



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

OKUL ÖNCESİ DÖNEM SORGULAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN  
ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ceren AYDEMİR**

**Malatya-2022**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM SORGULAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN  
ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ceren AYDEMİR**

**Danışman: Doç. Dr. Merve ÜNAL**

**Malatya-2022**

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Merve ÜNAL'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım *Okul Öncesi Dönem Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Felsefi Tutum ile Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi* başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ceren AYDEMİR

## ÖN SÖZ

“Güçlü bir ruh sağlıklı bir bedeni, sağlıklı bir beden ise güçlü bir ruhu besler.”

Gün geçtikçe her yönüyle kalabalıklaşan ve genişleyen gezegenimizde en iyi şekilde yaşayabilmek için zaman ve çaba göstermek en kıymetli anahtarımızdır. Çabanın devamının yüksek motivasyonla sağlanması ve çabayı daha doğru noktalara aktarabilmemiz oldukça önemlidir. Yaşamda önceliklerimizi belirleyebilmek, bu yolda yürürken daha güçlü adımlarla, zamanı en iyi şekilde yöneterek, çabamızı nihai gelişimimiz için en iyi şekilde gösterebilmek adına küçük yaşlardan itibaren kazanabileceğimiz bazı donanımlara sahip olmamız gerekir. Bunların başında düşünme becerileri ve benliğimiz ile içinde bulunduğumuz durumu sorgulamak gelmektedir. Felsefe, sorgulama ve düşünme ile yakın bir ilişkiye sahip olan önemli bir alandır. Bu beceri ve tutumlar çocukların hızla gelişen dünyaya uyum sağlamasında oldukça önemlidir ve küçük yaşlarda çocuklara kazandırılacak niteliktedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okulöncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı, etkisi varsa ne derecede etkili olduğunu incelemek amaçlanmıştır.

Lisansüstü öğrenimim boyunca sıcak ve kucaklayıcı tavırlarıyla her zorluğu aşabileceğimi hissettiren, beni içtenlikle destekleyen, çok güzel bir ruha ve donanımlı bir akademik bilgiye sahip olduğuna inandığım çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Merve ÜNAL’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Okul öncesi eğitimi alanında ders dönemim boyunca ufukumun açılmasını ve değerli kazanımlara sahip olmamı sağlayan, değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN’e, Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT’a, Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN’a, Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN’a, ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem YURTÇU’ya teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim ve tez çalışma süresi boyunca bana büyük desteği olan sevgili kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Fatoş KIRTEKE’ye, başından beri beni destekleyen canım eşim Samet’e, doğumuyla başlayan bu serüvende bana güç veren, eşlik eden canım kızım Ada Güneş’ime ve bu sürece dahil olan minik oğlum Demir Alp’ime, bu süreçte üzerimizde büyük emekleri olan çok kıymetli babannemiz Hüsne AYDEMİR ve anneannemiz Fatma KIRTEKE’ye çok teşekkür ederim.

Ceren AYDEMİR

## ÖZET

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM SORGULAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

AYDEMİR, Ceren  
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Merve ÜNAL  
Haziran-2022, xii+132 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Çalışmada, okul öncesi çocuklarda sorgulama temelli etkinliklerin kullanılarak felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin kontrollü olarak belirlenebilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı benzer sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede yaşayan bağımsız anaokulu ve anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle çocuk sayısı en yüksek olan iki okulun 5-6 yaş çocukları amaçsal örnekleme yöntemiyle çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen iki okul kura ile deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, 17 deney ve 18 kontrol olmak üzere toplam 35 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunun birbirlerini etkilememesi için çocuklar farklı okullardan seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ve “5-6 Yaş Çocuklar için Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca haftada iki gün Çocuklara Sorgulama Temelli Etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ise rutin programlarına öğretmenleri tarafından devam edilmiş, herhangi bir sorgulama etkinliği yapılmamıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak veri analizleri gerçekleştirilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, deney ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen

bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri açısından ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışları açısından ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırma sürecinde yapılan sorgulama temelli etkinliklerin deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri ile felsefi tutum ve davranışlarını geliştirmede katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki eleştirel düşünme düzeyi gelişiminin hangi grupta daha fazla olduğu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olduğu ve deney grubundaki gelişimin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi, Okul Öncesi Dönemde Felsefi Tutum, Sorgulama Temelli Eğitim

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF PRE-SCHOOL TERM INQUIRY ACTIVITIES ON CHILDREN'S PHILOSOPHY ATTITUDES AND CRITICAL THINKING SKILLS

AYDEMİR, Ceren  
İnönü University, Institute of Educational Sciences  
Department of Preschool Education

Advisor: Associate Professor Doctor Merve ÜNAL  
June-2022, xii+132 pages

The aim of this study is to examine the effects of preschool inquiry-based activities on children's philosophical attitudes and critical thinking skills. In the study, a quasi-experimental research design with the pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used in order to determine the effect of inquiry-based activities on philosophical attitudes and critical thinking skills in preschool children in a controlled manner. The population of the research consists of children aged 5-6, who continue their pre-school education in independent kindergartens and kindergartens, living in an environment of similar socio-economic level affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. Due to the Covid-19 pandemic, children aged 5-6 years from the two schools with the highest number of children were determined as the study group using the purposive sampling method. The two schools included in the study were determined by drawing lots as the experimental and control groups. The research was carried out on 35 children, 17 of whom were experimental and 18 controlled. Children were selected from different schools so that the experimental and control groups did not affect each other. "Checklist for Determining Philosophical Attitudes and Behaviors of Preschool Children" and "Assessment of Critical Thinking Through Philosophical Inquiry for 5-6 Years Old Children" were used to collect data. Inquiry-Based Activities were applied to the children in the experimental group by the researcher twice a week for 10 weeks. The routine programs of the children in the control group were continued by their teachers, and no questioning activities were carried out. The obtained data were analyzed and evaluated using the SPSS statistical program. Mann-Whitney U test was used to determine the difference between the pretest and posttest applied to the experimental

and control groups, and the Wilcoxon Signed Rank Test was used to determine the difference between the pretest and posttest of the experimental and control groups. According to the findings obtained as a result of the analysis of the data, there was no significant difference in the pre-test scores of the children in the experimental and control groups in terms of critical thinking skills through philosophical inquiry; It was determined that there was a significant difference between the post-test scores in favor of the experimental group. According to the findings obtained as a result of the analysis of the data, there was no significant difference in the pre-test scores of the children in the experimental and control groups in terms of philosophical attitudes and behaviors; It was determined that there was a significant difference between the post-test scores in favor of both the experimental and control groups. According to these findings, it was concluded that the inquiry-based activities carried out during the research process contributed to the development of critical thinking skills, philosophical attitudes, and behaviors of the children in the experimental group through philosophical inquiry. When the critical thinking level development in the experimental and control groups was examined, it was determined that there was a statistically significant difference between the groups, and the development in the experimental group was higher than in the control group.

**Keywords:** Critical Thinking Skills in Children, Philosophical Attitudes in Preschool Period, Inquiry-Based Education



## İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY FORMU .....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.2.1. Alt Problemler .....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar .....	8
1.6. Sınırlılıklar .....	8
1.7. Tanımlar .....	8

### BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler .....	10
2.1.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitim .....	10
2.1.2. Düşünme Kavramı.....	12
2.1.3. Düşünme becerileri.....	13
2.1.3.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi .....	15
2.1.3.2. Problem Çözme Becerisi .....	17
2.1.3.3. Karar Verme Becerisi .....	17
2.1.3.4. Eleştirel düşünme.....	19

2.1.3.5. Okul Öncesi Dönemde Düşünmenin Gelişimi ve Eleştirel Düşünmenin Kazandırılması.....	24
2.1.4. Felsefenin Tanımı.....	28
2.1.4.1 Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı.....	29
2.1.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Tarihçesi.....	33
2.1.4.3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Amacı.....	36
2.1.4.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP).....	38
2.1.4.5. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Uygulanması.....	39
2.1.4.6. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü.....	41
2.1.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Felsefi Tutum ve Gelişimi.....	42
2.1.6. Sorgulama ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme.....	43
2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Sorgulama Temelli Etkinlikler.....	46
2.1.8. Sorgulama Temelli Eğitim Ortamları ve Öğretmen Rolü.....	48
2.1.9. Sorgulamaya Dayalı Etkinliklerin Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlişkisi.....	52
2.2. İlgili Araştırmalar.....	54
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Deseni.....	65
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Çocuk Kişisel Bilgi Formu.....	67
3.3.2. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği.....	67
3.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi.....	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.4.1. Sorgulama Temelli Eğitim Programı.....	69
3.4.2. Sorgulama Temelli Etkinlik Programının Uygulanması.....	71
3.5. Verilerin Analizi.....	71

**BÖLÜM IV**  
**BULGULAR VE YORUM**

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	73
--	----

**BÖLÜM V**  
**SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuçlar.....	79
5.1.2. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar .....	79
5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Ait Tartışma ve Sonuçlar .....	82
5.2. Öneriler .....	86
5.2.1. Programa Yönelik Öneriler .....	87
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....	87
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	87
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>105</b>
EK-1: Ölçek İzinleri .....	105
EK-2: Yasal İzinler .....	106
EK-3: Etik Kurul Kararı.....	109
EK-4: Sorgulama Temelli Eğitim Programı .....	110

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel düşünmenin ve eleştirel olmayan düşünmenin özellikleri .....	21
Tablo 2. Eleştirel düşünme ve Felsefi Düşünmenin Ortak Özellikleri .....	21
Tablo 3. Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Süreci .....	34
Tablo 4. Çocuklarla felsefe oturumlarının Uygulanış Basamakları .....	40
Tablo 5. Araştırma Deseni .....	66
Tablo 6. Araştırmanın Örneklemde Yer Alan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgilerin Frekans Dağılımı .....	66
Tablo 7. Sorgulama Temelli Etkinlik Eğitim Programında Kullanılan Konu ve Kavramlar .....	70
Tablo 8. Deney Ve Kontrol Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme ve Felsefi Tutum Ölçeklerindenaldıkları Öntest-Sontest Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri Ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları .....	72
Tablo 9. Deney ve Kontrol Guruplarının Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği'ne Ait Ön Test ve Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	73
Tablo 10. Deney Grubunun FSYEDDÖ Grup İçeri Karşılaştırılması .....	74
Tablo 11. Kontrol Grubunun FSYEDDÖ Grup İçeri Karşılaştırılması .....	74
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Gelişim Düzeyinin Karşılaştırılması .....	75
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön test ve Son Test Toplam Puan ortalamalarının karşılaştırılması .....	76
Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	76
Tablo 15. Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	77
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Felsefi Tutum Gelişim Düzeyinin Karşılaştırılması .....	78

## KISALTMALAR LİSTESİ

- ÇİF** : Çocuklar İçin Felsefe
- P4C** : Philosophy for Children
- ÇİFEP** : Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı
- FSYEDDÖ** : 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- IAPC** : Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsü olan (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)
- ICPIC** : International Council for Philosophical Inquiry with Children- Çocuklarla Felsefi Sorgulama Uluslararası Konseyi
- NSES** : National Science Education Standarts (Ulusal Bilim Eğitimi Standartları)

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmada ele alınan problem, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili tanımları hakkında bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte dünyada birçok alanda büyük değişimler meydana gelmeye başlamıştır. Bu hızlı gelişme ve değişimler bireylerin ve toplumların farklı problemlerle karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Doğru veya yanlış, bilimsel veya bilimsel olmayan fazla bilgi akımının da oluşmasıyla birlikte gerçek ve doğru bilgilere ulaşmak bir hayli zorlaşmaya başlamıştır. Bütün bu sorunlarla baş edebilmemizde okul öncesi dönemde verilen eğitimin içeriği çok önemli hale gelmektedir.

Okul öncesi dönem, çocuğun en hızlı geliştiği ve büyüdüğü önemli bir dönemdir. Bu kritik yıllar fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları bakımından bireylerin tüm yaşamlarına etki eden, yaşamın en mühim zamanıdır (Yıldız, Yıldız Bıçakçı ve Aral 2017; Yazıcı, 2019). Düşünebilme özelliğinin doğuştan getirmiş olduğu üstünlükle birlikte bu kapasiteyi en iyi seviyeye çıkarabileceğimiz ve birçok tutum ve davranışı büyük oranda kazandırabileceğimiz dönem okul öncesi dönemdir. Bu nedenle eğitimin amacı, çocuklara sorgulamaksızın bilgi aktarımı değil, onların merakını daha fazla destekleyerek duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini kendileri tarafından anlamlandırmalarını sağlayıcı olumlu tutum geliştirmektir (Tuğrul, 2006).

Günümüzde eğitim denilince akla gelen şeyin bilgi toplama ve hatırlama olduğunu ifade eden Glasser (1999), eğitimin asıl işlevi olan düşünme becerisini ihmal edip beynin önemi olmayan işlevlerinden “hafıza” ya odaklanmasını eleştirmiştir. Glasser’e göre eğitimin esas amacı bireyleri “düşünen, karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan, yaratıcı, heyecanlı, korkusuz” bireyler yetişmesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri de çocuklarda problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve desteklemektir. Düşünme

becerileri çocuklara uygun hazırlanan düşünmeyle ilgili teknik, temel becerileri içeren programlar ile kazandırılmaktadır (Kanat, 2020).

Okul öncesi dönemde diğer düşünme becerileriyle birlikte kullanılan düşünme becerilerinden bir diğeri ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme; akılcı olma, hipotezleri sorgulama, genellemelere daha dikkatli yaklaşma, bağlamları fark etme, farklı seçenekleri keşfetme vb. özellikleri içerir, kanıt ve mantıksal savlar ortaya koyar (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Eleştirel düşünme, düşünme işlevini geliştirmek için değerlendirmelerin ve analizlerin yapıldığı bir süreçtir (Polat, 2014). Eleştirel düşünme doğru ve iyi düşünme becerisini alışkanlık haline dönüştürmek, daha iyi öğrenebilmeyi öğrenmede fikir sağlayan, zamandan tasarruf sağlayan ve daha pratik öğrenmemizi sağlayan önemli bir araçtır (Kanat, 2020). Heyman (2008), çocukların eleştirel düşünebilmesinde daha çok sosyal deneyimlerin önemine dikkat çekmiş ve akıl yürütme becerilerinin de yaklaşık 3 yaş civarında gelişmeye başladığına vurgu yapmıştır. Fakat günümüzde çocuklar küreselleşmenin ve medyanın ön planda olduğu bu dönemde sanal bir ağla kuşatılmış durumdadır ve bu durumun oluşturduğu problemleri, mevcut eğitim sistemi ile çözmek mümkün görünmemektedir (Direk, 2008). Bunun için eğitim sistemimizin temel eğitimden başlayarak yeniden gözden geçirilmesi, düşünme becerilerini artıracak ve felsefi düşünmeyi kazandırabilecek etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Steingrimsdottir (2016)'a göre eğitimde amaç, çocukların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olmalarını, fikirlerini birçok farklı şekilde paylaşabilmelerini, yaratıcı düşünebilmelerini, problemlerin üstesinden gelebilmelerini, çözümleri test edebilmelerini ve nasıl takım olacaklarını bilmelerini desteklemek olmalıdır. Steingrimsdottir (2016) bu eğitim sürecini dört başlık altında ele almıştır: Bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, kendini gerçekleştirmek için öğrenmek, birlikte yaşamak için öğrenmek. Böylece çocuklar hızla gelişmekte olan dünyaya daha iyi adapte olabilir, düşünme potansiyellerini üst seviyelere çıkararak 21.yüzyıl becerilerine yüksek motivasyonla daha kolay sahip olabilecektir.

MEB, 2011 yılında "21. Yüzyıl Öğrenci Profili" raporunda bulunan 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliği yapma, iyi sosyal iletişim kurma, karar verme ve problem çözme gibi becerilerin önemini vurgulamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak ifade edilen beceriler P21 (21. yüzyıl becerileri ortaklığı) tarafından belirlenmiştir. Bu

yüzyılın en önemli becerileri; İngilizce olarak isimlendirilen iletişim kurma (communication), işbirliği yapma (collaboration), eleştirel düşünme (critical thinking) ve yaratıcılık (creativity)tır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bu süreçte önemli becerilerden biridir. Ayrıca 21. Yüzyıl becerileri; bilgi, medya ve teknoloji; yaşam ve kariyer kavramlarıyla da ifade edilebilmektedir (Akgündüz vd., 2018). Özellikle eleştirel düşüncenin gelişiminde yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönem oldukça önemlidir (Dalğar, 2017).

2015 ve 2020 yıllarındaki en önemli becerilerin sıralaması incelendiğinde 2015 yılında eleştirel düşünme becerisi dördüncü sıradayken, 2020 yılında ikinci sırada önemli hale gelmiştir (Akgündüz., vd., 2018). Teknolojinin de dünyamıza girdiği bu süreçte çocuklara keşfedebilme şansı sağlanmalı, kendi problemlerini çözmek ve kendi fikirlerini kullanmak için onlara zengin ortam ve fırsatlar oluşturulmalıdır. Böylece 21.yy. becerilerinde problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi gibi becerilerde uygun şekilde geliştirilebilir (Uyanık Balat ve Günşen, 2019).

Zihin, doğru soruları sormak ve çocukları bu konuda cesaretlendirerek verilen eğitim ile sistemli düşünebilme açısından eğitilebilir. Düşünme becerilerini desteklemede en önemli katkı unsurlarından biride felsefedir. Çocuklara uyarlanarak verilebilecek felsefi bir eğitim ile çocuklar felsefi düşünme biçimini öğrenmeye başlar. Felsefi düşünceyi kazanan birey gerekli olan sistemli düşünmeye alışarak yavaş yavaş felsefi tutum da geliştirmeye başlar. Bu açıdan felsefi düşünce ve tutum becerileri, eğitimle bireye kazandırılabilir (Direk, 2016, aktaran Özkan, 2020). Sormaz Öğüt (2019) felsefi düşünme ve felsefi düşünmenin özneliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Felsefi düşünmenin; tekil-tümel gerilimine yönelen, bu gerilimin çözümlenmesine ya da çözümlenme denemelerinin gerekçelendirilmesine yönelen; varolanı, varolan-düşünmedil ilişkileri içerisinde anlama çabası ile anlam bağlamını kurulabilir ilgiler aracılığıyla temellendiren, kavramsal boyut-dilsel boyut arasındaki ilişkileri inceleyen, refleksif ve bütüncül bir düşünme olduğu ileri sürülebilir. Felsefi düşünme, yaratıcı, eleştirel ve özenli olmak üzere üç türden düşünme edimini kapsamaktadır: Felsefi düşünmenin yaratıcı yönü, onun sorularında ve kavramlarla ilişkisinde “yeni olanı ortaya koyması”nda ortaya çıkar. Öte yandan felsefi düşünme, yeni düşünceler üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler önerme ve alternatif yenilikçi sonuçlar arama yönüyle de yaratıcı düşünmeyle ilişki içindedir. Eleştirel yönü ise felsefi düşünmenin, eleştirel düşünmenin “doğru yargılamaya sebep olan, kritiğe dayalı bağlama duyarlı düşünme” yönüne sahiptir. Felsefi düşünmenin daha baştan anlama ve anlamlandırma etkinliği olarak kavramları özenle ele alması, soru sormayı hep etkin kılması; sürekli sorgulaması, gerekçelendirmeler yapması, gerekçelendirirken benzerlikleri ve farklılıkları ortaya dökmesi, değerlendirmelerini de bu temelde yapması onun “özenli” yönünü göstermektedir (Sormaz Öğüt, 2019: 31).



Felsefi düşünme becerilerinin erken dönemde kazandırılması için farklı eğitim yaklaşımları ve programlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan bazıları; felsefi öğretim yöntemleri ve felsefi sorgulama yöntemleridir. Bu yöntemler ile çocukları diyalog kurma ve tartışma ortamlarına teşvik ederek onların ortak sorunlar üzerine; nedensel ilişki kurma, sorgulama, analiz ve değerlendirme gibi felsefi düşünme tutumlarını geliştirmesi sağlanabilmektedir. Felsefi düşünceyi kazandırmanın en iyi yolu olarak ta çocuklar için felsefe eğitimi olduğu belirtilmektedir (Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız, 2017; Akkocaoğlu ve Akkoyunlu, 2016). Çocuklar için felsefe yaklaşımı günümüzde birçok ülkede uygulanmakla birlikte eğitim öğretim materyalleri sadece yirmi farklı dile çevrilmiştir (Daniel ve Auriac, 2011).

Çocuklar için felsefenin, en büyük temsilcisi Matthews Lipman'dır (İlhan Tunç 2017). Çocuklar için felsefe, felsefeye ait bilgileri öğrenmek gibi veya metin okuma gibi bir şey değil; aksine düşünme şekillerini, yollarını öğrenmek olarak ifade edilmektedir. Kısaca "düşünme eğitimi" olarak ifade edebilir. Çocuklar için felsefede asıl amaç düşünmenin geliştirilmesiyken, felsefi bilgiler ve felsefi kültür daha sonraki amaçlar arasında yer almaktadır. Yani öncelikli olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme becerileri gibi üst bilişsel beceriler çocuklar için felsefenin öncelikleri arasındadır (Taşdelen, 2014). Çocuklar için felsefe onların düşünme becerilerini geliştirmenin asıl amaç olmasıyla birlikte içerik, dil, mantık, yöntem ve teknik açıdan çocuklara uygun olmalıdır. Çocuklar için felsefe çocukların sorgulama yaparak, sorulara cevap arayarak karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirir nitelikte yapılmalı, felsefi potansiyellerini ortaya çıkarır şekilde olmalıdır (Dirican, 2018).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerisi ve felsefi tutum kazandırmanın ileriki yıllarda çocuklar için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda düşünmeyi harekete geçiren en iyi, en doğal ve pratik yol ise çocuklara soru sormaktır (Tuğrul, 2006). Tüm küçük çocuklar çevrelerindeki dünyayı merak ederler, ancak okul öncesi dönem çocuklar çoğu günlük deneyimleri hakkında soru sorma ve farklı şekillerde konuşma konusunda fazla deneyime sahip değildir. Çocuklar bir süre yetişkin modelliğine ve desteğine ihtiyaç duyarlar, ancak açık uçlu, merak uyandıran sorular sormayı çabucak öğrenebilirler.

Okul öncesi dönemde çocuklar meraklı, keşif yapmaya isteklidir. Ancak çocukların bu doğal donanımlarıyla birlikte doğru bir biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Bu noktada en etkili metotlardan biri de yaparak yaşayarak öğrenmedir. Yapararak yaşayarak öğrenmede çocuklar merkezde ve aktif olarak rol oynarken öğretmen rehber konumundadır. Yapararak yaşayarak öğrenme metoduyla en iyi örtüşen yaklaşım ise yapılandırmacı yaklaşımdır (Öztürk, 2016). Günümüzde artık bilgiyi elde etmek değil ulaşılan bilgileri kendinde var olan bilgilerle yeniden düzenleyerek, anlamlandırarak yapılandırmak ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde açık uçlu soruları benimseyen yapılandırmacı yaklaşımda zihinsel becerileri geliştirmek ön planda olmakla birlikte, sorgulama yapma, hipotez oluşturma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi temel becerilerinde geliştirilmesini desteklemek oldukça önemlidir (Yaşar,1998; Salman ve Aydın, 2018).

MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programına göre öğretmen çocukların uygulama yapmasına, plan yapmasına ve bilgiyi araştırma yaparak tartışmalarına, yeniden düzenlemelerine ve yeni ürünler ortaya koymalarına mümkün oldukça fırsat tanımalı, çocukların sorgulama yapmasını desteklemelidir. Okul öncesi eğitim programının, aktif öğrenmeyi sağlaması, çocuğun yaşam deneyimlerinin ön planda olması, sonuç değil süreç odaklı olması gibi özellikler açısından yapılandırmacı yaklaşımın felsefeleriyle örtüşürken (Işıkoğlu, 2007), çocuk merkezli olması, keşfederek öğrenmeyi desteklemesi açısından ise sorgulama temelli eğitim yaklaşımıyla örtüşmektedir (Eti, 2016). Çocuklar bu yaklaşımda dünyadaki gerçek problemler üzerine düşünerek çözümler üretmek için işbirliği yaparlar. Böylece çocuklar üst düzey düşünme becerilerini daha kolay alışkanlık haline getirmektedir (Çalışkan, 2009).

Sorgulama sürecinde bireyin kendi merakı, kendi öğrenme istekleri, sorgulama ilgisi gibi eğilimler anlama ve problem çözme isteğinden kaynaklanabilmektedir. Herhangi bir ilgi uyandıran olay, durum, çeşitli uyaranlar sorgulama sürecini başlatabilmektedir (Öztürk, 2016). Bu süreç çocukların dil, bilimsel süreç, matematik becerileri ve sanat gibi birçok bakış açılarını ve farklı bilgi türlerini kullanarak dünyaya dair kişisel ve sosyal görüşlerini geliştirmelerine destek olur (Harste ve Short, 1996). Sorgulama temelli öğrenme, öğretim ve araştırma arasındaki bağlantıları güçlendirebilecek çocuk merkezli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla bu araştırmada, sorgulama temelli etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarda sorgulama temelli etkinlik programının eleştirel düşünme ve felsefi tutuma etkisi var mıdır?

### 1.2.1. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve felsefi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol guruplarındaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının felsefi tutum ve davranış gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı, etkisi varsa ne derecede etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

## 1.4. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal, motor, bilişsel gibi alanlarda ki becerilerin gelişiminde kitirik bir döneme denk gelmektedir (Atay, 2009). Bu becerilerin gelişiminde kalıtımın yanı sıra çevrede önemli bir yer tutmaktadır. Bu kritik

dönemde çocuklarla yapılacak etkinlikler ve çocuğun yaşadığı deneyimler çocuğun eğitiminde temel yapıtaşlarını oluşturmakta ve yaşamının ilerleyen döneminde istikametini belirleyecek öneme sahip olmaktadır (Senemoğlu, 2005). Yapılan araştırmalar çocuklarda eleştirel düşünme ve felsefi tutumun küçük yaşlarda desteklenmesinin önemini ortaya koymuştur. Felsefi tutum geliştirmek ve eleştirel düşünme becerisini desteklemek, okul öncesi eğitimin hedefleriyle örtüşmesi, çocuğun ileriki yaşamında da önemli bir rolü olması nedeniyle önemlidir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi eleştirel düşünme ve felsefi tutumun gelişiminde de çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, sosyal-duygusal yapısı, çevresi, ebeveyn faktörü, dil gelişimi, ulaşabildiği eğitim ortamları gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Sadece bilgi edinmeye odaklı geleneksel eğitim sistemleri düşünme becerilerini, muhakeme yeteneğini, sorgulama yapmayı desteklemekte zayıf kalmakta ve çocuğun potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına engel teşkil edebilmektedir (Yıldız, 1999).

John Dewey ezbere dayalı geleneksel eğitim sisteminde ki anlayışın aksine çocukların “ne” düşünceleri gerekliliğinden çok “nasıl” düşünceleri üzerine vurgu yapmaktadır. Birçok araştırmaya göre eğitimin düşünme ve sorgulamaya dayalı olması sürecin daha verimli hale gelmesini sağlamaktadır. Birçok eğitim uzmanının belirttiği üzere eğitim düşünme ve sorgulamaya dayalı olarak yürütüldüğünde verimli hale gelmektedir (Işıklar, 2019). Bu nedenle çocukların öğrenme sürecinde onları destekleyen herkes çocukların özgürce farklı şekillerde düşünebilmesini, sorgulamalar yapmasını, merakını canlı tutmasını sağlayacak ortamlar sunmalıdır. Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) çocuklarda; araştırma ve keşifler yapmasına; planlamada, tartışmada ve üretmede aktif katılım göstermesine; farklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Programa göre çocukların özellikle araştırma ve sorgulama, tartışma ve ürün ortaya koyma gibi süreçlerde aktif olmaları vurgulanmış bu becerilerin öğretmenler tarafından desteklenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Eleştirel düşünmenin ve felsefi tutumun geliştirilmesi Milli Eğitim Programımızla da örtüşmektedir. Eleştirel düşünme becerileri ve felsefi tutum farklı teknik ve yöntemler kullanılarak geliştirilebilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi dönemde felsefi tutum ve eleştirel düşünme eğitimi yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Okul öncesi dönem çocuklarda sorgulama temelli etkinliklerin kullanılarak felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelendiği bir çalışmaya da yerli alanyazında

rastlanılmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitime devam eden çocukların sorgulama temelli etkinliklerin kullanılarak felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisinin incelenmesi çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitime ilişkin katkılar sağlaması açısından önemli ve özgün olduğu söylenebilir. Bu araştırma, okul öncesi dönemde uygulanan sorgulamaya dayalı etkinliklerin çocukların felsefi tutum ve eleştirel düşünme becerilerine nasıl katkıda bulunabileceğini okul öncesi öğretmenlerine, ailelere ve alanda çalışan araştırmacılara yakından inceleme olanağı vereceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen programın öğretmenlere, eğitimcilere faydalı etkinlikler bütünü sağlayacağı ve ihtiyaç duyulduğunda onlara rehber olabilecek veya aynen uygulanabilecek etkinliklere yer vereceği düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırma, gelecekte hazırlanabilecek eğitim programları için de yol gösterici olarak değerlendirilebilir.

### 1.5. Sayıtlar

Kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki grubu benzer şekilde etkilediği, araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının öğretmenler tarafından objektif ve yansız bir şekilde işaretlendiği, çocukların hâlihazırdaki davranışları ve ifadeleri göz önünde bulunduruldu varsayılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma okul öncesi eğitime devam eden normal gelişim gösteren 17 deney ve 18 kontrol gurubu olmak üzere toplam 35 çocukla sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki anaokulu-anasınıflarına devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklarla sınırlıdır.
3. Araştırmada deney grubuna uygulanan eğitim etkinlikleri 10 hafta süreyle ikişer oturum olmak üzere toplam 20 oturum ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan ölçekler öğretmenler tarafından çocuklar gözlenerek doldurulmuştur.

### 1.7. Tanımlar

**Okul öncesi eğitim:** Bu araştırmada okul öncesi dönemde yaş olarak 60-72 aylık çocuklar kastedilmektedir.

**Sorgulama temelli eğitim:** Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğretim ve araştırma arasındaki bağlantıları güçlendirebilecek, yapılandırmacı kuramı temel alan, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

**Eleştirel düşünme:** Eleştirel düşünme (kritik düşünme) analiz yapma, akıl yürütme ve değerlendirme gibi mantıksal süreçlerden oluşan bir düşünme şeklidir.

**Çocuklar için felsefe yaklaşımı:** Altmışlı yılların sonlarında Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından çocukların düşüncelerine felsefi bakış açısı getirmek için oluşturulan dünya çapında bir harekettir.

**Felsefi tutum:** İçinde eleştirelliği barındıran, değerlendirmeler yapan, kapsayıcı, bütünleştirici bir biçimde varlığı anlamaya çalışan bir tavidir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına; ilgili araştırmalar bölümünde de, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitim

Eğitim insan doğasında ki yaratma, üretme isteği ve sevgisinin harekete geçirilmesini ve ilerlemesini sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde bilgiden yoksun ruha bilgi yüklemek söz konusu değildir. Çünkü bu süreçte düşünme yetisi de devreye girer ve bu yeti diğer tüm yetilerden ayrılmaktadır. Doğru ve yararlı bir şekilde düşünebilmek kendimiz ve diğer insanlar için çok elzem olmakla birlikte düşünmeyen insan, doğasına aykırı davranan insan olarak ifade edilebilir. Doğru eğitim ise insanın ruh ve beden bütünlüğünü kapsayan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Seven vd., 2018).

Eğitim çok küçük yaşlardan itibaren başlayıp ve öğretimle beraber ilerlemektedir. Çocukluktaki öğrenme yetisi yetişkinlerden çok daha ileri düzeydedir. Çocuklara gereken değer verilerek ve bütün hakları korunarak hem kendisi hem de çevresi için donanımlı bir birey haline getirilmesi önem arz etmektedir.

Çocuklar, insan nüfusunun üçte birine sahipken asırlardır en çok önemsenmeyen ve ayrıştırılan bir grup olduğu görülmektedir. Bu ötekileştirme felsefi, kültürel ve bilimsel alanlarda, geçmişten günümüze o kadar normal bir algıya oturtulmuş ki, bu durum oldukça şaşırtıcı bir hale gelmiştir. Çocukların yetişkin düzeyinde olgunlaşmamış olması onlara farklı kültürlerde farklı şekillerde davranılmasına neden olmaktadır (Dirican, 2018). Tarih boyunca haklarını, ihtiyaçlarını ve düşüncelerini ifade edebilmek için yetişkin hegemonyasına mecbur bırakılmakta oldukları görülmektedir (Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil, 2018). Bu nedenledir ki bu düşünceye sahip olmayan eğitimciler, araştırmacılar çocukların bu elzem haklarını onlara geri iade edebilmek için çalışmalarına devam etmektedir. Günümüzde çocukların doğduğu andan itibaren sağlıkları, düşünceleri, hakları ve en temel ihtiyacı olan eğitimleri için okul

öncesi döneme özgü eğitim ve öğretim verilmektedir. Plato'ya göre her ruhta bir öğrenme gücü vardır ve bu görevi yerine getiren bir örgen mevcuttur. Bu öğrenme gücünü en iyi şekilde değerlendirmenin yolu ise eğitimidir (Seven vd., 2018) ve eğitimde en önemli basamaklardan biri de okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim 0-6 yaş dönemdeki çocukların gelişim ve bireysel durumları göz önünde bulundurularak çocukların beden, zihnen, dil ve sosyal-duygusal yönden gelişimlerini desteklemek amacıyla çocuklara zengin ve uyarıcı ortak bir çevre imkânı sağlayarak onları toplumun kültürel değerleri ile paralellik gösteren, ilkokula hazırlayan ve temel eğitimin içinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim-öğretim süreci olarak tanımlanabilir (Gültekin Akduman, 2010). Okul öncesi eğitim birçok toplumda; o toplumun çocuğa bakış açısı, kültürü, siyasi uygulamaları, dini yapısı olmak üzere birçok koşuldaki etkilenmektedir (Işıklar, 2019). Kaçınılmaz bir gerçek vardır ki o da okul öncesi dönemin çocuk gelişiminde oldukça önemli bir dönem olduğudur.

Okul öncesi dönem birçok beceriyi kazanabilmede en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğun bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil becerileriyle, öz bakım becerileri hızlı bir şekilde gelişmekte ve ilkokula hazırlanması açısından da önem arz etmektedir (Taşkın, 2017). Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen eğitim ve öğretim çok önemlidir ve çocuğu her yönüyle desteklemelidir. Bu dönemde ne kadar uyarıcı ve gelişim alanlarını destekleyen çevre ile karşılaşırse geleceğe o kadar emin adımlarla ilerleyecektir. Ayrıca zekâ bu dönemde çok hızlı geliştiği için bu dönemde zekâ çevresel faktörlerden fazlaca etkilenmektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların okul deneyimlerinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle iyi planlanmış bir eğitim öğretim programıyla çocukların bu kritik dönemde en iyi şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Gerek kurumlar gerek programlar güncel eğitim programlarını takip etmeli ve kendini zamana göre sürekli yenilemelidir. Milli eğitim programı esnek, çocuk merkezli bir program olmakla birlikte, keşfederek öğrenmeyi, yaratıcılığı, kültürel ve evrensel değerleri destekleyen (MEB, 2013) yenilikçi bir eğitim programıdır. Okul öncesi öğretmenleri de bu sürecin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenin çocuklarla yeterince olumlu, sevgi dolu iletişim kurması, onların gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek için olumlu bir sınıf iklimi oluşturması oldukça önemlidir. Çocuklarda özellikle bu özellikleri geliştirmek için düşünme becerileri ve felsefi tutum geliştirilmeli ve bu düşünce Milli Eğitim Bakanlığı



Okul Öncesi Eğitim Programı'nda daha geniş olarak yer alması gerektiği düşünülmektedir.

### 2.1.2. Düşünme Kavramı

Bizi diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri düşünebilmemizdir. Bu düşünme vasfı ile konuşma, toplumsal bir varlık olma, kültür, sanat üretme gibi düşünmenin ürünleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle düşünme eğitimi her çağda en önemli etkinlik olmuştur.

Düşünme eyleminin nasıl oluştuğu üzerine tartışmalar devam etmektedir (Kurşunlu, 2014). Düşünmenin fizyolojik bir süreç olarak detaylı bir tanımı tam olarak yapılmamakla birlikte düşünmenin tanımıyla ilgili farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir (Bilgiç, 2019; Obay, 2009). Türk Dil Kurumu (2019) düşünmenin “Bir sonuç çıkarmak için bilgileri irdellemek, kıyaslayarak kurduğu bağlardan faydalanıp düşünce ortaya koymak, zihinsel yetiler meydana getirmek, zihin kılavuzluğuyla arayıp bulmak, akıl etmek” gibi birden fazla tanımını yapmaktadır. Hollenbach ve Graaf, (1957) yaptıkları bir çalışma sonucunda düşünmeyi algılama, kavrama, akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel muhakeme gibi zihinsel aktiviteler olarak açıklamış.

Üstün zekâ ve yeteneklerle ilgili önemli çalışmalar yapan Chuska (1986)'ya göre bir düşüncenin gerçekleşmesi ve sonuçlarının etkili olabilmesi için şu koşullar olmalıdır:

- Üzerinde düşünülecek (olay, fikir, eylem, sorun, nesne, insanlar, insan olmayan her şey, kişi, yer, süreç, konu, sistem, durum gibi) herhangi bir şey olmalı,
- Düşünmek amacıyla harekete geçirecek bir şey olmalı,
- Düşünme yollarından biri seçilmeli (düşünülecek şeyle ilgili bilgi toplayarak),
- Düşünmek için bir gerekçe-amaç olmalıdır.

Düşünmenin ve düşünmenin geliştirilmesinin önemi, düşünmenin gelişmesine yönelik hissedilen isteğin nedenini Kazancı (1989) şu şekilde izah etmiştir (Kazancı, 1989):

- Düşünme, çabalarımızı bir amaca veya sonuca yönlendirir. Bizi hoş olmayan alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsanın, yaşamına

yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar vermesi yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

- Düşünme, karşılaştığımız zorlukları veya sorunları daha önceden fark etmemize yardımcı olarak, onları doğru biçimde karşılamamızda, bu durumlara karşı hazırlıklı olmamızda çok önemli rol üstlenir. En basit işten en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.
- Düşünme, kavram oluşturmada ve geliştirmede, ortaya çıkan her kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı ile paralel geliştiği bir gerçektir.
- Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir bir biçimde ve süregiden bir yaşama biçimine kavuşmaları için gereken ortamın oluşması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli rolü oynar.

### 2.1.3. Düşünme becerileri

Alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri, bu becerilerin sınıflandırılması ve öğretimine yönelik farklı görüşler ve tartışmalar göze çarpmaktadır. Düşünme becerileri kavramını iyi anlayabilmek için öncelikle düşünmenin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Düşünme sistematik veya tesadüfi şekilde düşünce (fikir) üretmeyle sonuçlanan zihinsel bir süreçtir. Düşünme, yalnızca reel, zorunlu, reel olmayan, rastlantılı veya rastlantılı olmayan durumları değil saçma olan durumları da içerebilir. Bu durum düşünme etkinliğine sınırsız bir özgürlük tanımaktadır. Her düşünme bilgi ve akıl süzgecinden geçerek oluşmayabilir. Bu durum ve düşünmenin sınırsızlığı, düşünmenin hem olumlu hem de olumsuz olabileceğini göstermektedir (Mengüşoğlu, 2013).

Günümüzde düşünmeyle bağlantılı olan fakat düşünme türleri olarak tanımlanan birçok düşünme betimlemesi vardır. Örneğin analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, meta bilişsel düşünme, analogik düşünme, özenli düşünme, vb. bu örnekler “düşünme türleri” biçiminde tanımlanmamalıdır. Düşünme türleri değil “çeşitli düşünme biçimleri” olarak söylemek daha doğru olabilmektedir. Çünkü edimler düşünme kavramının belli bir özelliğini, içinde barındırdığı birer parçaları gibidir (Kurşunlu, 2014). Chuska (1986) düşünme biçimlerini şu şekilde listelemiştir:

Karşılaştırma, sınıflandırma, tahmin etme, özetleme, hipotez oluşturma, sentezleme, sıralama, tahmin etme değerlendirme, çeviri, yeniden düzenleme, öncelik ve ölçüt belirleme, hedef belirleme, problem çözme, karar verme, gerekçelendirme, varsayımlarda bulunma, analogiler kullanma, hayal etme, mantıksal çıkarım, sonuçları belirleme, gözlemlenme, yaratma/tasarlama yorumlama. Fisher (1999) düşünmeyi tanımlayan diğer terimler arasında üst düzey düşünme, düşünme stratejileri, düşünme alışkanlıkları ve eğilimlerinin olduğunu, bu terimlerin her biri arasında teorik ayrımların olabileceğini ifade etmiştir. Ancak “düşünme becerileri” yaygın olarak kullanılan terim olmuştur.

Feuerstein, R., vd.,'ne (1985) göre; Kademeli pekiştirme ve dikkatli tekrarlama yoluyla, belirli bir becerinin öğretilabileceğini ve öğrencinin o belirli işlemde daha akıcı hale gelebileceğini ifade etmektedir. Bu durumda düşünme becerileri de uygun eğitim öğretim programlarıyla öğretilir. Düşünme becerisi kendine özgü bir kavram olmakla birlikte bu becerilere ilişkin çok farklı sınıflamalar, birtakım yeti veya zekâ fonksiyonlarıyla tasvir etmeye çalışan tanımlar bulunmaktadır. Düşünme becerileri birçok alanda tanımlanmaya çalışılmış ancak ortak bir tanımla veya bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (Feuerstein, R., vd., 1985, aktaran Presseisen, 1985). Düşünme becerilerine yönelik en geniş tanımlama çocuklar için felsefenin öncüsü olan Matthew Lipman yapmıştır. Lipman (2003) düşünme becerilerinin; özellikli becerilerden daha genel becerilere, mantıksal akıl yürütmeden benzer olanı idrak edebilme yeterliliğine, bir bütün içinden ayrıştırma yapabilme kabiliyetinden tesadüfî parçalardan (kelime, düşünce gibi) bir bütün oluşturabilme kabiliyetine, süreçle ilgili tahmin yürütme becerisinden tek taraflı ve benzer durumları fark edebilme becerisine, düşünce ve kavram oluşturmayı kolaylaştırmaya, farklı olasılıkları keşfetmekten düzenli ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kabiliyetinden ortaya çıkan engelleri atlatabilmeye, değerlendirme becerisini gerçekleştirirken yeni bir değerlendirme kriteri meydana getirme becerisine uzandığını, çok yönlü bir süreç olduğunu ve her insanın zekâ yapısının ve işlevinin farklı olmasından dolayı kişiden kişiye değişebileceğini, bundan dolayı da düşünme becerilerinin ortaya çıkışının farklı şekillerde olacağını vurgulamıştır (Lipman, 2003, aktaran Tok ve Sevinç, 2010).

1. Presseisen (1985) düşünme becerilerini genel anlamda temel işlemler, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme

- becerileri olarak düzenlenmiştir. Temel işlemleri ise beş ana başlıkta ifade etmiştir: Nitelikler; temel özellikleri, tanımları ve gerçek belirleyebilme,
2. Sınıflandırma; grupta, sıralama, karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme,
  3. İlişkiler; parça bütün ilişkisini anlama, analiz sentez yapma, hiyerarşik yapıyı anlama, genellemeler yapma,
  4. Dönüşümler; analogiler belirleme, metaforları belirleme, tümevarım kullanma,
  5. Neden sonuç ilişkisi: neden sonuç ilişkisi kurarak yorumlama, değerlendirme, tahminde bulunma, yargıda bulunma.

Beyer (2008b) ise düşünme becerilerini iki temel düzeyde ele almıştır. Bunlardan ilki genel öğrenmeleri kapsayan karşılaştırma-sınıflama-sıralama-tahminde bulunma gibi temel düzey becerilerdir. İkincisi ise farklı konuları öğrenmede, etkili bir birey olarak topluma katılabilmede önemli olan ek becerilerdir. Bunlar; karar verme, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama gibi beceriler, analiz etme ve neden-sonuç ilişkilerini tanımlamanın yanı sıra bir argümanın gücünü yargılama, eleştirel düşünme becerileri (olgusal iddiaları değer yargılarından ayırt etme, önyargıyı tespit etme, bakış açısını belirleme gibi).

Düşünme birçok beceriyi içinde barındıran bir etkinlik şeklinde betimlenebilir. Genel anlamda düşünme becerilerinin kategorileşmesinde 112 adet düşünme becerisi olduğu, başka bir yaklaşımda ise düşünme becerilerini dört ana başlık altında incelendiği ve bunların da alt dallara ayrıldığı görülmektedir (Aydın, 2011). 21. yüzyıl becerilerinde de ön plana çıkan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri bu çalışmada ele alınacaktır. Bu düşünme türleri arasında genel olarak bir hiyerarşi bulunmaktadır. Örneğin çocuklar eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini problem çözme ve karar verme süreçlerinde de kullanabilmektedir (Karsantık, 2016). Bu nedenle yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri bu çalışma kapsamında kısaca ele alınacaktır. Eleştirel düşünme becerisi ise daha kapsamlı olarak ayrıca ele alınacaktır.

### **2.1.3.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi**

Son yıllardan bu yana çağın getirileri arasında en önemli becerilerden biride yaratıcılıktır. Yaratıcılık; buluşlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere, üretime, yani

toplumsal kalkınmaya zemin oluşturur. Yaratıcılık, bireylerin ve toplumların mantıklı öngörülerde bulunarak, toplumdaki problemlerin çözümüne katkı sağlar, ülkelerin yönetiminin akılcı, çözümcü ve bilinçli olmasını sağlar (Tuncer, 2017). Bu nedenle yeni fikirlere fazlasıyla ihtiyaç duyulan bu yüz yılda yaratıcı düşünmenin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Yaratıcılık kavramına dair birçok tanımlama, kuramsal yaklaşımlar olmuştur. 1950 yıllarından başlayarak özellikle 1990'lı yıllarda asıl büyük araştırmaların yapıldığı yaratıcılık birçok farklı disiplin çerçevesinde ele alınmış ve genel olarak farklı düşünme olarak tanımlanmıştır. Runco ve Charles (1993) yaratıcılığı; problemlere yönelik yeni ve uygun çözümler üretmek olarak tanımlamaktadırlar (aktaran Karadayı, 2018).

Latince'de "Creare" anlamına gelen yaratıcılık kelimesi doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamına gelmektedir (Aslan, 2001). Bireyin düşüncelerden sentez yapıp bir ürün meydana getirme süreci yaratıcı düşüncenin özünü oluşturmaktadır. Düşünsel ve sanatsal şekilde oluşturulan ürünler, yaratıcı düşünme sürecinin bir sonucudur (Demir, 2018). Yaratıcı düşünmede Graham Wallas(1926)'e göre dört aşama vardır (Wallas, 1926, aktaran Sadler-Smith, 2015).

Bunlar;

1. Aşama: Hazırlık; problem tanımlama ve bilgi toplama,
2. Aşama: Kuluçka; ürün veya düşüncenin bilinç ötesinde olgunlaşması,
3. Aşama: Aydınlanma/Buluş; üzerinde düşünülen konu veya problemle ilgili çözümlerin/fikirlerin oluşması,
4. Aşama: Doğrulama; çözüm veya fikrin test edilmesidir.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Çünkü yaratıcı düşünce çocukların gelişim özellikleriyle iç içedir. Örneğin yaptığı etkinlikler düşünmeyi, sistematik hareket etmeyi, hayal kurmayı gerektirir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığa büyük önem verilmelidir. Yaratıcılığı desteklemenin en iyi yollarından biride çocuklar için felsefe eğitimidir. Çocuklarda düşünme becerilerini geliştirdiği için, zihinsel düşünmenin deneyimlerle birleştiği, merak, mantık, motivasyonun da işe koşulduğu çocuklar için felsefe etkinlikleri yaratıcı düşünme süreçlerine zengin bir katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, yaratıcı düşünce becerileri çocuklar için felsefe araştırmacı/kuramcılar tarafından temel düşünme becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Boyacı vd., 2018).

Yaratıcılığı geliştirmede sıklıkla kullanılan ve literatürde daha sık geçen yöntem, teknik ve disiplinler ise şu şekilde ifade edilmiştir: Edebiyat, oyun, soru sorma, problem bulma ve çözme, proje, yansıtıcı düşünme, resim, yanal düşünme, altı şapkalı düşünmedir (Tuncer, 2017).

### **2.1.3.2. Problem Çözme Becerisi**

Problem; teoremleri ya da kuramları kullanarak bir çözüme kavuşturulan, sonucu bilinmeyen soru veya konu olarak veya bireyin karşılaştığı zorluklar şeklinde tanımlanabilir (Altun, 2013). Yani birey zihnini zorlayan, düşüncelerinde tezahür eden her türlü durumda bir sorunla karşı karşıyadır ve rahatlama ve uyum sağlayabilmesi için sorunu çözüme kavuşturması gerekmektedir. Günümüz dünyasında maruz kalınan ortamlar, çevreler, bireyle ilgili yapılan araştırmalar, bireyin sahip olduğu roller gibi birçok faktör bireyin birtakım problemlerle karşılaşmasına sebep olmaktadır. Birey bu karmaşık durumlara daha iyi uyum sağlamak için bu problemler karşısında çözüm odaklı bir beceri sergilemelidir. Problemin temel özellikleri şöyle ifade edilebilir: Problem bireyin daha önce karşılaşmadığı, çözümüyle ilgili bir hazırlığının olmadığı, güçlük hissi yaratan, bireyin çözüme ihtiyacı hissettiği, kişi için bir güçlüktür (Dağlı, 2004).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayarak ömür boyunca devam eden, düşünme becerilerinden problem çözme becerileri, erken çocukluk döneminden itibaren desteklenmelidir. Öğrenmenin temellerinden olan problem çözme becerileri, çocukların günlük yaşantılarında ve onların diğer bireylerle olan problemlerinin çözümünde çocuklara yardımcı olan becerilerdir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Çocuklar hem sosyal açıdan hem bilişsel açıdan gelişmekte ve bu süreçte bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların daha rahat çözülmesi için problem çözme becerilerinin özellikle küçük yaşlarda doğru bir biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü bu dönem çocukları rutin yaşamlarında karşılaştıkları bu problemleri çözebileceklerini görmeleri, çözüm bulabileceklerine inanmalarını sağlayarak, öz güvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Ünal ve Aral, 2014). Her düşünme becerisinde olduğu gibi problem çözme becerileri de öğrenilebilen bir beceridir.

### **2.1.3.3. Karar Verme Becerisi**

Bireyler, günümüzde sahip oldukları roller, zengin uyaranlara maruz kalma durumları, birden fazla sorumluluk sahibi olmaları gibi nedenlerden dolayı karar verme

durumunda sıkça kalabilmektedirler. Bireylerin karşısına çıkan çeşitli seçeneklerde doğru ve kendine uygun kararlar verebilmesi için bu süreci iyi değerlendirebilmesi gerekmektedir. Birey ne zaman bir durum karşısında karar verme ihtiyacı hissederse, o zaman karar verme süreci de başlamış olur. Sonraki aşamada ise hedefler belirlenir, hedeflere özgü bilgi toplar, kararını değerlendirir ve bir tercihte bulunur (Legrenzi, Girotto ve Johnson-Laird, 1993).

Kristina Guo (2008), “DECIDE (Karar Vermek)” modelini 6 başlık altında toplamıştır:

- D** (Define/ Tanımlamak): Problemi tanımlayarak ortaya koymak,
- E** (Establish or Enumerate/ Belirlemek ya da Sıralamak): Tüm kriterleri sıralayarak belirtmek,
- C** (Consider or Collect/ Dikkate Alma): Tüm alternatifleri dikkate alarak bir araya getirmek,
- I** (Identify/ Belirlemek): En doğru alternatifi seçmek,
- D** (Develop/ Geliştirmek): Bir plan geliştirip uygulamak,
- E** (Evaluate/ Değerlendirmek): Çözümü değerlendirip kontrol etmek ve gerek görüldüğünde geri bildirimini incelemek.

Karar verme becerisi yaşadığımız bu dönemde oldukça önemli bir beceri olmakla birlikte, küçük yaşlardan itibaren desteklenerek bireye kazandırılabilen bir beceridir. Çocuklar belli kararlar verip bu kararlarının sonuçlarını merak eder ve görmek isterler. Çocuklarda karar verme sürecinde belli aşamaları kullanırlar. Çocuklar düşünme süreçlerini ve dili kullanarak olaylarla ilgili karar verirler (Piaget, 1959, aktaran Pekdoğan ve Ulutaş, 2018). Byrnes’e (2002) göre karar verme sürecinde çocuklar geniş çaplı araştırmalar yaparlar. Öncelikle bir problemle karşı karşıya kalan çocuk kısmen o an için gereken çözümü bulur. Ancak bu süreçten bahsetmez. Çocuk daha sonra anında çözüm yolunu bulmak için araştırma yapma gereksinimi duyar. Son aşamada ise geniş bir araştırma sürecine girer ve sonuca ulaşır.

Doğru kararlar almak bireyin yaşamını olumlu yönde etkilerken, yanlış verilen kararlar ise bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Geliştirilebilen bu beceri için, eğitim programlarına eklenmek üzere, küçük yaş guruplarından itibaren karar verme becerilerini geliştiren bir eğitim programı hazırlanarak çocuklara kazandırılabilir.

#### 2.1.3.4. Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme kökeninde felsefenin bir alanıyken, yapılan araştırmaların genişlemesiyle eğitim alanında da önemli bir yere sahip olmuştur. “Eleştirel (critical)” kelimesi Yunanca dilinde değerlendirme, yargılama, ayırt etme, gibi anlamlara gelen "kritikos" sözcüğünden ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme duyarlılık ve bilimsel kanıtlarla net değerlendirmeye varmak için soyut olan veya olmayan konularla ilgili düşünme süreçlerini de ele almaktadır (Eymir ve Ocak, 2018). Pascarella ve Terenzini (1991), eleştirel düşünmenin bir dizi becerilerle tanımlandığını ve ölçüldüğünü ancak daha belirgin olarak bireyin aşağıdakilerden bazılarını veya tümünü yapma yeteneğini içerdiğini belirtmektedir:

- Bir tartışmadaki temel sorunları ve varsayımları belirleme,
- Önemli bağları fark etme,
- Verilerden doğru çıkarımlar yapma,
- Sağlanan bilgi veya verilerden sonuç çıkarma,
- Verilere dayanarak sonuçları yorumlama ve bulguları değerlendirme (aktaran Terenzini, Springer, Pascarella ve Nora, 1995).

Yirmi birinci yüzyıl için kazanılması gereken en önemli becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünmenin önemli araştırmacılarından biri olan Robert Ennis eleştirel düşünmeyi; bireyin neye inanılacağına, neyi yapacağına, neyi seçmesi gerektiğine karar vermeye odaklı, içinde hipotezler, sorular, alternatifleri kapsayan yaratıcı faaliyetleri barındıran, pratik bir faaliyet olan, yansıtıcı ve mantığa dayalı düşünme biçimidir. Yani eleştirel düşünmenin bileşenleri hedef, eylem, mukayese edebilirlik, reflektif düşünme, pratiklik olmak üzere beş temel nitelikten oluşmaktadır. Ancak bu nitelikler bir araya getirilerek eleştirel düşünme bir anlam ifade edebilecektir (Ennis, 1985). Ennis daha sonraki yıllarda bu tanımlamanın karmaşık olduğunu ve açık olmadığını düşünmüş ve daha detaylı bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımlamaya göre eleştirel düşünmede birbirine bağlı yetenekler ve eğilimler şu şekilde ifade edilmiştir (Ennis, 1993):

- Kaynakların güvenilirliğini değerlendirilmesi,
- Sonuçların, nedenlerin ve varsayımların tanımlanması,
- Bir argümanın (nedenlerinin, varsayımlarının ve kanıtlarının kabul edilebilirliği dâhil kalitesinin değerlendirilmesi,



- Bir konuda bir görüş geliştirilmesi ve savunulması,
- Uygun açıklayıcı sorular sorulması,
- Deneyle ilgili planlanarak bu planların değerlendirilmesi,
- Terimlerin bağlama uygun bir şekilde tanımlanması,
- Açık fikirli olunması,
- Bir konuda iyi bir şekilde bilgilenilmesi,
- Sonuç çıkarmada dikkatli davranılması şeklindedir

Eleştiri genel anlamda olumsuz bir ifade olarak düşünülmektedir. Fakat eleştirinin amacı anlamak, değerlendirmek, mantık süzgecinden geçirmek, sorunları belli süreçleri kullanarak çözmektir. McKnown (1997), eleştirel düşünmenin üç kriterini şöyle açıklamıştır:

- Eleştirel düşünme gelişi güzel ve mantıksız olmamalı, geçerli kanıtlara dayanan çıkarımlar sağlam ve uygun olmalıdır.
- Eleştirel düşünürler yansıtıcı olmalıdır. Bir düşünceyi geliştirmek öncelikle kendilerinin ve başkalarının düşüncelerini bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.
- Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektiren, hedefi olan bir düşünmedir. Bu amaç, neye inanacağınız veya ne yapacağınız konusunda en iyi kararı vermektir.

Halpern'e (2003) göre eleştirel düşünme; bireylerin zihinleri üzerinde yapılan yönlendirmeleri adeta bir süzgeç görevi görerek bu yönlendirmeleri anlamayı, süzgecinden geçen bilgileri kendine rehber almayı, iddia edilen veya kanıtlanan ifadelerin altında yatan varsayımları analiz etmesini, bir şeylerin yanlış olduğunu hemen fark etmesini, ulaştığı bilgilerin kaynağını sorgulamasını, karşılaştığı tüm durumlarda en iyi biçimde düşünebilmesini destekler. Eleştirel düşünme becerisi, söylem şekliyle zihinsel yöntemler ve değerlendirmeye dair birçok becerinin birlikte olmasıyla oluşan bütünleşik bir beceridir. Eleştirel düşünmenin kendi içinde özellikleri vardır. Bu özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1

*Eleştirel düşünmenin ve eleştirel olmayan düşünmenin özellikleri*

<b>Eleştirel düşünme</b>	<b>Eleştirel olmayan düşünme</b>
Aktif düşünme	Mantıksal olmayan düşünme
Dikkatli değerlendirme	Duygudan arındırılmış düşünme
Kanıtlarının farkında olma	Olumsuz düşünme
Sonuçlarının farkında olma	Doğrusal düşünme
Düşünme sürecinin kendisi olma	Kapalı düşünme
Dönüştürücü, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme	Negatif Düşünme
Kontrollü Düşünme	Kanıtları göz ardı eden bir değerlendirme
Tarafsız ve ön yargısız değerlendirme	Benmerkezci, toplum merkezci veya inanç etkisinde düşünme

(Gündoğdu, 2009)

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel düşünmeyi eleştirel olmayan düşünmeden ayıran bazı özelliklerin olduğu görülmektedir. Bunlar; aktif düşünme, dikkatli değerlendirme, kanıtlarının farkında olma, sonuçlarının farkında olma, düşünme sürecinin kendisi olma, dönüştürücü, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme, kontrollü düşünme, tarafsız ve ön yargısız değerlendirmedir.

Eleştirel düşünme felsefenin alanlarından biri olmakla birlikte aralarında yakın bir ilişki de bulunmaktadır. Felsefede olduğu gibi eleştirel düşünmede de insan deneyiminin kalitesini iyileştirmenin en iyi yolu olan yapıcı bir kuşkuyla meşgul olabilen özerk düşünebilmenin geliştirilmesi hedeflenir (Daniel ve Auriac, 2011). Bu yakın ilişkide bulunan iki kavramın doğal olarak birbiriyle ortak özellikleri bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin felsefi düşünme ile ortak özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir (Boyacı vd., 2018):

Tablo 2

*Eleştirel düşünme ve Felsefi Düşünmenin Ortak Özellikleri*

1. Mantığa dayalı olma	5. Anlamı derinlemesine inceleme	9. Reflektif düşünme
2. Şüphe ve Merak	6. Şeffaf ve tutarlı olma	10. Holistik olma
3. Analiz ve sentez	7. Başka Alternatifler Arama	11. Çıkarımlarda Bulunma
4. Sorgulama	8. Bilginin kaynağına inme	12. Sistemik olma

Tablo 2 incelendiğinde eleştirel düşünme ile felsefi düşünmenin ortak özellikleri olduğu görülmektedir. Bunlar; mantığa dayalı olma, şüphe ve merak, analiz ve sentez,

sorgulama, şeffaflık ve tutalı olma, reflektif düşünme, holistik düşünme, çıkarımlarda bulunma, başka alternatifler arama, bilginin kaynağına inme, sistematik olma, anlamı derinlemesine incelemidir.

Facione (1990) sorumlusu olduğu Delphi projesinde karmaşık bir üst düzey beceri olan eleştirel düşünmeyi daha iyi değerlendirebilmek ve öğretimine rehberlik etmek amacıyla bilişsel alt boyutlarla altı başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar açıklamalarıyla birlikte şu şekilde ifade edilmektedir: yorumlama, açıklama, değerlendirme, çıkarım, analiz ve öz düzenlemedir.

1. *Yorumlama*: farklı yaşam deneyimlerinin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, inançların, kuralların veya kriterlerin anlamını veya önemini anlamak ve ifade etmek.

2. *Analiz*: İnançları, yargıları, deneyimleri, nedenleri, bilgileri veya görüşleri incelemeye yönelik ifadeler, sorular, kavramlar, tanımlar ve argümanlar arasındaki gerçek çıkarımsal ilişkileri belirlemek.

3. *Değerlendirme*: Bireyin algısının, deneyiminin, durumunun, yargısının, görüşünün, beyanların veya iddiaların güvenilirliğini değerlendirmek; ifadeler, açıklamalar, sorular ve iddialar arasındaki gerçek veya amaçlanan çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek.

4. *Çıkarım*: Makul sonuçlara varmak için gereken unsurları belirleyip kanıtları sorgulamak, varsayımlar ve hipotezler oluşturmak, ilgili bilgileri dikkate almak ve verilerden, ifadelerden, ilkelere, kanıtlardan, yargılardan, kavramlardan, açıklamalardan sonuç çıkarmak.

5. *Açıklama*: Akıl yürütmenin sonuçlarını belirtmek, bu akıl yürütmeyi, kişinin sonuçlarının dayandırıldığı kanıtsal, kavramsal, ölçütsel ve bağlamsal değerlendirmeler açısından gerekçelendirmek ve argümanların sunulması.

6. *Öz düzenleme*: Kişinin bilişsel davranışlarını, bu davranışlarda kullanılan öğeleri ve elde edilen sonuçları analiz ve değerlendirme becerilerini gerçekleştirerek bilinçli bir şekilde izlemesi ya da birinin akıl yürütmesini ya da sonuçlarını düzeltmesi.

Eleştirel düşünmede çalışmaları olan Vincent Ryan Ruggiero iyi düşünürlerin istisna olabilmesiyle birlikte eleştirel düşünmenin kazanılabileceği ve alışkanlık haline

getirilebileceğini ifade etmiş, eleştirel düşünürlerin sahip olduğu bir takım özelliklerden bahsetmiştir. Ona göre eleştirel düşünürler (Ruggiero, 2011):

- Etkili ve uygun biçimde soru sorar,
- Zihinsel (hem aktif hem pasif olarak zihni kullanmak) faaliyetlerini kontrol edebilir,
- Karşılaştığı sorun ve probleme odaklanır,
- Kendilerine karşı dürüştür,
- Bilmediklerini kabul ederler,
- Sınırlarının farkındadır ve kendi hatalarına karşı dikkatlidir,
- Sorunları ve tartışmalı konuları heyecan verici zorluklar olarak kabul ederler,
- Anlamak için çabalar, merakı canlı tutar, karmaşıklığa karşı sabırlı olur ve kafa karışıklığının üstesinden gelmek için zaman ayırmaya hazır olur.
- Yargıları kişisel tercihler yerine kanıtlara dayandırır, kanıt yetersiz olduğunda yargılamayı erteler.

Facione (2011) ise ideal eleştirel düşünürler “araştırma yapmayı alışkanlık hale getiren, bilgili, mantıklı, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil fikirli, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, yargıda bulunurken sağduyulu, yeniden düşünmeye istekli, sorunlar hakkında net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgileri aramakta gayretli, kriterlerin seçiminde makul, araştırmaya odaklanmış ve kesin olan sonuçları aramada (koşullar izin verdiği sürece) ısrarcı” bir yapıya sahiptir. Ayrıca eleştirel düşünmede rekabetin olmadığını aksine işbirliğinin önemli olduğunu, açıklama yapma ve öz düzenleme becerilerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi; dile getirilen bir düşünceyi analiz edip çözümlemek, ifade edilmeyen düşünceleri ve yargıları fark ederek kendi düşüncelerini farklı şekilde dile getirmek şeklinde ifade edilebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, yeni düşünceler üretme ve bunları geliştirme, düşüncelerini savunabilme, farklı fikirlerle karşılaştırabilme, derinlemesine analiz gibi becerilerin çoğunu içinde barındırmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme, felsefe etkinliklerinde elzem ve gerekli olan bir beceri türüdür.(Işıklar, 2019).

### **2.1.3.5. Okul Öncesi Dönemde Düşünmenin Gelişimi ve Eleştirel Düşünmenin Kazandırılması**

Gelişmekte olan ve temelini ilerlemeci ve yapılandırmacı yaklaşımdan alan eğitim sistemleri, toplumun hızla değişmesi ve önceki becerilerin çocuğu okuldan sonraki dünyaya hazırlayamayacağına dair artan farkındalık ile düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı hissetmektedir. Toplumdaki değişim hızı o kadar hızlı artmakta ki, gelecekte hangi gerçek bilgiye ihtiyaç duyulacağını değerlendirmek zor ve bu okulların bilgi vermeye değil, çocuklara kendileri için öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmeye odaklanması gerektiği anlamına gelmektedir. Çocukları öngörülemeyen bir dünyada geleceğe hazırlamak için onlara yaşamları ve öğrenmeleri üzerinde en büyük kontrolü sağlayacak becerileri kazandırmak gerekmektedir. Çocukların “nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri” ve “nasıl öğreneceklerini düşünmeleri” gerekir. Kendi kendine öğrenen olacaklarsa, kendileri için öğreneceklerse, esnek düşünüp mantıklı kararlar vereceklerse, o zaman onlara bunu nasıl yapacakları açıkça öğretilmelidir ve bu sürece başlamak küçük yaşlardan itibaren olmalıdır (Fisher, 1999).

Yirminci yüzyıla kadar düşünme eylemi bireysel farklılıklar veya başka hiçbir faktör gözetilmeden sadece mantık bilgisi temel alınarak açıklanırken, yirminci yüzyılda gerek davranışçı kuramcılar gerekse bilişsel kuramcılar konuya farklı bir boyut kazandırmıştır. Davranış kuramcılarını düşünmenin, öğrenme olgusunun bir neticesi veya ürünü olduğunu, biliş kuramcılarını ise öğrenmede olduğu gibi bir iç süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kazancı, 1989). Gelenekselci yaklaşımda çocuklar zihinlerini karşılına çıkan problemleri çözmek ya da düşüncelerini ifade etmek yerine ezber yapmak için kullanmayı öğrenirken (Glasser, 1999) bu yaklaşımda bireylerin istedik yönde davranış geliştirmelerinin beklenmesi; çocukları düşünme becerilerinden yoksun, ezberci bireyler haline getirdiği düşünülmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Oysa erken çocukluktan itibaren tüm çocuklar bilgi ve davranış bakımından eğitilirken öncelikle zihnin gelişimi desteklenmeli daha sonra da çocuklarda belirli bir düşünme ilgisi ve tutumu kazandırmaya yardımcı olunmalıdır (Taşdelen, 2012). Yeterince gelişmiş bir zihin ile birçok düşünce üretilebilir fakat bazen doğru bilinen düşünceler yanlış, yanlış bilinen düşünceler ise doğru olabilir. İnsan neyin mantıklı neyin mantıksız olduğunu otomatik olarak algılayamaz. Yani düşünceler kişisel olaylar, önyargılar, ilgi alanları ve değerler tarafından yönlendirilmektedir. Ayrıca insanın genellikle olaylara kendi çerçevesinden bakması, gerçekliği çarpıtması, bilinçsiz bakış açısına sahip

olması, düşünce yapısının birçok faktörden etkilenmesi, bencil, dar görüşlü ve çıkarıcı olması gibi durumlar da insan yaşamında oldukça yaygındır. Bu nedenle düşünce sistemlerine doğru müdahale için bir sistem, kötü düşünmeyi önlemek için bir yöntem, neyin kabul edilip neyin reddedileceğini rasyonel olarak belirleyebilmek ve bilişsel süreçlerin kontrolünü alabilmeye izin veren bir sisteme ihtiyaç vardır (Paul ve Elder, 2013). Bilgi fırtınasında doğru seçimler yapmak, daha net düşünmek, sosyal yaşam için en iyi kararları alabilmek, açık ve amaçlı düşünebilmek, düşünce sürecini ve sonuçlarını değerlendirmek ve bir sorunu daha iyi çözebilmek için en iyi sistem eleştirel düşünme becerisidir ve günümüzde kazandırılması çok elzemdir (Halpern, 2003).

J. Piaget, L. Vygotsky ve daha yakın zamanda M. Lipman'ın (70'ler, 80'ler) araştırmalarına dayanan, yirminci yüzyılın sonundaki ve “Yarın için Eğitim” modelinin ışığında ilerleyen yapılandırmacı gelişme, çeşitli düşünme türlerinin (mantıksal düşünme, düşünme, sorgulama, tartışmacı düşünme, eleştirel düşünme vb.) gelişmesini sağlamıştır. Eleştirel akıl yürütme yeteneğinin geliştirilmesi, çok uzun zamandır felsefe, mantık öğretmenlerinin yanı sıra diğer eğitimcilerin de bir amacı olmuştur. Eleştirel düşünme becerisi çocukların zihinlerini daha etkili kullanmalarına yardımcı olmak, okuryazarlık, matematik ve diğer temel becerileri öğretmek için önemli bir beceridir (Nickerson, 1988). Eleştirel düşünme, bilgiyi taze tutmaya, farklılıkların ve karşılaştırmaların analizine, neden-sonuç ilişkilerinin gözlemlenmesine ve belirlenmesine, örneklerden fikir çıkarılmasına (tümevarımsal) dayalı, fikirleri örneklerle desteklemeye ve değerlendirmeye dayanan yansıtıcı bir düşünmedir (Floera ve Hurjui, (2015).

Eleştirel düşünme becerisi belirli bir gelişim dönemi ve yaş ile sınırlandırılabilir bir beceri değildir (Kuhn, 1999). Çocuklar, ailelerinde ve çevrelerinde başkalarıyla etkileşimler ve deneyimler yoluyla çok küçük yaşta bilgiyi işleme ve alternatifler arasında ayırım yapma becerisini kazanmaya başlarlar (Bruner 1983; Vygotsky 1978, aktaran Murphy, vd., 2014). Çocuklar ne zaman iddiaların başkalarının ifadesi olduğunu anlarsa o zaman meta-biliş için bir adım atmış olurlar. Böylece zihinsel temsil etme yeteneği kazanılmakta ve buda eleştirel düşünme için bir temel oluşturmaktadır. Fakat iç görüye ulaşmadan önce yaklaşık dört yaş civarı çocuklar kendi kavramlaştırmalarında sınırlı kalırlar. Yani çocuklar “Nasıl biliyorsun?” ve “Neden böyle?” gibi sorulara dair kanıt ve buna ilişkin açıklamalar yerine bu durumun neden anlamlı olduğuna dair bir teoriyle (örneğin, bir yarıştan resim kesitleri

gösteriliyor son resimde elinde kupa olan biri var. Yarışmayı nasıl kazanmış olabilir? diye sorulduğunda “Çünkü hızlı spor ayakkabıları var”) açıklama yaparlar (Kuhn, 1999).

Çocuk ve yetişkin arasında düşünme becerileri bilgi ve deneyim açısından farklılık göstermekte olup birçok yetişkin bireyin zorlandığı konu ve alanlarda çocuklar daha olgun düşünmekte ve bilgili olabilmektedir (Tozduman Yaralı, 2019). Bu durum düşünme becerilerinin gelişiminde kritik dönemlere işaret etmektedir. Bununla birlikte, araştırma bulgularının açıkça ortaya koyduğu şey, akıl yürütme, yargıda bulunma ve bu yargılara göre hareket etme yeteneğinin gelişim dönemleri içinde ve arasında büyük farklılıklar gösterdiği (Brown vd.,1983). Bu değişkenliğin bir kısmı bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimle ilgiliyken bir kısmı da; güvenli, destekleyici bir ortamda eleştirel düşünme ile ilişkili beceri ve yetenekleri uygulama fırsatlarının, ebeveyn ve öğretmenler tarafından sağlanan eleştirel düşünme eğitiminin açıklığının, yorumlama, geçerli yargılara ulaşmada tanınan özgürlüklerin olup olmadığıyla ilişkilidir (Murphy, vd., 2014). Her ne kadar eleştirel düşünmenin gelişimi bilişsel, sosyal-duygusal, dil alanlarının gelişiminden etkilense de eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir ve uygun ortamlar hazırlanarak küçük yaştaki çocuklara kazandırılabilir.

Eleştirel düşünmenin çocuklara eğitim yoluyla aktarılabilmesi için; odaklanma, bilgiyi toplama, düzenleme, çözümlenme, hatırlama, birleştirme ve değerlendirme (Akbıyık, 2002) gibi temel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayabilecek eğitim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Kanat, 2020). Erken çocuklukta, ergenlik ve sonrasında gelişen eleştirel düşünme çocuklarda giderek daha karmaşık bilgileri işlemeyi sağlayan dil becerileri (içsel ve dışsal konuşma), deneyim, oyun, sosyal duygusal beceriler, bir konuda sohbetler yapmak, çevrelerindeki dünyanın zihinsel temsilleri ve bu dünyayı zihinsel olarak anlamlandırmak gibi öncül beceriler, soyut düşünme becerilerini geliştirir. Bu öncül beceriler, çocuklara çeşitli konu ve sorunlar hakkında eleştirel düşünmeye katılmaları için ihtiyaç duydukları temeli sağlar. Eleştirel düşünme beceri gelişimi ve kazanımında küçük yaşlarda önemli olan üç durum vardır (Murphy, vd., 2014):

- *Ebeveyn-çocuk ilişkisi* (sohbet, düşünmeye sevk edici soru sorma ve tartışma, rol yapma, kitap okuma gibi dil ve kavram gelişimini ve böylece anlamayı sağlayan etkileşim) ,

- *Bağlamdan arındırılmış dil* (taklit ifadeleri, geçmiş veya gelecekteki olaylar hakkında anlatı yorumlar gibi soyut bir dil)
- *Oyun sırasında işbirlikçi akran etkileşimleri* (zorlu durumlarla yüzleşme, mevcut yetenekleri uygulama, başkalarının bakış açılarını anlayarak ve ortak hedefler yaratarak bunları gerçekleştirme, farklı bakış açıları uzlaştırmayı öğrenme, başkalarının düşünce süreçlerine maruz kalma ve aynı duruma farklı yaklaşımlar olduğunu görme vb)

Perkinsve Salomon (1989) eleştirel düşünme becerilerinin belirli bir konu bağlamında öğretilmesi, konuya göre yaklaşım tarzı benimsenerek geliştirilmesi gerektiği görüşündedir. Kuhn'a (1999) göre ise eleştirel düşünme, iyi düşünme becerisi kadar eğilimi de gerektirir. Eğilimlerimiz davranışa etki ederken alışkanlıklar ve neyin önemli olduğuna ilişkin inanç ve değerlerden etkilenir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi içinde durum böyledir. Bu beceriyi kazandırmak için becerilerin uygulanması ve pekiştirilerek düzenli pratikler yapılması gerekmektedir.

Bonnie Potts (Potts, 1994) eleştirel düşünme için birkaç farklı beceri belirlemiştir. Bunlar:

- Bilgiler arasındaki analogileri ve diğer türdeki ilişkileri bulmak
- Problemleri yapılandırmak ve çözmek için kullanılacak bilgilerin geçerliliğini belirlemek
- Çözümleri veya problemleri çözenin alternatif yollarını bulmak ve değerlendirmek

Ayrıca Bonnie Potts (1994) öğretmenlerin çocuklarda ki eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için şu önerilerde bulunmuştur:

- *Öğrenirken çocuklar arasında etkileşimi teşvik etmek-* Bir grup ortamında öğrenmek genellikle her çocuğun daha fazlasını başarmasına yardımcı olur.
- *Tek doğru cevabı olmayan açık uçlu sorular sormak-* Eleştirel düşünme, problemlerin doğası gereği “doğru” bir cevabı olmadığında daha etkili sonuçlar doğurur.
- *Öğrencilerin sorulan sorular veya ortaya atılan problemler üzerinde düşünmeleri için onlara yeterli zaman tanımak-* Eleştirel düşünme nadiren anlık yargılar içerir; bu nedenle, sorular sormak ve yanıtları istemeden önce yeterli zaman tanımak, öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturmasına ve



aceleyle verilen cevapların daima en iyi yanıt olmadığını anlamalarına yardımcı olur.

- *Transferin olabilmesi için fırsatlar vermek-* Eleştirel düşünme becerilerinin transferi için öğretmenler, çocuklara yeni kazanılan bir becerinin diğer durumlara ve çocukların kendi deneyimine nasıl uyarlanabileceğini görmeleri için fırsatlar sağlamalıdır.

#### 2.1.4. Felsefenin Tanımı

Yüzyıllar boyunca felsefe, titiz bilgi edinmeyi gerektiren, karmaşık bilişsel becerilere (açıklama, inceleme, gözden geçirme, ayırt etme, değerlendirme, eleştirme vb.) ve eğilimlere (merak, açık fikirlilik) odaklanan entelektüel bir etkinlik olarak kabul edilmiştir (Daniel ve Auriac, 2011). Felsefe, bir tür anlam ve değer arayışı anlamına da gelmektedir. Felsefenin de insanlık tarihi kadar bir geçmişi vardır denebilir. Topdemir (2009) felsefeyi genel anlamda varlıklar/olaylar/durumlar üzerine sorgulama, düşünme, anlama ve açıklama gibi etkinlikler olarak betimlemiş, fakat felsefenin tek bir cümle ile tanımlanabilecek bir kavram olmadığını belirtmiştir. Ona göre felsefe sürekli yeniden bir tanımlama ister. Çünkü felsefe zamana ve koşullara göre kendini yenilemektedir. Bütün bu betimlemelerden yola çıkarsak felsefenin üst biliş becerileriyle yakından ilişkisi olduğu görülmektedir. Genellikle soyut kavramları çağrıştırdığı düşünülse de felsefe etkinlikleri uygun planlandığı zaman tüm yaş grupları ile kolaylıkla uygulanabilmektedir. Özellikle olay veya durumlar için oluşturulmuş uygun okuma metinleri çok faydalı olabilmektedir. Ayrıca sistemli düşünmeye alışan bir beyin giderek felsefi anlamda bir tutum oluşturmaya başlar. Dolayısıyla felsefi tutum, felsefi düşünce uygun verilen eğitimler yoluyla giderek kazanılacak beceriler haline gelebilmektedir (Altunsöz, 2022).

Filozofların felsefe eğitiminde kullandıkları metotlar vardır. Sokrates'in felsefe yaparken kullandığı metot üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar soru sorma, cevap verme ve cevap verdirme aşamalarıdır. Eğitim sürecinde felsefe eğitmeni eğitilen bireyin bildiklerinden yola çıkarak onun doğru soru sormasını ve daha sonra bu sorulara kendisinin verdiği örnek cevaplarla da git gide cevap verdirme aşamasına getirmektedir (Topdemir, 2016). Yani bireyin zihnen sürekli aktif olması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Felsefede temelde sorgulanan ve düşünülen konular benzer şekilde erken çocukluk döneminde de vardır. Çocuklar tarafından sorulan "Ben nasıl oldum? Dünya

nasıl var olmuştur? Ölüm nasıl bir şeydir? Bu dünya boş mudur?” gibi sorulara bakıldığında, çocukların da felsefi düşüncelere sahip olduğu düşünülmektedir. Düşünme becerileri ve sorgulamayı destekleyen felsefi metotlar beynin en hızlı öğrendiği, hayal gücünün sınırsız olmadığı, en meraklı olunan okul öncesi dönemde uygulanmaya başlanması gerekmektedir. Bunun en iyi yollarından biri de “Çocuklar İçin Felsefe” uygulamalarıdır (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016 ).

#### **2.1.4.1 Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı**

Çocuk ve çocukluk tanımı geçmişten günümüze yapılmaya çalışılmıştır. Ancak her toplumda ve her toplumun bir başka biriminde antik çağdan günümüze çocuk ve çocukluk farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bilimsel çalışmalardaki ilerlemeler, insan haklarıyla ilgili çalışmalar, gelişimsel odaklı bakış açısının zamanla ortaya çıkması ile çocuklarla ilgili tüm kavram ve tanımlamalarda değişmeye başlamıştır (Sağlam ve Aral, 2016). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)’ne göre 18 yaş ve altındaki tüm bireyler çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu sözleşmede gelişimsel dönemlerin dikkate alınmasıyla yaş sınırı belirlendiği düşünülmektedir. Özellikle eğitim ve psikoloji literatürüne göre çocuk ve çocukluk kavramları bilişsel ve psiko-soyal becerilerin gelişimi göz önünde bulundurularak tanımlanan bir dönemdir (Sormaz Öğüt, 2019).

Orta Çağ zamanında çocuklara karşı ilgi çok olmasa da zengin kökenli ailelerin ortaya çıkması, bilimsel açıdan gelişmeler ile birlikte çocuklara karşı uygulanan anlayış değişerek günümüzdeki çocuk anlayışına zemin oluşturmuştur. Fakat günümüzde araştırmaların çocuklara bakış açısını fazlasıyla değiştirmesine rağmen, bilim ve teknoloji alanlarındaki ilerlemeler çocukları yalnızlığa sürüklemiş ve çocukluk ruhu sanal dünyaya teslim edilmiştir (Sağlam ve Aral, 2016).

İnsanlığın var olduğu günden buyana insanoğlu merak ettiklerinin peşinden gitmiştir. Bu merak özellikle felsefi konular üzerine olmuştur. Çocuklarda dünyaya gözlerini açtıktan sonra çevresine büyük bir ilgi gösterir. Keşifler yapar, deneme yanılmayla dünyayı ve kendisini keşfetmeye çalışır. Bu nedenle birçok filozof, bireylerin erken yaşlardan itibaren felsefi düşünce geliştirmesi için eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır (Işıklar, 2019).

Bireyler düşünme yeteneği ile doğarlar ve düşünebildikleri için hayatlarına istedikleri gibi yön vererek, yaşamlarını kontrol etme şansına sahip olurlar. Yani

bireyler geleceğini, düşüncelerinin sorumluluğunda yaşamaktadırlar. Çocuklar için de düşünme etkinliği eğlencelidir, cezp edicidir. Bu nedenle onların düşüncelerini geliştirecek, besleyecek deneyimleri bilinçli bir süreç ile desteklememiz gerekmektedir (Tuğrul, 2006). Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar, düşündürücü etkinlikleri ve durumları yorumlamaya çalışır ve bu süreçte kafalarında oluşan sorulara sürekli ilgi ve merakla cevap bulmak isterler (Ünal ve Aral, 2014). Giderek kelime dağarcıklarının da artmasıyla birlikte çocuklar, karmaşık felsefi sorularla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorulara anlamlandırabilecekleri cevaplar aramaya çalışmaktadırlar. Felsefe eğitimi de çocukların düşünce yapılarını düzenleyerek, sorularını ve cevaplarını yapılandırıp ifade etmelerine yardımcı olmaktadır.

Erken çocukluk dönemi birçok beceri ediniminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemin hem topluma, hem aileye hem de bireye büyük katkıları vardır. Bu nedenle ülkemizde de bu eğitimin yaygınlaştırılmasının önemi büyüktür. Soyut düşünme, sorgulama yapabilme becerisi ve matematik becerileri karşılaştığımız problemleri çözmek için gerekli olan çok önemli becerilerdir (Taşdelen, 2014; Seven vd., 2018). Bu becerilerin en iyi şekilde geliştirilebilmesinde okul öncesi dönemde felsefi düşünme eğitimi oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır.

Çocuklar yaklaşık üç yaş civarında “nasıl” ve “niçin” gibi sorular sorarak kendilerine sebep-sonuçlu açıklamalar yapılmasını istemektedirler (Lone, 2018). Gelişim kuramcıları erken çocukluk döneminin fiziksel, bilişsel, dil, sosyal-duygusal vb. gibi birçok alanda geniş bir bilgi birikimine sahiptir. Gerek bu alanlar, gerek cinsel gelişim ve ahlak gelişimi gibi konular olsun çocuklar için felsefe eğitiminde bu dönemlere özgü içerikler oluşturulması önemli hale gelmektedir. Çocuklar “Neden?” sorusunu sormaya başladıkları zaman felsefi düşünmede başlamış demektir. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren felsefeye dair kavram ve konuları anlayabilir, estetik olandan haz duyabilir, kendilerine haksızlık yapıldığında ise buna karşı çıkabilmektedirler (İlhan Tunç, 2017). Gerek genetik bilimciler, gerek psikologlar gerekse bazı bilişsel kuramcılar çocukların felsefi sorgulama yapamayacağını, yapabilseler bile çocukların zaten bu sorunlarla büyüdüğünde yeterince uğraşacakları, küçük yaşlarda onları yormanın gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Bilişsel kuramcı Jean Piaget, çocukların mantıksal akıl yürütme yeteneğine sahip olmadığını savunmaktadır. Oysa sosyal psikologlar, dilbilimciler ve P4C (philosophy for children- çocuklar için felsefe) araştırmacılarının yaptığı kelimesi kelimesine analiz kayıtları, çok

küçük yaşlarda bile çocukların felsefi düşünme konusunda yetkin olduklarını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2007).

Jana Lone'a (2018) göre çocuklarla felsefe konuşmak için akademik anlamda felsefi bilgilere hâkim olmak gerekmemektedir. Felsefe sadece bu bölüm ile akademik olarak uğraşan çok az insana ait olamamalıdır. Her insanın üzerine düşünmesi gereken önemli sorunlar olduğunu, bu sorunlar üzerine düşünmenin ve sorgulama yapmanın hepimizde var olan bir felsefi duyarlılıkla ilgili olduğunu önemini vurgulamaktadır. Ona göre küçük çocuklarda tıpkı yetişkinler gibi yaşamı anlamlandırmanın kaygısını taşıdıkları ve bu kaygıyı azaltmanın en güzel yöntemlerinde biride bu anlamlandırma sorunlarını birlikte sorgulamak olduğunu belirtmektedir (Lone, 2018).

Tüm bu bilgiler ışığında gerek felsefenin yapısı, gerekse çocuğun günümüzde ki gelişim süreçleri ve doğası olsun çocuklar için felsefe yaklaşımı, küçük yaşlardan itibaren uygulanması gereken önemli bir yaklaşım olmaktadır. Çünkü çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren büyük bir merakla hayata atılmakta ve bu merak duygusu ile felsefi düşünmeye başlamakta, felsefi sorgulamalar yapmaktadır (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018). Felsefenin genellikle yapıma şekli ise yapılandırılmış bir ortamda işbirlikçi tartışma diyalogu olarak ifade edilmektedir (Weber, 2016).

Çocuklar için felsefe (ÇİF), altmışlı yılların sonlarında Matthew Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından çocukların düşüncelerine felsefi bakış açısı getirmek için oluşturulan dünya çapında bir harekettir. Bu kavram farklı anlamlarda da kullanılabilir (Karakaya, 2006):

İlk olarak “büyüklerin çocuklara özgü yaptıkları felsefe” olan, amacı çocuğu evrelere göre incelemek ve çocukluk kavramını ve çocuğun felsefeyle ilişkisini inceleyen felsefedir. İkinci olarak “çocuklar için yapılan felsefedir” ve bu felsefede yetişkinler tarafında çocuklara özgü hazırlanan kitaplar, hikâyeler ve programlar oluşturmak hedeflenmektedir. Üçüncü olarak “çocukça felsefedir” ve bu alanda çocukların öz düşünceleri ve başkaları veya kendileriyle ürettikleri düşünceleri içermektedir. Son olarak “çocuklar ile felsefe yapmak” alanıdır ve yetişkinler çocukların iç dünyalarında karşılaştıkları temel problemlerle ilgili düşünsel sohbet ve tartışma yapmaktadırlar ve böylece onların sorgulama ve düşünme becerileri gelişebilmektedir (Karakaya, 2006; Okur, 2008; Önal, 2017).

Çocuklar için felsefe eğitiminin, çocuk merkezli olmasıyla birlikte yapılan araştırmalar ile bu yaklaşım giderek dikkat çekmeye başlamıştır. Taş'a (2017) göre çocuklar için felsefe; çocuklara öğrenmeleri daha iyi nasıl gerçekleştirebileceklerini ve nasıl düşünecekleri noktasında öncü olan, çocuklara farklı perspektiften bakabilmeyi kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır. John Dewey'in pragmatist yaklaşımından etkilenen Lipman ve Sharp, "Okul Öncesinden Liseye" eğitimcilerin bir öğretim materyaline sahip olabilmeleri için bütün bir program şeklinde (materyaller; çocuklar için felsefi romanlardan ve öğretmenler için Eğitim Kılavuzlarından oluşur), felsefi araştırma toplulukları oluşturmak, çocukların doğruluk, dostluk, adalet gibi felsefi sorunsallarla ilgili fikirlerini ve sorularını paylaşabilecekleri güvenli bir eğitim alanı yaratmak gibi etkinlikler çerçevesinde, felsefe tarihinin yeniden yapılandırılmasını önermektedir (Kohan, 2018).

Çocuklar için felsefe okul öncesi dönem çocuklarda düşünme becerilerini (yaratıcı, eleştirel, problem çözme, karar verme yansıtıcı, özenli) geliştirmeyi, çocukların denenceler kurmasını, soru sormayı ve verilen soruları uygun şekilde cevaplandırmayı, sorgulama halinde olmasını, neden-sonuç ilişkisi kurmasını, değerlendirme ve analiz yapmalarını en iyi şekilde destekleyen yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Mccall'a (2017) göre ise ilkökul dönemindeki çocuklar için felsefi eğitim uygulamaları oldukça sabır isteyen ve uzun zaman alan bir süreçtir. Ancak bu sürecin sonunda çocukların aşağıda belirtilen becerilere sahip olabileceğini düşünmektedir. Mccall'a (2017) göre çocuklar:

- İyi bir dinleyici,
- Sebatsız,
- Konsantrasyonu güçlü,
- Hafızalarını geliştiren,
- İyi anlaşılabilir,
- Başlangıçta fazla konuşan, daha sonra iyi bir dinleyici olan ve
- İlk etapta az konuşan, sonra daha fazla katkıda bulunan özelliklere sahip olabilirler (Mccall, 2017, aktaran Erdoğan, 2018).

Çocuklar için felsefe de çocukların ihtiyaçlarına özgü metot ve etkinlikler kullanılması oldukça önemlidir. Bu eğitimin okul öncesi döneme özgü düzenlenebilmesinde Alman eğitimci ve felsefeci Karin Murriss öncü olmuştur. Murriss 1990'lı yıllarda bu programdan etkilenerek Lipman ile çalışmaya başlamıştır. Bu

çalışmalar sonucunda Murriss küçük çocuklara özgü, felsefi düşünmeyi içeren etkinlikler ve hikâye kitapları geliştirmiştir (Taş, 2017). Çocuklara özgü felsefenin diğer yaklaşımlardan en büyük farkı ise birçok disiplin ile felsefe alanındaki tüm konular ve kavramları kapsamı ve bu nedenle tüm disiplinlerle ilgili olan bir düşünme ve sorgulama tarzı olmasıdır. Böylece birçok derste farklı metotlar ile uygulanabilmektedir. Özellikle çocukların yaşına uygun metinlerin tartışılması ile dil ve okuma-yazma becerileriyle, çocuk edebiyatı alanıyla, yakından ilişkilidir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b). Düşünmeyi sadece becerilerin kazanılmasına indirgeyen düşünme becerileri programlarının aksine, Lipman düşünmenin en iyi şekilde bir sorgulama topluluğunda disiplinli tartışma yoluyla geliştirildiğini düşünmektedir. Bu nedenle, mevcut konvansiyonel eğitim sisteminde: çocuğu kendisi için düşünmeye, bağımsız kararlar vermeye, kişisel görüşlerinden gurur duymaya, bir bakış açısına sahip olmaktan gurur duymaya yeterince teşvik edilmediği belirtilmektedir (Donnelly, 2005).

1970 yılından bu yana dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde çocuklar için felsefe hakkında birçok deneysel araştırma yapılmaktadır. 2005 yılında Garcia-Moriyon, Rebollo ve Colom tarafından kapsamlı ve eleştirel bir meta-analiz yayınlanmıştır ve analiz ettikleri yüzden fazla araştırma yayınının çoğunun nicel veya nitel araştırma yöntemlerine dayandığı belirtilmiştir. Moriyon ve arkadaşları (2005) P4C'nin sosyal, duygusal ve özellikle bilişsel becerilere sahip olduğuna, çalışmalarda çoğunlukla metodolojik olan birçok soruna rağmen, bir yıldan fazla uygulanmazsa bile P4C'nin tartışmasız olumlu etkisinin olduğu dikkat çekmektedir. Meta-analizin sonucuna göre, çocukların felsefe yapabildikleri ve bu uygulamanın daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır (aktaran Juuso, 2007). Çocuklar için veya çocuklarla felsefe yaklaşımı ile ilgili ülkemizde az sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015a Erdoğan, 2018; Okur, 2008). Çalışmalar genel olarak tüm çocuklara özgü yapılmışken, özellikle son yıllardaki araştırmaların okul öncesi dönem çocuklarına özgü yapıldığı görülmektedir.

#### **2.1.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Tarihçesi**

Çocuk felsefesi kavramı ilk kez Karl Jaspers isimli Fransız bir filozof tarafından “philosophie de l'enfant” şeklinde kullanıldığı kabul edilmekle birlikte, İngilizce’de ise “Philosophy for Children”, Almancada “Philosophie für Kinder” olarak adlandırılmıştır. Çocuk felsefesi denildiğinde çocukların oluşturduğu felsefe ifade edilirken, çocuklar

için felsefe denildiği zaman daha çok eğitimciler tarafından geliştirilmiş felsefe ifade edilmektedir (Önal, 2017). Çocuklar için felsefe 1960'larda, Matthew Lipman öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Okulöncesi dönemde felsefi düşünce eğitime yönelik çalışmalar yapmak için Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsü olan IAPC'yi (Çocuk Felsefesini Geliştirme Enstitüsü) kurmuştur. Çocuklar için felsefe özellikle Matthew Lipman tarafından P4C şeklinde ifade edilmektedir. 1983'te ICPIK (Uluslararası Çocuklarla Felsefe Sorgulama Konseyi) Lipman ve Sharp önderliğinde öğretmenlerin ve felsefecilerin katılımıyla kurulmuştur. Bu durumda çocuklar için felsefe eğitiminde uluslararası bir iletişim ağı meydana gelmiştir (Erdoğan, 2018). 1970'li yıllarda ise çocuklar için felsefe hareketi ortaya çıkmaya başlamıştır (Taşdelen, 2014).

1960'lı yıllardan itibaren çocuklara yönelik felsefe eğitimi için birçok alanda farklı araştırmalar yürütülmeye başlanmış, felsefe eğitiminin çocuğun gelişim alanlarıyla ilişkisi, çocuk edebiyatıyla ilişkisi, farklı alanlarla kurduğu bağ tartışılmaya devam etmektedir. Çocukların düşünme becerilerine ve felsefi tutumlarına yönelik hem nitel hem de nicel araştırmalar yapılmaktadır. Çocuklar için felsefenin tarihçesi Tablo 3'te ki gibi özetlenebilir (Erdoğan, 2018).

Tablo 3

*Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Süreci*

Yıl	Yapılan Çalışmalar
1969	✓ Çocuklar için Felsefe müfredatı 1969 yılında National Endowment for the Humanities (Beşeri Bilimler için Ulusal Bağış) desteğiyle yazılan ilk kitap Harry Stottlemeier'in Keşfi ( <i>Harry</i> )-(11-12 yaş için) kitabıdır.
1970-1973	✓ 1970 yılında kitabın 350'ye yakın kopyası yine NEH yardımıyla basılmış ve 1973 yılında ise Montclair Eyalet Üniversitesi'nde "Üniversite Öncesi Felsefe" konulu konferans organize edilmiştir.
1974-1975	✓ 1974 Montclair Eyalet Üniversitesi'nde bir bölüm olarak IAPC kurulmuş, 1975 Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp ve Frederick S. Oscanyan tarafından Harry'e eşlik edecek öğretim rehberi olan "Felsefi Soruşturma" ilk baskısı (Philosophical Inquiry) yazılmıştır. ✓ Yine 1975'te NEH yardımı ile Newark'ta, Morton Street ve Miller Street okullarında, öğretmen eğitimi projesi yürütülmüş, New Jersey Beşeri Bilimler Komitesi desteği ile Rutgers Üniversitesi'nde "Çocuklar İçin Felsefe" konferansı verilmiştir.
1976	✓ 1976'da New Jersey Eğitim Departmanı çocuklarda akıl yürütme test aracının geliştirilmesi için "beş yıllık gelişim hikâyesi" ödülü vermiş, felsefe alanındaki profesörler çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretmenler için beş-yedi gün süren çalıştay ve konferans düzenlenmiştir. Ayrıca Schumann Vakfı'nın desteği ile Felsefi Sorgulama'nın ilk basımı ve Lisa öyküsü (12-13 yaş) IAPC tarafından yayınlanmıştır.

Tablo 3.

*Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Süreci (devamı)*

Yıl	Yapılan Çalışmalar
1977	✓ 1977'de Lisa öyküsüne rehberlik ve eşlik edecek olan kitap "Etik Soruşturma"nın ilk basımı ve "Sınıfta Felsefe" eserinin ilk basımı IAPC tarafından yayımlanmıştır. Yine aynı yılda Michigan Devlet Üniversitesi ve Illionis Üniversitesi ile Albion Yüksekokulu'nda felsefe profesörleri için seminer/konferanslar düzenlenmiş, New Jersey ve diğer birkaç eyalette öğretmen eğitimi programları uygulamaları başlamıştır.
1978	✓ 1978 Temple Üniversitesi tarafından Felsefeyle Büyümek eseri, IAPC tarafından Suki (14-15 yaş) öyküsü, IAPC tarafından Mark (ortaöğretim öğrencileri için) öyküsü yayımlanmıştır. Ayrıca beş kısımlık bir film karesi olan "Düşünme Üzerine Düşünüş" Harry öyküsünün mantık kısmıyla öğretimine destek olmak için geliştirilmiştir.
1979	✓ 1979'da Çocuklar İçin Felsefe Dergisi' nin birinci sayısı ve IAPC tarafından Mark öyküsü (16-17 yaş) yayımlanmıştır.
1980	✓ 1980 yılında IAPC tarafından Mark öyküsüne eşlik eden Sosyal Soruşturma kılavuzu kitabı, Temple Üniversitesi tarafından Sınıfta Felsefe eserinin ikinci baskısı ve Harvard Üniversitesi tarafından Gareth B. Matthews'in Felsefe ve Genç Çocuk eseri yayımlanmış, IAPC tarafından Suki öyküsüne eşlik eden Nasıl ve Neden kılavuz kitabının yazımı ve yayımı yapılmıştır.
1981	✓ 1981'de Virginia Shipman'ın yönetiminde, New Jersey'de yürütülen, demografik açıdan on farklı bölgeden 4500 öğrencinin katıldığı deneme tamamlanmış, ÇİFEP'nin öğretmen eğitiminin sağlayacak olan eğitimciler için uluslararası konferans düzenlenmiştir.
1982	✓ 1982'de Schumann Vakfı tarafından üç yıllığına araştırma yapılmak üzere burs vermiş, IAPC tarafından Kio ve Gus öyküsü ve Anlamı Aramak kılavuzu yayımlanmıştır.
1983	✓ 1983'te Arden Basımevi tarafından Ronald Reeds'in Çocuklarla Konuşma Adlı eseri, Akıl Yürütme Testi, Felsefi Soruşturma eseri (yeniden düzenlenmiş şekilde) yayımlanmıştır. Çocuklarla Felsefi Sorgulama Uluslararası Konseyi (International Council for Philosophical Inquiry with Children) kurulmuş, MSC'de çocuklar için felsefe eğitimi yüksek lisans programlarının başlamıştır.
1986	✓ 1986 yılında ise Çocuklar için felsefe, U.S Eğitim Fakültesinin Ulusal Dağıtım Ağı "saygıya değer eğitim programı" olarak değerlendirmiştir. IAPC tarafından Kio ve Gus öyküsünün kılavuz kitabı Yeryüzünde Meraklanma yayımlanmıştır.
1988	✓ 1988 yılında Montclair Yüksek Okulu'nda Felsefi Düşünme Merkezi (ICT) Kurulmuş, 1989'da Felsefi Düşünme Merkezi desteğiyle IAPC tarafından, asistanlıkların fonlanması yoluyla desteklenmiştir.
1990	✓ 1990'da BBC tarafından birçok ülkede gösterilen "Altı Yaşındakiler İçin Sokrates" filminin hazırlanmış, 1990 yılında Cambridge Üniversitesi tarafından Lipman'ın Thinking in Education eseri yayınlanmıştır.
1993-1995	✓ 1993'te Kendal/Hunt tarafından yazılan Çocuk ve Eğitimi Düşünmenin yayımlanmış, 1995 yılında Montclair Devlet Yüksek Okulu'nun Montclair Devlet Üniversitesi'nde Çocuklar için felsefe doktora programı başlamıştır.
2002	✓ 2002 yılında ise Matthew Lipman'ın Montclair Devlet Üniversitesi'nden emekli olmuş, Maughn Gregory'nin IAPC'nin yönetimine geçmiştir.



Tablo 3'te görüldüğü gibi 1969'dan itibaren gelişmeye başlayan çocuklara yönelik felsefe eğitimi, başlarda büyük yaş gruplarına daha fazla hitap etmektedir. Zamanla gelişen kitap materyalleri, konferanslar, vakıf destekleri, lisansüstü eğitimdeki gelişmeler, belgeseller çocuklarla felsefe tarihinde büyük etki yaratmıştır. 1990 ve sonrası yeni kaynaklarında artmasıyla birlikte, çok daha geniş ve farklı bakış açıları gelişmiş ve alanda yeni bir dönemin yapılanmasına katkı sağlanmıştır (Muris, 2015). 1995'te Montclair Devlet Üniversitesi'nde Çocuklar için felsefe doktora programı başlamıştır. Bu etkinliklerle günümüze kadar gelişen çocuklar için felsefe, 2002 yılında Matthew Lipman'ın emekli olmasıyla IAPC'nin yönetimine geçmiştir.

Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsü olan IAPC'nin Amerika'daki çalışmaları halen devam etmektedir. Günümüzde ise yapılan araştırmalara göre çocuklar için felsefenin dünya çapında yeterince önem verilmediği ortaya çıkmıştır. Dünyada bu eğitimi ciddiye alan ülkeler arasında Norveç, Fransa Avustralya yer almaktadır (UNESCO, 2007). Dünyada kasım ayının üçüncü perşembesi Dünya Felsefe Günü olarak ilan edilmiştir.

#### **2.1.4.3. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının Amacı**

Felsefi düşünme, her yaştan insanın öğrenebileceği, başkaları tarafından öğretilen ve geliştirilebilen bir düşünmedir. Felsefi düşünmenin özü sorgulamak, merak etmek ve anlamaya çalışmak vardır. Bu beceriler içinse özgürce düşünebilmek çok önemlidir. Bu beceriler her çocukta doğuştan vardır. Böylece çocuklar felsefi düşünme becerisini kolaylıkla alışkanlık haline getirebilmektedir (Dirican, 2017b; Sormaz Öğüt, 2019). Çocuklar yetişkinler gibi önyargılarla dünyaya bakmadıkları için farklı düşünmek, düşündüklerini deneyimlemek noktalarında daha esnektirler. Taş'a (2017) göre Çocuklar için felsefe eğitiminin asıl hedefi çocukların hipotez kurması bu hipotezleri deneyerek sorgulamalar yapması ve bu düşüncelerini özgürce tartışma ortamında paylaşmalarıdır. Yani öncelikle çocukların dikkatini farklı etkinliklerle bir konuya çekerek tartışmaya başlamak ve süreçte düşünmeye yönlendirerek düşünme becerilerini edinmelerini sağlamaktır.

UNESCO'ya (2007) göre ise temel eğitim döneminde yapılan felsefe eğitimlerinin hedefleri altı biçimde ifade edilmektedir (UNESCO, 2007). Bunlar;

- a) Bağımsız bir şekilde düşünebilme,
- b) Düşünme becerisine sahip vatandaşlar yetiştirme,

- c) Çocuklarda kişisel gelişime en iyi şekilde destek olma,
- d) Tartışma, dil becerileri ile birlikte konuşma özelliklerini geliştirme,
- e) Kavram gelişimini sağlayarak düşünmeyi daha aktif kılma,
- f) Çocuklara uygun öğretme metotları geliştirmedir.

Piaget soyut dönemden önce çocukların felsefi konularda düşünme yeteneğine sahip olmadıkları için bu etkinliği yapamayacağını ileri sürmektedir. Matthews ve birçok araştırmacıya göre ise çocuklar bu beceriye sahiptir. Onlara göre Piaget'in bu anlayışı, çocuğun yapabildiklerini göz ardı etmiş, fark edememiştir. Oysa çocuklar çok ilginç felsefi sorular sorabilir, estetik açıdan sanatsal faaliyetleri oldukça iyi şekillerde sergileyebilmektedir (Donnelly, 2005; Sormaz Ögüt, 2019; UNESCO, 2007). Çocukların düşüncesi üzerine eğitim kuramları çalışmalarında Lev Vygotsky, Gareth Matthews, Kieran Egan, Margaret Donaldson ve Paulo Freire'nin gibi sosyal yapılandırmacı kuramcılarının olması ayrıca göze çarpmaktadır (Donnelly, 2005). Çocuklar için felsefeye uygun bir temel oluşturması açısından Vygotsky'nin düşünceleri büyük önem taşımaktadır (Taş, 2017). Çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu Lipman Vygotsky ve Dewey'den etkilenmiştir.

Donnelly'e (2005) göre öğrenmenin gelişimi ile ilgili durumlar şu şekildedir:

- Çocuğun şaşkınlık ve doğal merakı öğrenmede birincil motive edici faktördür
- Çocuğun yakın çevresi öğrenme bağlamını sağlar
- Dil öğrenme sürecinde merkezi bir konumdadır
- Öğrenme transferini kolaylaştıran beceriler geliştirilmelidir
- Üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri geliştirilmelidir
- İşbirlikçi öğrenme, öğrenme sürecinde yer almalıdır.

Ülkemizde 1992'de çocuklar için felsefe adına öncü olup bünyesinde böyle bir birim açan ilk yapı Türkiye Felsefe Kurumudur. Bu kurum UNESCO ile birlikte çocuklar için felsefe eğitimine yönelik farkındalık ve bu yaklaşımın yaygınlaştırılması için çeşitli çalıştaylar organize etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ise yapılan çalışmalarını göz önünde bulundurarak 2006 yılında çocuklar için felsefe eğitimi verebilmek için 6-8. sınıfların ders programlarına seçmeli "Düşünme eğitimi" dersi eklemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim

Program'ına göre çocuklar için düşünme eğitiminin genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir;

- Düşünme becerilerini geliştirmek,
- Sorgulama yapmalarını sağlamak,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeyi desteklemek,
- Araştırma, analiz ve değerlendirme,
- Parça bütün ilişkisi kurabilme,
- Problem çözme, esnek ve alternatif düşünebilme becerilerini kazandırmak,
- Bilme ve öğrenme isteği uyandırmak,
- Sistemli düşünebilmek,
- Görüşlerini açık-etkili biçimde sunma becerisi kazandırmak
- Dil gelişimine katkı sağlamak, kişilik gelişimini desteklemek

Sonuç olarak felsefi düşünme toplumsal açıdan üst düzey düşünme becerilerine çok ihtiyacımız olan özellikle günümüz koşullarında, çocukların yaşama daha doğru ve daha rahat uyum sağlamalarına destek olmaktadır. Ayrıca 21. yy. becerilerinin gelişimini de desteklediği söylenebilir.

#### **2.1.4.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP)**

Çocuklar İçin Felsefe Programı (ÇİFEP); 1970'lerin sonunda ortaya çıkan eleştirel düşünceye artan ilgi, akıl yürütmeye yapılan vurgunun herhangi bir derin yapısal eğitim reformunun gerekli bir unsuru olduğu ve felsefenin okul içeriğine girmesinin, bu öğeyi okul kültürü ve pratiğinde ortaya koymak için Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından ortaya koydukları bir düşünme eğitimi programıdır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011; Taş, 2017). Bu program her biri farklı bir yaş grubunu hedefleyen, eşlik eden öğretmen kılavuzlarıyla birlikte özel olarak oluşturulmuş sekiz felsefi romandan oluşmaktadır. Her romanda, deneyimlerin felsefi boyutları hakkında çocuklar ve gençler diyalog halindedir. Yetişkin filozofların çalışmalarında tanıdık olan soyut kavramlar romanların içine gömülmüştür. Kılavuzlar, “romanın başlangıçtaki hızı verdiği merak unsurunu korumak” için tasarlanmıştır ve önemli bir takım alıştırmaları, oyunları ve tartışma planlarını içermektedir (Murriss, 2015).

ÇİFEP'in temel amacının, çocuklarda eleştirel düşünme bakış açısını kazandırmak olmasıyla birlikte çocuklarda; problem çözme, yaratıcı düşünme, sorgulama yapma, analiz ve değerlendirme yapma, dil ile birlikte iletişim kurma gibi becerilerin gelişmesine büyük oranda katkıda bulunmaktadır (Işıklar, 2019; Sormaz Öğüt, 2019). Felsefe etkinliklerinde normal çalışma sayfalarının veya eğitim materyallerinin aksine, Lipman'ın romanları cevap vermeye odaklanmaz, ancak açık uçlu felsefi sorgulamayı kamçulamayı amaçlamaktadır (Murriss, 2015).

ÇİFEP dünyada farklı ülkelerde farklı dillere çevrilmiştir ve her ülke kendi eğitim sistemine uyarlayarak bu programı kullanmaya başlamıştır. Program farklı eğitim uzmanlığı, felsefi ilgi alanları, yetenekler ve kendi ülkelerinin müfredat ihtiyaçları ile ilişkilendirince 1990'ların başından itibaren, yeni kaynaklar ve uygulamalar ortaya çıkmıştır (Murriss, 2015).

#### **2.1.4.5. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Uygulanması**

Uygulama oturumları sırasında yedi roman ve yol gösterici bir el kitabından oluşan materyaller kullanılmıştır. Felsefe oturumları için materyaller günümüze kadar farklı materyaller üretilerek gelmektedir. Oturumlar ise genel olarak kısa bir şiir, öykü, resim veya benzer uyarıcılar kullanılarak başlatılır. Bu okuma materyallerindeki metinler tartışmalar için önemli bir yere sahiptir. Romanda geçen ana karakterler üst biliş becerilerini kullanarak problemleri çözmeye çalışmaktadır (Işıklar, 2019). ÇİF oturumları sırasında gruplar "araştırma topluluğu" şeklinde hareket eder. Bu oturumlarda bir rehber olan öğretmen çocukların sorgulama ve düşünme becerilerini harekete geçirecek açık uçlu sorular sormaktadır. Sorulan sorular hem süreçte hem sonuçta önem arz etmektedir (Boyacı vd., 2018).

ÇİF eğitiminin geliştirilmesi için kurulan enstitü eğitimeiler içinde çok kaynak sunmuştur. Bunun için enstitü çocuklara içeriği farklı eğitim kademelerine göre uyarlanmış metinlerin yer aldığı hikâye kitapları, öğretmenler için ise kılavuz kitapları materyallerini sağlamaktadır. Özellikle küçük çocuklar için resimli kitaplar olması önemlidir. Fakat bazı uzmanların bu durumun çocukların alması gereken mesajdan uzaklaşması kaygısına sahip oldukları ileri sürülmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde çocukların daha iyi iletişim kurabilmelerini, yüz yüze etkileşimi sağlayabilmeleri için çember biçiminde oturmaları daha çok tercih edilir. Çocuklar bu şekilde

oturduklarında öncelikle çocuklara tartışma sürecinde uymaları gereken kurallar hatırlatılır veya kuralları çocukların hatırlaması beklenir (Taş, 2017).

Çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışı Haynes'e (2002) göre dokuz basamakta Gregory'e (2008) göre beş basamakta ele alınmıştır. Uygulama aşamaları Tablo 4 'te belirtilmiştir.

Tablo 4

*Çocuklarla felsefe oturumlarının Uygulanış Basamakları*

<b>Gregory'e (2008) göre;</b>	<b>Haynes'e (2002) göre;</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uyarının sunulması (The stimulus)</li> <li>• Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (Theagenda)</li> <li>• Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry /The dialogue)</li> <li>• Değerlendirme (The assessment)</li> <li>• Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (Philosophical exercises and activities)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahatlama egzersizi yapma ve oturum kurallarını belirleme,</li> <li>• Sorgulamayı başlatmak amacıyla bir uyarıcı (hikâye, nesne, resim vb.) sunma,</li> <li>• Uyarıcı üzerine düşünülmesi için zaman verme,</li> <li>• Katılımcıların sıradışı veya şaşırtıcı sorular düşünmesi için zaman verme ve soruların sorulması,</li> <li>• Sorular arasında ilişki kurma,</li> <li>• Sorgulama sürecine girilebilmesi amacıyla sorgulama yapılacak soruyu seçme,</li> <li>• Soru hakkında düşünce geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme ve oturum yöneticisi tarafından sorgulama yolları açmaya teşvik etme,</li> <li>• Tartışmayı ve süreci özetleyen ve kaydetmeyi sağlayan bir görsel oluşturma,</li> <li>• Süreci yansıtan özetleme yapma.</li> </ul>

Çocuklarla felsefe eğitim sürecinde ki aşamalar uzmanların farklılaşmasıyla değişebilmektedir. Ancak temelde bazı ortak noktalara sahip olabilmektedir. Öncelikle her eğitim sürecinde okunması gereken uygun bir metin olmalıdır. Okumadan sonra soru oluşturma ve bu soruları tartışma süreçte birbirini takip eden etkinliklerdendir. Son olarak bütün süreç değerlendirilerek etkinlik sonlandırılmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015a).

### 2.1.4.6. Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü

Çocuğun birçok alanda desteklenmesini sağlayan en önemli faktörlerden biride öğretmenlerdir. Öğretmenler çocukların bilgiye nasıl ulaşacaklarını, bunu nasıl içselleştireceklerini, kendilerini nasıl ifade edeceklerini ve birçok önemli özelliği kazanmada çocuklar için rehber olmalıdır. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen kolaylaştıran ve tartışmayı yöneten bir rehber rolü üstlenir. Çocuklarla felsefe yaklaşımı özellikle Sokrates ile yakından ilişkilidir. Sokrates bilgiyi kazanmak için öncelikle bilgisizliğimizi kabul etmemiz gerektiğini savunur, öğretmenin rolü süreç içinde fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır (Haynes, 2002).

ÇİF eğitiminde küçük çocuklarla yapılan uygulamalarda öğretmene daha büyük sorumluluklar düşer ve öğretmenler dili çok iyi kullanmalıdır. Onları farklı yollardan cesaretlendirerek bu eğitimin içine almaları gerekmektedir. Öğretmenin ÇİF’te her süreçteki fırsatı değerlendirebilmesi, ÇİFEP’na yönelik bilgi, beceri donanımına sahip olması gerekmektedir. Ayrıca önyargıdan uzak, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, düşündüklerini özgürce dile getirebilen, çocuklara bu eğitime özgü zengin, uyarıcı bir ortam yaratabilen en önemlisi de onlara rol model olabilecek özellikleri olmalıdır.

ÇİFEP için Lipman öğretmenlere eğitim imkânları sunarak kurslar düzenlemiştir. Özel ödenekler ve New Jersey Eğitim Departmanı’nın katkılarıyla öğretmenlerin eğitimi için çalıştayların yapılması, hizmet içi gelişim kursları ve çeşitli konferansların verilmesi sağlanmıştır böylece çocuklara felsefi ve üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim alan öğretmenlerin başka öğretmenleri eğitmesi şeklinde bir sistem kurulmuştur.

Haynes (2002), çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde rehber rolü üstlenen öğretmenler için şu önerilerde bulunmuştur:

- Soruları çocukların düşüncelerini destekleyecek şekilde düşünmeli ve planlama yapılmalıdır.
- Düşündüklerini rahat ifade edebilmesi için çocuklara daha uzun zaman verilmelidir.
- Çocukların isimlerini, kendilerine anlattığı şeyleri her daim hatırlamalıdır.
- Çocukların nasıl ve ne ile başlayacağı konusunda seçimlerine izin verilmelidir. Her çocuğun mümkün oldukça katılımı için çaba gösterilmeli, aynı zamanda teşvik edilmelidir.

- Çocuklara doğrudan düşündükleri şeyler hakkında sorular sorulmalıdır.
- Yararlı olabilecek bütün materyal ve aktivite türleri listelenerek ve farklı şekillerde öğretilmelidir.
- Çocuklar hissettikleri duyguları öğretmenlerine rahatlıkla iletebilecekleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Çocukların “anlatacak daha iyi şeyler olmalı” düşüncesine kapılmasına müsaade edilmemelidir.
- Çocuklara sıkıntı hissi veren durumları önemsemesi konusunda destek olunmalı, odaklanmaları sağlanmalıdır.
- Çocuklara sıkıntı hissi veren düşünceler noktasında derin düşünmelerine, rahat hissetmelerine ve sakin bir his duymalarına yardımcı olunmalıdır.
- Çocuklara rahat şekilde oturmalarının ve net bir şekilde diğer grup üyeleriyle konuşmalarının gerekliliği anlatılmalıdır.
- Çocukların birbirlerini rencide edecek davranışlarda bulunmadığına emin olmak için onların iyi bir şekilde gözlemlenmesi gerekir.

Öğretmenler çocukları sürekli düşünmeye ve düşündüklerini ifade etmeye teşvik etmelidir. Eğitimin başladığı ilk süreçte birbirini dinleme ve anlama, soruları doğru noktalarda seçme ve doğru soru sorma becerilerine daha fazla yer vermesi uygulamaların etkililiğini daha fazla artırmasını sağlamaktadır (Karakaya, 2006; Taş, 2017). Ayrıca öğretmen ÇİF eğitimi sürecinde değerlendirme unsurunu süreç sonunda yaparak, yapılan ve konuşulan her faaliyeti özetlemelidir (Taş, 2017).

### **2.1.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Felsefi Tutum ve Gelişimi**

Felsefe insanın doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden, güzeli çirkinden ayırt etmesini, yaşama, olay ve insana dair oluşturulan bir üst bilişi, nasıl bir dünyada yaşamamız gerektiğini sorgulamayı, iradeyi, özgürce düşünmeyi, insanın insanca yaşamasını içinde barındıran bir değer ve anlam arayışıdır. İşte bu noktada felsefi tutum şahsiyet sahibi bir varlık olma yolunda ilerlemektir (Dirican, 2018). Felsefe içinde eleştireliliği barındıran değerlendirmeler yapan, kapsayıcı, bütünleştirici bir biçimde varlığı anlamaya çalışan bir tavidir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020).

Filozofu hakikati aralıksız aramaya iten nedir? Cevap şu olmalıdır: Çünkü zihni ile aradığı hakikat arasında doğal bir yakınlık vardır. Henüz bilge değil, çünkü gerçeğin aranması gerekiyor; hiçbir zaman tam anlamıyla bilge olamaz, çünkü ölümlü doğanın asla nihai olarak üstesinden gelemeyeceği, gerçeğin tam olarak görmenin önünde engeller vardır. Ama tamamen cahil de değildir: öyle olsaydı felsefeye karşı hiçbir dürtüsü olmazdı; hakikati gördüğünde tanıyabilir ve bu aklının hakikatle ittifak ve

akrabalık içinde olduğunu gösterir. Bu nedenle filozofun hakikatin kendisine dışarıdan gelmesini beklemesine gerek yoktur. O, peşinde olduğu hedefle aynı doğaya sahip bir dürtü tarafından yönlendirilen, peşinde koşan aktif olan kendisidir.

Sorley (1910), felsefi tutumun tasvirini böyle yapmaya çalışmıştır. İşte çocuklarda tıpkı filozoflar gibi sürekli merak ve arayış eğilimindedirler. Yani çocukların doğasında doğal bir filozofluk bir felsefi tutum vardır. Bu doğasıyla çocuklara bilinçli bir felsefi düşünme eğitimi ve çevre ne kadar erken sunulursa, çocukların felsefi tutum geliştirmesi daha kolay olacaktır. Çünkü düşünme becerileri eğitim ile kazandırılabilen ve alışkanlık haline gelebilen bir yapıya sahiptir.

Piaget'in çocukların somut işlemler döneminde üst düzey düşünemeyeceğini doğrular nitelikteki açıklamaları düşünme becerilerinin geliştirilemeyeceği anlamına gelmemelidir. Doğru düşünmedeki mantık ve Piaget'in ifade etmek istediği mantık arasında fark vardır. Çocukların somut işlemler sürecinde ki mantığından kastedilen şey dünyayı tanıma serüveninde çocuğun sosyalleşmesinden etkilenen zihinsel işlemler kastedilmektedir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020). Yani çocuklar somut işlemler sürecinde de düşünme becerilerini kazanma yolunda ilerlemektedir ve eğitimciler ve çevre çocuğun bu doğal tutum ve eğilimlerinden yola çıkarak çocuğa düşünme becerileri ve felsefi tutumu geliştirebilecekleri uyarıcı bir çevre sunmalıdır. Bu bağlamda sorgulamanın yapılacağı ortamlar ve fırsatlar sunmak felsefi tutum ve davranışları geliştirmede önemli bir yer tutmalıdır. Çünkü sorgulama ve felsefe yakın ilişkili iki kavramdır.

### **2.1.6. Sorgulama ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme**

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin doğası tartışmalıdır ve hatta terimin kendisi eğitim literatüründe yaygın olarak kullanılmamaktadır (Spronken-Smith ve Walker, 2010). Uluslararası literatürde "Inquiry" olarak ifade edilen kelimenin karşılığı olarak ülkemizde yapılan çalışmalarda; sorgulama, araştırma, sorgulayıcı, araştırma-inceleme, araştırma- soruşturma araştırma-sorgulama ya da sorgulayıcı- araştırma gibi farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir (Karademir, 2017). Sorgulama yoluyla öğrenme için "sorgulamaya dayalı öğrenme", "rehberli sorgulama", "problem temelli öğrenme", "lisans araştırması" ve "araştırmaya dayalı öğretim" dahil birçok terim kullanılmaktadır. Sorgulama yüzyıllardır akademik çabanın temel dayanağı olsa da, bir pedagoji olarak sorgulamaya dayalı öğrenmenin ön plana çıkışı yakın zamanda olmuştur. 1970'lerde



birçok öğretmen tarafından benimsenen deneyimlerin ön planda olduğu sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, Amerikalı eğitimci John Dewey'in, önerdiği “yaparak öğrenme” ifadesiyle de örtüşmektedir (Spronken-Smith ve Walker, 2010). Sorgulama terimi, herhangi bir alandaki öğrenme süreçlerini ve stratejilerini tanımlamak için de kullanılır, ancak belirli bir müfredat alanına özgü becerileri de içerebilir (Menmuir ve Adams, 1997).

Çocuklar doğuştan getirdikleri doğal bir merak ve sorgulama ile çevrelerini gözlemlemeye, keşfetmeye çalışmakta, bu süreçte çevrelerini tanıyabilmek, çevrede olup bitenleri anlamlandırabilmek için sorular sormaya başlamaktadır. Çocuklar sorgulama, gözleme, tahmin etme ve değerlendirme süreçleriyle uğraşarak bilgiyi yapılandırır ve özellikle yetişkinler tarafından yönlendirildikleri ve teşvik edildiklerinde kanıt ve teoriyi koordine etmeyi öğrenirler (Enfield ve Rogers, 2009; İnan, Trundle ve Kantor, 2010; aktaran Hollingsworth ve Vandermaas-Peeler, 2017). Ayrıca sorgulamaya dayalı öğrenme döngüsel bir yapıya sahiptir. Çocuklar bilgilerini geliştirirken, ortaya çıkan bilimsel düşünme ve akıl yürütme becerilerini uygulamak için yeni fırsatlar aramaktadır (Gelman ve Brenneman, 2004).

Sorgulamaya dayalı öğrenme etkinlikleri karmaşıktır ancak çocukların bilgi birikimlerini inşa etmek, birçok becerisini geliştirmek için önemli bir potansiyele sahiptir (Wang, Kinzie, McGuire ve Pan, 2010). Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğretim ve araştırma arasındaki bağlantıları güçlendirebilecek, yapılandırmacı kuramı temel alan, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Ancak yapılandırılmış ve yönlendirilmiş sorgulama biçimleri, belirli sorgulama becerilerini aşamalı olarak geliştirmek için daha faydalı olabilmektedir (Spronken-Smith ve Walker, 2010). Çocuklar sorgulama sürecinde kendi araştırma faaliyetlerini yönetirler, hipotez oluştururlar, hipotezleri denemek için deneyler tasarlar, bilgi toplama ve sonuç çıkarma gibi bilimsel araştırmanın tüm aşamalarını tamamlarlar. Bundan dolayıdır ki sorgulayarak öğrenme, çocukların dünya hakkında bilgi topladığı, bilgiyi yapılandırmak için profesyonel bilim adamlarının kullandığı yöntem ve uygulamaları benzer şekilde takip ettikleri bir eğitim stratejisidir (Keselman, 2003). Sorgulamaya dayalı öğrenmede çocuğun yeni bilgileri keşfetme sorumluluğunu alması ve aktif katılım oldukça önemlidir (De Jong ve Van Joolingen, 1998).

Justice vd., (2007) sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel bileşenlerini genel anlamda şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenme sorular veya problemler tarafından yönlendirme
- Öğrenme, bilgiyi yapılandırıcı ve yeni anlayış oluşturma sürecine dayanma,
- Yaparak öğrenmeyi içeren, öğrenmeye 'aktif' bir yaklaşım olma,
- Öğretmenin rolü rehber olmaktır, öğretim öğrenci merkezli olma,
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma,
- Kendi kendini yöneten öğrenmeye geçiş yapma.

Erken çocukluk eğitiminde okullarda geleceğin başarılı yetişkinleri olarak çocukların, bilişsel becerilerini ve sosyalleşmesini geliştirmek temel amaçlardandır. Bu amaca ulaşmak için uzmanlar, sorgulama temelli yaklaşımda olduğu gibi erken çocukluk programlarının çocuk odaklı, öğretmen rehberliğinde dengelenen anlamlı etkileşimler ve çocukların öğrenmelerini destekleyici nitelikte olmasını önermektedir (Wang, vd., 2010). Sorgulama temelli etkinliklerle uyarıcı bir çevreye ve eğitime maruz kalan çocuklar olaylara veya meselelere ilgi duyan duyarlı, bireylerin öğrenimine sahip çıkan ve sorunları çözen veya soruları cevaplamak için başkalarıyla işbirliği içinde olan aktif yetişkinler haline gelebilmektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin farklı tanımları olduğu gibi araştırmacılar tarafından da farklı basamaklarda ele alınmıştır. Bayram (2015) sorgulama sürecini öğretmen adaylarıyla birlikte şu şekilde aşamalandırmıştır:

- 1- Başlangıç durumu planlama,
- 2- İlk sorgulamalar basamağı,
- 3- Problemin yazılması basamağı,
- 4- İlk açıklamalar ve hipotezlerin oluşturulması,
- 5- Yöntem önerileri aşaması,
- 6- Etkinliklerin uygulanması,
- 7- Hipotez ile sonuçların karşılaştırılması,
- 8- Sentez yazımı.

Justice vd., (2002) ise sorgulama sürecini şöyle ele almıştır:

- 1- Öğrenme sorumluluğunu almak
- 2- Bir konu belirlemek ve temel bilgileri oluşturmak
- 3- Soru geliştirme
- 4- Olası yanıtları tahmin etme ve ilgili bilgileri belirleme
- 5- Kaynakları belirleme, bilgi toplama ve değerlendirme

- 6- Kanıtları değerlendirmek
- 7- Sentezleme
- 8- Geliştirilen yeni anlayışların sunulması
- 9- Başarıyı değerlendirme
- 10- Öz yansıtma ve Öz değerlendirme

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrenme çıktıları tipik olarak öz-yansıtma, eleştirel düşünme, bağımsız araştırma yapma becerisi, kendi öğrenme sorumluluğu ve entelektüel büyüme ve olgunluk becerilerinin gelişimini içerir (Lee, vd., 2004, aktaran Spronken-Smith ve Walker, 2010). Çocuklar sorgulama yaparken keşfetme, inceleme, yeniden düşünme ve yansıtma gibi fırsatları da elde etmiş olur. Sorgulamaya dayalı öğrenme ile çocuklar öğrenmelerine katkı yapar keşfettikleri konularda özen duygusu geliştirirler. Sorgulamaya dayalı bir yaklaşım kullanırken, çocuklar sadece konu hakkında bilgi edinmekle kalmaz; deneyerek, keşfederek, tartışarak ve başkalarıyla işbirliği yaparak kendilerini ve çevreyi tanırlar (Cleovoulou, 2021).

### **2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Sorgulama Temelli Etkinlikler**

Bebekler dünyaya gözlerini açtıkları ilk andan itibaren sorgulamaya başlar, bütün duyularını kullanır ve çevreyle etkileşim haline girmeye çalışır. Böylece dünyayı anlamlandırma yolundaki ilk adımlarından birini sorgulama ile atmaya başlar. Bu süreçte canlı bir merakları vardır ve birçok soru sormaya başlar, bu sorularına mantıklı cevaplar aramaya başlar. Çocuklar sorgulama yaparak nesnelere, olay ve durumları anlamaya çalışır, sorular sorarak buldukları cevapları yapılandırır, duruma göre tekrar test eder, başkalarıyla fikirlerini paylaşarak iletim kurarlar. Daha sonra ise varsayımlarını oluşturur, mantıksal ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri kullanırlar (Öztürk, 2016).

Sorgulama etkinliği aslında okul öncesi dönemde fen-doğa, matematik, felsefe, drama, Türkçe-dil, sanat, oyun gibi birçok etkinlikte kullanılabilir esnek bir yapıya sahiptir. Sorgulama etkinlikleri, çocukların özellikle fen ve matematikte daha iyi öğrenmeler gerçekleştirmeleri için uzun süredir önerilmektedir (Anderson 2002). Ayrıca Harste ve Short (1996) yaptıkları bir röportajda dil ve okur-yazarlık becerilerinin gelişmesinde sorgulamanın özellikle felsefi sorgulamalar yapmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Sorgulama yaparak, çocuklar günlük yaşamlarındaki olaylara, problemlere karşı sorgulayıcı tavırlar sergileyerek sorularına cevap bularak problemlerini daha kolay

çözebilirler (Germann, 1994). Sorgulama sürecinde ki çocuklar öğrenme aktivitelerini yaparak ve yaşayarak deneyimler, kendi sorularını oluşturup araştırma fırsatı yakalar, gözlem yaparak öğretmen rehberliğinde araştırma yapma şansı yakalar (Ashbrook, 2011). Ayrıca sorgulama etkinlikleri çocukların matematik, bilim, dil ve sanat gibi çoklu bakış açılarını ve çeşitli bilgi biçimlerini kullanarak dünyaya ilişkin kişisel ve sosyal anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Short ve Harste 1996 ).

Sorgulama temelli öğretimle ilgili yapılan araştırmalar genellikle, sorgulayıcı öğretim etkinliklerinin olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Anderson, 2002). Bu tür etkinlikler çocukların doğal merakını besler, bilimsel etkinliğe teşvik eder ve araştırma konusu olan dünya görüşünü pekiştirir. Ayrıca, öğretim teknolojisindeki gelişmeler ve bilgisayarların okullarda yaygınlaşması, sorgulayıcı öğrenmenin uygulanabileceği konuların kapsamını genişletmektedir. Sorgulama temelli etkinlikler, öğretmen çocuk arasındaki rollere bağlı olarak çeşitli türlerde ortaya çıkmakla birlikte daha çok şu başlıklarla ifade edilmektedir (Martin-Hansen, 2002):

- *Açık veya tam sorgulama:* Çocuğun sorusuyla başlayan, ardından çocuğun (veya çocuk gruplarının) bir araştırma veya deney tasarlaması ve yürütmesi ve sonuçları iletmesi ile başlayan çocuk merkezli bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.
- *Rehberli sorgulama:* Rehberli sorgulamada öğretmen, çocukların sınıfta sorgulama araştırmaları geliştirmelerine yardımcı olur. Genellikle öğretmen araştırma için soruyu seçer. Çocuklar daha sonra öğretmene araştırmaya nasıl devam edeceğine karar vermede yardımcı olabilir.
- *Yapılandırılmış sorgulama:* Yapılandırılmış sorgulama, bazen yönlendirilmiş sorgulama olarak da adlandırılır, çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirilen rehberli bir sorgulamadır. Tipik olarak bu, çocukların belirli bir son nokta veya ürün bulmak için öğretmen talimatlarını takip ettiği şekilde uygulanır.

Sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı bir yöntemden ziyade “ne”, “neden” ve “nasıl” gibi sorulara yanıt arayan bir süreçtir (Öztürk, 2016). Öğrenmenin kalbinde olan sorgulama etkinlikleri uygulama süreci okul öncesi dönemde başlamalı ve her sınıf düzeyinde yaşa uygun zorluklarla devam etmelidir. Çocuklar mücadele ettikleri bir sorunu çözdüklerinde veya çaba gösterdiklerinde onlara olumlu geri dönütler vermeliyiz. Böylece çocuklar daha zor problemlerle başa çıkma yeteneğine sahip

olduklarını fark ederler. Sorgulama uygulamalarında bulunması gereken temel özellik bulunmaktadır. National Science Education Standarts (Ulusal Bilim Eğitimi Standartları) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir (National Science Education Standarts [NSES], 2000:

- Çocuklar, bilimsel yönelimli sorularla meşgul olurlar.
- Çocuklar, bilimsel olarak yönlendirilmiş soruları ele alan açıklamalar geliştirmelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıyan kanıtlara öncelik verir.
- Çocuklar, bilimsel olarak yönlendirilmiş soruları ele almak için kanıtlardan açıklamalar formüle ederler.
- Çocuklar, açıklamalarını, özellikle bilimsel anlayışı yansıtan alternatif açıklamalar ışığında değerlendirir.
- Çocuklar, önerdikleri açıklamalarını ve gerekçelerini iletir.

### **2.1.8. Sorgulama Temelli Eğitim Ortamları ve Öğretmen Rolü**

Günümüzde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için çocukların bilgileri yapılandırdığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, kendisinin merkezde ve aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir yere sahip olan yaklaşımlardan biride sorgulama temelli öğrenme yaklaşımıdır. Warner ve Myers'e (2009) göre sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında öğretmenler aşağıda belirtilen ifadelerden sorumludur:

- Sorgulama sürecini başlatmak,
- Çocuklar arası diyalogu artırmak,
- Küçük grup ve büyük grup tartışmaları arasında ki geçişi sağlamak,
- Kavram yanlışlarını gidermek, çocukların konuyu içeriğini anlamalarını geliştirmek,
- Bilimsel yöntem ve tutumlarda model olmak,
- Yeni içerik bilgisi oluşturmak amacıyla çocukların deneyimlerinden faydalanmak.

Öğretmen ne kadar rehberlik sağlamaları gerektiğine etkinliklerin amacına ve çocukların yeteneklerine göre karar vermelidir. Burada önemli olan nokta sorgulamanın temel amacının çocuk katılımı olduğunun unutulmamasıdır. Öğretmenler, sorgulamaya

dayalı yöntemleri sınıf ortamlarında kullanırken şu altı aşamayı mutlaka tamamlamalıdır (Llewellyn, 2002, aktaran Warner ve Myers 2009):

- Sorgulama–araştırılacak bir “eğer” veya “merak ediyorum” sorusunun belirtilmesi
- Edinme–olası yöntemlerle ilgili beyin fırtınası yapılması
- Varsayım–test etmek amacıyla “bence” şeklinde ifade etmesi
- Uygulama–bir plan tasarlama ve yürütme
- Toplama–kanıt toplama ve sonuç çıkarma
- Sunma–paylaşma ve sonuçların iletilmesi

Erken çocukluk eğitiminde araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler, özellikle küçük çocuklar için başarılı sorgulamaya dayalı öğrenmede önemlidir (Wang vd., 2010). Tüm küçük çocuklar etraflarındaki dünyayı merak ederler, ancak okul öncesi çocukların çoğu günlük deneyimleri hakkında soru sorma konusunda fazla deneyime sahip değildir. Bir süre yetişkin modelliğine ve desteğine ihtiyaçları olabilir ancak açık uçlu, merak uyandıran sorular sormayı hızlı bir şekilde öğrenebilirler. Öğretmen mi yoksa çocuk mu kimin soru sorduğuna bakılmaksızın o soruyla ilgili olabilecekleri düşünmenin zamanı gelmiştir. Bu, çocukların düşünmesi ve ardından bu düşünceleri dile çevirmesi için bir fırsattır. Ayrıca çocukların dikkatini ve katılımını sağlamak, çocukların gelişimini ve öğrenmesini destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmada kritik bir ilk adımdır. Daha sonra öğretmen belirli bir çerçevede açık uçlu sorular sorma, uygun planlama, tanımlama ve açıklama yapma, uygun metinleri yüksek sesle okuma gibi aktiviteleri yapabilir (French, 2004).

Sorgulama yönelimi arayan öğretmenler, çocuk etkinliklerinin doğasına, çocukların rolüne ve kendi rollerine odaklanmalıdır. Öğretmenler ve uzmanlar, öğretmenler arasında bir işbirliği ortamı yaratmaya ve öğretmenlerin kendi değerleri ve inançları üzerinde düşünebilecekleri bir bağlam sağlamaya odaklanmalıdır (Anderson, 2002). Aksi halde öğretmenler çocuklara sorgulama sürecinde yeterli destek olamayabilir ve onları anlayamayabilir. Sorgulama öğrenimi sırasında, çocuk sorun veya hayal kırıklığı yaşadığında öğretmenler müdahale etmeli, çocukların öğrenmelerini gerekli yönlendirmeler, ipuçları ve talimatlarla desteklemelidir. Desteklemek hem verimli hem de zorlayıcı olabilir çünkü öğretmenin çocukların o sırada ki düşüncesini tam olarak anlaması ve buna göre hareket etmesi gerekmektedir (Wang vd., 2010).

Learning (2004) sorgulama temelli öğrenmede öğretmenlere; sorgulama etkinliklerini uygulamada istekli olması, sınıfta sorgulama dili kullanarak sorgulama kültürü oluşturması, çocuklara bu yaklaşımda davranışlarıyla model olması çocukların kaynaklara ulaşmasında onlara destek olması önermektedir. Birden fazla kaynağın olması, erken çocuklukta sorgulayarak öğrenmeyi desteklemek için önemli bir potansiyel ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, özellikle küçük çocuklar, sorgulama öğrenmeleri için kaynakları bulurken, değerlendirirken ve kullanırken zorluklarla karşılaşabilirler. Bu süreçlerde çocuklar öğretmenler tarafından desteklenmelidir (Wang vd., 2010).

Sorgulamaya dayalı öğrenmede, çocukların fikirleri sorgulama, keşfetme, inceleme, yeniden düşünme ve iletme gibi fırsatları vardır. Sorgulamaya dayalı öğrenme ile çocuklar öğrenmelerine yatırım yapar, keşfettikleri konular için bir özen duygusu geliştirirler. Bu süreçte öğretmenin rolü, çocuklara, soru veya sorgularını keşfederken dikkatli planlama ve sürekli yansıtma uygulaması yoluyla rehberlik etmek olmalıdır (Cleovoulou, 2021). Yani sorgulama faaliyetlerinden tam olarak yararlanmak için öğrencilerin araştırma çabalarının tüm aşamalarında destek almaları gerektiğini göstermektedir (Keselman, 2003).

İlkokul düzeyinde sınıf uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar az olmakla birlikte küçük çocukların da sorgulama etkinliklere katıldığı araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Beach ve Cleovoulou (2014) ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin eleştirel sorgulamaya yönelik çalışmalarını yedi ilke ile şu şekilde belirlenmiştir:

- Amaca yönelik metin seçimi yoluyla çocukların kritik konularda diyalogunu geliştirmek,
- Devam eden yansıtıcı uygulama yoluyla metinleri öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek,
- Çocukların ifadelerini güçlendirmek,
- Daha derin bağlantılar geliştirmek için açık uçlu sorular sormak,
- Bilgi oluşturma aracılığıyla çoklu bakış açılarını paylaşmak,
- Öğrenmeyi yönlendirmek için kavram yanılgılarının kullanmak,
- Onaylamak ve savunuculuğu geliştirmek.

Sorgulamaya dayalı bir sınıfta, çocuklardan kavram yanılgılarını ve yanlış yönlendirilmiş teorileri paylaşmaları ve deneyim ve deney yoluyla anlayışlarını çözmeleri beklenir. Sorgulamaya dayalı öğrenme “doğru yanıtı” aramaz. Bunun yerine, yaklaşım, araştırmaların veya öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek için kullanılır ve çocuklar çalışmalarını üzerinde yansıtma becerisini öğrenirler. Çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle sorgulamanın daha etkin olabilmesi için çocuklarda bazı temel unsurların gelişmesi gerekir. Bu temel becerileri geliştirmek için:

- Çocuklarla konuşurken baskın olmamaya dikkat edilmeli,
- Aktif dinlemeyi model almalı,
- Çocukların sözlü anlatımları genişletilmeli,
- Çocukları kelimeler eklemeye teşvik etmek için bazı durumları yanlış anlıyormuş gibi yapılmalı, mizah kullanılmalı,
- Soru kullanılmalı ama aşırılıktan kaçınılmalı,
- Çocuklara onları düşünmeye ve cevaplarını genişletmeye teşvik eden sorular sorulmalı,
- Tek bir kısa veya “doğru” cevabı olan sorulardan kaçınılmalı,
- Çocukların yanında diğer yetişkinlerle konuşulmalı,
- Çocuklarla gün boyunca, hayatlarındaki materyalleri, eylemleri, insanları ve olayları tanımlayan kelimeler kullanarak konuşulmalı,
- Soruları ve tartışmaları güçlendirmek için kelime hazinesi ve ilginç fikirler açısından zengin içerikli kitaplar okunmalı,
- Kendi niyetlerimizi ve eylemlerimizi tanımlamalıdır (Epstein, 2007).

Çocukların dünyaya ilişkin doğal merakları ve dünya hakkındaki anlayışlarını derinleştirme arzusu, hem kavramlar, hem sorgulama hem de eleştirel beceri eğitimi için önemli unsurlardır. Çocuklar dünyayı araştırdıkça ve kendileri için önemli olan konularla ilgili sorular ve teoriler ortaya atarken, öğretmen sosyal boyutları öğrenmeye dahil eder. Çocukların katılımları ve fikirleri öğrenmenin merkezinde yer almalıdır. Kendi kendine öğrenme ve çocuk merkezli öğrenme, sürecin temelini oluşturur. Bu çocuk merkezli öğrenme yaklaşımı boyunca, öğretmen çocuklara öğrenmeye katılmak için gerekli becerileri (okuma ve yazma becerileri, araştırma becerileri, bilgileri analiz etme ve akranlarla işbirliği) öğretmekten sorumludur. Öğretmenler, derinlemesine düşünme için gerekli becerileri göstermeli ve çocukları sürekli olarak çalışmalarını



üzerinde düşünmeye teşvik ederken, öğrencilere bunları uygulama fırsatları sağlamalıdır (Cleovoulou, 2021).

### **2.1.9. Sorgulamaya Dayalı Etkinliklerin Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlişkisi**

Sorgulamaya dayalı öğrenme, bilgi ve beceri kazanma eylemidir (Lee, 2014). Bu yöntem dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler çocuklarda keşif, gözlem, soru sorma, kaynakları inceleme, veri toplama analiz etme, yorumlama, sentezleme, cevap-açıklama ve tahmin önerme, tartışma ve yansıtma yoluyla bulguların iletilmesi; bulguları gerçek duruma uygulamak ve süreçte ortaya çıkabilecek yeni soruları takip etmek gibi birçok beceriyi birlikte aktif kılmayı sağlamaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme, çocukların gerçek dünyanın çeşitli bakış açılarını ve kavramlarını eleştirel olarak görme, sorgulama ve keşfetme yeteneklerini vurgulamaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirir çünkü bu yöntem çocuklarda eleştirel düşünmenin önemli bileşenleri olan; yorumlama, analiz etme, değerlendirme, açıklama, çıkarsama ve öz düzenleme gibi zihinsel etkinlikleri geliştirmektedir (Wale ve Bishaw, 2020). Lawson'a (2010) göre birçok çalışma sorgulamaya dayalı öğrenmenin kullanıldığı etkinliklerin çocuklarda ki eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Lawson, 2010, aktaran Duran ve Dökme, 2016). Kavramların hatırlanması daha karmaşık bilişsel işlevler için bir ön koşul olsa da, çocuklar sıklıkla yorumlamaya, analiz etmeye, değerlendirmeye veya sentezlemeye teşvik edildiğinde eleştirel ve analitik düşünme yetenekleri desteklenir (Thompson, 2011). Eleştirel düşünme becerileri sonradan her çocuk tarafından uygun etkinlikler ve uygulamalar ile kazanılabilecek becerilerden biridir.

Eleştirel düşünme, 21. yüzyılda çocukların sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Eleştirel düşünme becerisi günümüz dünyasında başarı için önemli olmakla birlikte bu beceri insanlara yaşam becerileri, yaratıcılık ve yenilikçilik kazandırdığı için günümüz problemlerini çözmeye de önemli bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle bu beceriyi çocuklara kazandırmak çok önemlidir (Prayogi ve Yuanita, 2018). Eleştirel düşünmeyi öğretmek bütüncül bir yaklaşım gerektirir ve çocuğun bilişsel becerilerini yönlendirmesini sağlayacak amaca yönelik bir dizi uygun öğrenme modelini içermelidir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmada en etkili olan

yöntemlerden biri sorgulamaya dayalı öğrenmedir. İyi sorular, düşünmeye rehberlik eden ve çocukları yorumlamaya, analiz etmeye, sentezlemeye, eleştirmeye ve yansıtmaya teşvik eden sorulardır (Thompson, 2011). Sorgulayarak öğrenme, sormayı, keşifler yapmayı ve keşifleri test etmeyi içeren dinamik bir öğrenme yaklaşımıdır (Arifin ve Bağında, 2018). Bu yaklaşım felsefi etkinliklerle de yakından ilişkilidir.

Eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerini içeren felsefi düşünme becerileri felsefi soru ve cevapları sormanın ve tartışmanın temel araçlarıdır. Felsefi araştırma, felsefi problemlerde cevap arayışıdır. Soruşturma, ortak ve tartışılabilir bir konuyu araştırdığında felsefidir (Lipman, 2003, aktaran Wan Yusoff, 2018). Çocuklar için felsefe çocukların yirmi birinci yüzyılda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları işbirliği ve araştırma becerilerini geliştirmektedir (Rogers, 2021).

Okullar, çocukların ilgisini çeken, merak uyandıran ve onların bir ilgi alanına daha derine inmelerini sağlayan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımına doğru ilerlemeye başladığından, “sorgulamaya dayalı öğrenme” modern eğitim çevrelerinde oldukça önemli bir model haline gelmektedir (Rogers, 2021). Kendileri için düşünmesi gerektiğini fark eden çocuklar, sordukları soruları cevaplamak için tartışırlar. Öğretmenlerin rolü, tartışmayı kolaylaştırmak ve çocukların cevaplarını veya inançlarını netleştirebilmeleri, gerekçelendirebilmeleri ve savunabilmeleri ve sağlam sonuçlara varabilmeleri için daha fazla sorgulayıcı sorular sormaktır. Çocuklar, uyarıcı materyallere dayalı sorular oluşturmaya, soru ve görüşlerini netleştirmeye, yaşamlarıyla ilgili durumlarını gerekçelendirmeye çalıştıklarında öğrenme ile daha ilgili olurlar (Wan Yusoff, 2018). Yani etkili sorgulama için çocuklara soru sorma becerilerinin öğretilmesi gerekir. Bir sorunun ne olduğunu belirlemek, farklı soru türlerini anlamak ve ardından beklenen farklı yanıtları düşünmek yaşamın ilk yıllarında başlar. Felsefi bir araştırmanın kilit yönleri, sorunları ve soruların ima ettiği konuları açabilmektir. Sorgulamaya dayalı yaklaşımın yararlarını ve değerini sağlamlaştırmak için, felsefenin bu alanlarda kullanılması önemlidir. Çocukların muhakeme güçlerini geliştirmede, onları işbirlikçi sorgulamaya dayalı öğrenmeye dahil etmekten daha iyi bir yolu yoktur. Felsefi soru ve cevapları sormanın ve tartışmanın ana araçları, eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerini içeren felsefi düşünme becerileridir (Rogers, 2021).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda alan yazında eleştirel düşünme becerileri, felsefi tutum ve sorgulama temelli yaklaşımlarla ilgi çalışmalara yer verilmiştir. Alanyazında sorgulama temelli etkinliklerin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve felsefi tutumlarına etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yüzden eleştirel düşünme becerileri, çocuklar için felsefe ve felsefi tutum ile ilgili araştırmalar, sorgulama temelli öğrenme ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

#### *Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili araştırmalar*

Kanat (2020), sokratik yöntemin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 ay on beş çocuk ve iki öğretmen oluşturmakla birlikte araştırmacının hazırladığı “Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programı” haftada iki gün süreyle uygulanmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, toplam 10 hafta süren eğitim sonucunda elde edilen nicel veriler, “Demografik Bilgi Formu” ve “Ahlaki Yargı Ölçeği” ile nitel veriler ise “Görüşme Formu” ve “Video Kayıtları” ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulanan eğitim programı 60-72 ay çocukların ahlaki yargılarına ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur.

Tozduman Yaralı (2019), yapılan çalışmada öyküleştirme yöntemi kullanılarak uygulanan eğitim programının okul öncesi eğitime devam etmekte olan 5 yaş çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 22 deney grubu, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 43 çocuk katılmıştır. Karma desenin kullanıldığı çalışmada nicel hakim iç içe deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (ÇEDT)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda bulunan çocukların yorum yapma, izahta bulunma, çıkarım yapma, analiz etme, öz düzenleme boyutlarında ve eleştirel düşünme becerilerinde ki toplam puanında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Dalğar (2017) yaptığı çalışmada “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın okul öncesi dönem çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemeyi

hefelemiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. 12 hafta süreyle deney grubuna uygulanan eğitim sonucunda veriler “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

### ***Çocuklar için felsefe ve felsefi tutum ile ilgili araştırmalar***

Oktar (2019) yaptığı çalışmada, hem Türkiye’de çocuklar için felsefe konusundaki çalışmalardan, hem de bu konunun teorik temelinden bahsedilmesini amaçlamış, pratik olarak da çocuklarla yapılacak felsefe çalışmaları için kaynak seçiminin önemine değinmiştir. Çocuklarla felsefe çalışmalarına örnek teşkil edecek bir çalışma tanıtımı planlanmış ve böyle bir çalışmaya dair örnek sorular ortaya konmaya çalışmıştır. Böylelikle bu çalışma giderek önem kazanan bir çalışma alanı olarak çocuklar için felsefe çalışmalarına dair hem teorik bir zemin, hem de pratik bir işleyiş örneği sunmayı amaçlamıştır.

Sormaz Ögüt (2019) yaptığı çalışmada, insan olmanın en önemli faktörlerinden olan felsefi düşünmenin önemini ve felsefi düşünmenin kazandırılmasında en önemli eğitimlerden biri olan çocuklar için felsefe eğitimi olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Düşünme, bazı düşünme biçimlerinin nitelikleri ve felsefi düşünmenin temel özelliklerinin birleşiminden oluşan çalışma toplamda üç bölümde ele alınmıştır. Çalışma sonucunda felsefi düşünmenin önemi, felsefi düşünebilmeyi sağlayan durumlar ana hatlarıyla ortaya konmuştur. Son bölümde ise çocuklar için felsefenin tarihsel gelişim süreci, hedefleri, içerdiği yöntemler, eğitimcinin rolü ve sağladığı destekler bir bütün olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak felsefi düşünmeyi kazandırıp geliştirebileceğimiz en iyi yollardan birinin çocuklar için felsefe olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Dirican (2018) okul öncesi dönem çocuklarına felsefe eğitimi etkinlik programı uygulamış ve çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada 20 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 çocuk ve öğretmenleri katılım göstermiştir. Haftada iki saat olmak üzere toplam 12 hafta boyunca deney grubuna uygulanan eğitim sonucunda veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocukların

Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışları açısından ön test puanlarında anlamlı bir fark olmadığı; son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan felsefi etkinliklerin, çocukların özellikle tahmin etme, düşüncelerini gerekçeli biçimde ifade etme, farklı görüşlerini ifade edebilme, hoşgörülü davranış sergileme, çevresinde olup bitenlere meraklı olma ve soru sorma becerileri üzerinde olumlu açıdan etki ettiğini söylemek mümkündür. Ancak, uygulamanın duygu ve düşüncelerinin sebeplerini söyleme ve dinledikleri ile ilgili soru sorma becerileri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Erdoğan (2018) yaptığı araştırmada, 1970’li yıllarda “çocuklar için felsefe” olarak ortaya çıkan düşünme eğitimi programını ve çocuklarla felsefe yaklaşımını incelemeyi hedeflemiştir. Literatür taramasının kullanıldığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre çocuklarla felsefe yapılması noktasında bugüne kadar öne sürülen bilgilerin aksine çocuklarda felsefe yapmanın doğal bir eğilim olduğu doğru bir şekilde yapılan felsefe eğitimlerinin eleştirel, çok yönlü, akılcı ve yaratıcı düşünceleri yönünde çocukları cesaretlendirdiği ve geliştirdiği eğitimsel açıdan güçlü bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur.

Karadağ ve Demirtaş (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarla felsefe öğretim programının eleştirel düşünme üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlar. Çalışmada kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler, 5-6 yaş çocuklara yönelik geliştirilen “Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal yönden geçerliliğini sağlamak için çalışma sürecinde gözlem yapan 3 öğretmenle yarı yapılmış görüşme yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulanan felsefe eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çocuk ve öğretmenlerin çalışmaya yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlara göregenel olarak olumlu bir izlenime sahip oldukları belirtilmiştir.

Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018) yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefe konusunu özellikle farklı perspektiflerden, tarihsel kökenleriyle ele alarak çocuklar üzerinde farklı beceri alanlarında nasıl bir etkisi olduğunu, eğitim-öğretim süreci içinde bulunan öğeler için olabilecek sonuçları ortaya koyarak birtakım önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, birçok farklı uygulama ve deneysel çalışma

çocuklarla birlikte yürütülen felsefe etkinliklerinin birçok açıdan oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) yaptıkları araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine çocuklar için felsefe eğitimi programını uygulayarak, içocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişim alanlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada hazırlanan felsefe içerikli ders planları iki ayrı sınıfta bulunan toplam 48 çocuğa iki öğretmen tarafından haftada 2 saat toplam 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların bilişsel (felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme), duyuşsal (filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlar) ve sosyal (çocukların sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında) alanlarda pozitif yönde anlamlı değişimler olduğu tespit edilmiştir.

#### ***Sorgulama temelli öğrenme ile ilgili araştırmalar***

Karademir ve Akman (2021), yaptıkları araştırmada, 60-72 ay çocukların sorgulama etkinliğini etkin bir şekilde kullandığı, öğrenmelerini yapılandırdığı, çocuğun aktif ve merkezde olduğu bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşan Sorgulama Temelli Matematik Etkinlikleri Modülünün (STMEM) öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin yanısıra uzun süreli gözlemlerle süreç içinde çocuklar üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; STMEM'in okul öncesi dönemde bulunan çocukların motivasyonunu, merakını artırarak eğlenceli yönü ile çocuklara eğitici bir ortam sunduğu, tüm gelişim alanlarını destekleyerek olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında ise uygulamaların çocuklara farklı perspektifler kazandırdığı, çocukların aktif katılımını desteklediği, öğrenmenin devamlılığını sağlayarak okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerini daha çok kullanmalarına destek olduğu ortaya konmuştur.

Kanat ve Temel (2019) sokratik yöntemin kullanıldığı etkinliklerden oluşan eğitim programının 60-72 ay çocukların çalışma bellekleri üzerine etkisini incelemek için araştırma yapmıştır. Haftada 2 gün toplam 10 hafta süreyle uygulanan çalışmaya 60-72 ay grubu 8 kız ve 7 erkek olmak üzere toplam 15 çocuk katılmıştır. Tek grup

öntest-sontest deneysel desen ve “Çalışma belleği ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulama sonrasında çocukların sözel kısa süreli bellek, sözel ve görsel çalışma belleğinde aldıkları puanlarını anlamlı derecede fark olduğunu ancak görsel kısa süreli bellek puanlarını anlamlı derecede fark olmadığını ortaya konmuştur.

## **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

### ***Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili araştırmalar***

Birbili (2013) çalışmasında erken çocukluk dönemindeki çocukların düşünme becerilerinin gelişiminin sınırsız olduğunu vurgulayarak okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarının düşünme becerilerinin hangi seviyede geliştirdiğini araştırmayı hedeflemiştir. Uygulama açık uçlu sorular kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin etkinlik esnasında sordukları soruların hatırlama düzeyinde olduğunu ve çocukları dikkatlerini işlemsel bilgidan ziyade kavramsal bilgiye yönelttiği belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, çocukların düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikleri çok az sayıda yürüttükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, çocukların düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayacak eğitim görmeleri de gerektiği belirtilmiştir.

Priyanti ve Warmansyah (2021) yaptıkları çalışmada, sorgulayıcı öğrenme yöntemiyle çocukların eleştirel düşünme becerilerinin nasıl değiştiğini ortaya koymak amaçlamaktadır. Bu araştırma, anaokuluna devam eden toplam 12 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak, eylem araştırması yöntemi seçilmiştir. Gözlem, görüşme, dokümantasyon yoluyla veri toplama ve elde edilen veriler kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, çocukların eleştirel düşünme becerilerinde uygulama öncesine göre %75 artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bu da sorgulayıcı öğrenme yönteminin etkili olduğu ve erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği anlamına gelmektedir.

### ***Çocuklar için felsefe ve felsefi tutum ile ilgili araştırmalar***

Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan (2017) yaptıkları çalışmada, çocuklara nasıl düşüneceklerini öğretmede düşünme sürecinin felsefesini öğrenmelerini sağlayan pek çok yöntem öneme verilmesi gerektiğine dikkat çekmiş ve bunun için öğretmenlerin çok önemli rollerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmanın amacı, felsefi yaklaşımın

çocuklara eğitim veren eğitimciler üzerindeki etkisini keşfetmektir. Bu kapsamda 30 temel eğitim öğretmeniyle çalışılmış, verileri toplamak amacıyla da California eleştirel düşünme Anketi-Versiyon B ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, hizmet öncesi ve hizmet içi derslerde eleştirel düşünmeyi içeren eğitimin çalışmaya katılan öğretmenlerde olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur.

Badri ve Vahedi (2017) ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefe eğitim programının kız çocukların duygusal zekâları üzerine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. İran'ın Doğu Azerbaycan bölgesinde okula devam eden 25 kontrol ve 25 deney olmak üzere 50 kız çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar mevcut örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 3 ay süresince haftada bir 12-90 dakika çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır. Her oturumda, çocuklara bir hikâye okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Yapılan son test ölçümleri ile çocuklar için felsefe programına tabi tutulan deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arabzadeh, Abdolahi ve Lory (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklara uyguladıkları çocuklar için felsefe programının sözel zekâ gelişimine etkisini araştırmışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmada bir grup çocuğa Wechsler Zekâ Testi uygulanarak ortalama zekâ düzeyine sahip 5-6 yaşlarında 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönemdeki çocukların sözel zekâ seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığı belirtilmiştir.

Erfani ve Rezaei (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların eleştirel düşünceleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya 3. sınıfa devam eden 40 kız öğrenci katılmış, deney grubu öğrencilerine üç ay süresince toplam 18 saat çocuklara özgü felsefe eğitimi verilmiştir. Felsefe eğitimi süresince öğrencilere Cam ve Lipman tarafından hazırlanmış bir dizi felsefi öykü okunarak üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Kontrol grubu ise kendi müfredat programlarına devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.



Sare, Luik ve Tulviste (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönem çocukların akıl yürütme becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma 58 deney ve 65 kontrol grubu olmak üzere 5-6 yaşındaki toplam 125 çocukla yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklar ile sekiz ay boyunca haftada bir gün felsefi grup tartışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre grup tartışmalarından sonra deney grubundaki çocukların muhakeme etme, analogi yapma, gerekçe gösterme, “-den dolayı” bağlacını kullanma ve ilişkisel bağlantılar kurma (holistik düşünme) becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) yaptıkları çalışmada 16 oturumluk felsefe eğitim programı uyguladıkları 5-6 yaş gurubundaki çocuklarda yaratıcı düşünmenin öğelerini tanımlamayı hedeflemişler. Bu çalışmada çocuklara uygulanan programın okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda çocuklarda problemlere yönelik birden çok çözüm yolu üretebilme ve yeni fikirler üretme düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Çocuklarda çeşitli perspektiften bakabilme, sıra dışı fikirler üretebilme ve düşündüklerini açıklayabilme becerisi artmıştır.

Colom, Moriyon, Magro ve Morilla (2014) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının boylamsal etkilerini araştırmışlardır. Bir araştırmacı tarafından bir grup öğretmene çocuklar için felsefe çalışmayı verilmiş ve daha sonraki tüm süreç araştırmacıların kontrolünde ilerletilmiştir. Araştırmaya 2002 yılında başlanmış, 6 yaşından 18 yaşına kadar 400’den fazla çocuğa haftada bir kez çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır. Aynı yaş grubunda 300’den fazla çocuk ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Hem deney hem kontrol grubundaki çocuklar bu süreçte normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Çalışma grubunu Madrid’e 18-32 kilometre uzaklıktaki küçük kasabalarda özel okullara devam eden orta-üst sosyo ekonomik düzey ailelerin çocuklar oluşturmuştur. Bu bakımdan deney ve kontrol grubu benzer özelliklerdeki çocuklardan oluşmuştur. Araştırmada çocuklarla felsefenin bilişsel, bilişsel olmayan ve akademik başarı üzerine etkilerine bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar için felsefe programının çocukların genel bilişsel ve sözel yeteneklerini, sosyal davranışlarını (özellikle psikotik bozuklukta azalma; dışadönüklük ve dürüstlükte artış şeklinde) ve düşük bilişsel yeteneğe sahip çocukların bilişsel yeteneklerini anlamlı bir düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cassidy ve Christie (2013) “Çocuklarla felsefe: konuşmak, düşünmek ve birlikte öğrenmek” isimli çalışmalarında, çocuklar için felsefe programının aktif öğrenmeyi ve katılımcı diyalogu desteklemesi açısından etkisini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla altı farklı ilkokula ait 8 sınıftan yaşları 5 ile 11 arasında değişen 115 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Çocuklar, araştırmacılar tarafından geliştirilen COPI (Community of Philosophical Inquiry) isimli felsefe eğitimi programına haftadayaklaşık bir saat katılmış, toplamda 24 çeşit diyalog kaydedilmiş, deşifre edilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. Bu programda çocuklara bir uyarıcı verilmiştir (genellikle bir metin okunmuştur). Çok küçük çocuklarla bile halka şeklinde oturarak metin okunmuş ve başkan genellikle sürecin dışında kalmıştır. Daha sonra katılımcılar sorular sormuş ve bunlar başkan tarafından kaydedilmiştir. İçerik analizi sonucuna göre oluşturulan yedi kategori şu şekildedir: a) Örnek sunma, analogi yapma, metafor kullanma, b) Bir terimi, kelimeyi ya da kavramı tanımlama, c) Kendisinin ya da başka bir katılımcının açıklamasına katkıda bulunma, d) Karşıt görüşlere farklı bir perspektiften bakabilme, e) Hipotezler üretebilme, f) Yeni fikirler ileri sürebilme, g) Şüphelerini ifade etme. Araştırma sonucunda çocukların kritik etme, birlikte düşünme ve anlamlı diyaloglar oluşturma kapasitelerinin arttığı görülmüştür.

Daniel vd., (2012) “Çocuklar için felsefe ve okul öncesi dönem çocuklarda diyalogik-eleştirel düşünmenin gelişimsel süreci” isimli çalışmalarında 5 yaşındaki çocuklar, soyutlama içeren “eleştirel düşünme sürecine katılabilir mi?” sorusuna cevap aramışlardır. Bu amaçla 5 yaş çocukları arasından deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup seçmişlerdir. Bir gruba Çocuklarla Felsefe yaklaşımının içerdiği felsefi diyaloglar uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir şey uygulanmamıştır. Elde edilen sonuçlar, göre kontrol grubunun “%60’ının benmerkezci” ve “%40’ının görecelilik” perspektifinde iken deney grubunun “%65’inin görecelilik, %35’inin benmerkezci” perspektifte olduğunu göstermiştir.

Gasparatou ve Kampeza (2012) yaptıkları çalışmada Lipman tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe programının Yunanistan’da anaokullarındaki günlük plana dâhil edilip edilemeyeceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu çalışmada sekiz resimli hikâye kitabı kullanılmış ve program, sınıfın öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Çalışma grubunu Yunanistan’ın Patras şehrinde iki anaokuluna devam eden 5-6 yaşında toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Ayrıca çocuklar için felsefe programının çocukların eleştirel düşünme becerisi üzerine etkilerine de bakmayı

amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların cümle içerisinde kullandıkları “çünkü, neden, -mek için, bu nedenle, yani, dığı için” gibi bağlaçların kullanımının arttığı ve bu nedenle çocukların ortaya attıkları savlarını içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki çocuklarda fikirlerini gerekçelendirme, yargıda bulunma, değerlendirme ve sonuç çıkarma becerilerinde artış olduğu ve dolayısıyla çocuklar için felsefenin çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırdığı saptanmıştır.

Topping ve Trickey (2007a) yaptıkları çalışmada felsefi sorgulamaların çocukların interaktif davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmayı İskoçya’da 6 okulda 4 müdahale ve 2 karşılaştırmalı örgün eğitim kurumuna devam eden, 10 yaşındaki 180 çocukta işbirlikçi felsefi sorgulamanın etkileşimli diyalogun niceliği ve kalitesi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yedi ay süren sınıf tartışmalarından önce ve sonrası için video kayıtların içeriği analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmene açık uçlu soru sorma, sınıf diyaloglarına katılma, düşüncelerini gerekçelendirme becerilerinde anlamlı gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda ise böyle bir değişiklik gözlenmemiştir. Ayrıca deney grubunda öğretmen-çocuk diyalogu %41 ile %66 arasında artmıştır. Sonuç olarak deney grubunda çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk arasındaki iletişim daha kaliteli hale gelmiş ve nicelik olarak artmıştır.

### ***Sorgulama temelli öğrenme ile ilgili araştırmalar***

Ryan ve Laurent (2016) yaptıkları araştırmada, sorgulama temelli öğrenme ortamlarının okul öncesi dönem çocukların başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. “Sorgulama, sorgulama temelli eğitim ve erken öğrenme” gibi anahtar kelimeler kullanılarak tarama modeli ile sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. “Araştırma sonucunda, sorgulama temelli eğitimin çocuklara ve öğretmenlere diğer yöntemlere göre birçok üstünlüğü olduğu belirtilmiştir. Sorgulama temelli öğrenmenin çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklediği, bilgiyi yapılandırarak daha kalıcı olmasını sağladığı, düşünme becerilerinin kullanılmasını artırdığı, işbirliği ve keşif yapmaya çocuklara gerçek yaşam deneyimleri kazandırdığını, öğretmenlere ise bir sınıf yönetimi sağladığını belirtmişlerdir.

Lin ve Jacobs (2015), karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarında, sorgulamaya dayalı eğitim deneyimlerinin öğretmen ve erken çocukluk dönemi öğrenciler üzerindeki etkisi araştırmayı amaçlamıştır. Dört öğretmen adayı ve sınıfının ev sahipliğinde

düzenlenen 15 haftalık süreçte akran tartışmaları, öz değerlendirmeler, eğitimci/araştırmacı tarafından kolaylaştırılan koçluk seansları ve bir anketin bulunduğu uygulama yapılan çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitim alan öğretmenler, çocukların gerçek yaşantılarının daha fazla arttığını, öğretmen-çocuk ilişkisinin daha olumlu hale geldiğini, bakış açılarının olumlu yönde geliştiğini ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmanın felsefi tutumdaki ve eleştirel düşünme becerilerindeki amaçları büyük oranda sağladığı düşünülmektedir.

Cremin, vd. (2015), Avrupa Birliği'nin yaratıcılık ve yeniliğe olan ilgisi ışığında, AB projesi Yaratıcı Küçük Bilimciler (2011-2014) verilerine dayanan bu makalede okul öncesi eğitiminde sorgulamaya dayalı bilim ve yaratıcılığın öğretilmesini ve öğrenilmesini araştırmayı amaçlamıştır. Toplanan bilgiler ışığında bu süreçlerin oyun ve keşif, motivasyon ve duygulanım, diyalog ve işbirliği, problem çözme ve aracılık, sorgulama ve merak, yansıtma ve akıl yürütme ve öğretmen iskelesi ve katılımını içerdiği görülmüştür. Dört aylık bir süre boyunca dokuz ortak ülkede 48 bölgede gerçekleştirilen saha çalışması erken çocukluk döneminde (3-8 yaş) bulunan çocuklarla yapılmış, birden çok veri toplama yöntemi (etkileşimleri yakalayan sıralı dijital görüntüler; ses kaydı ile desteklenen gözlemler; zaman çizelgeleri; ve öğretmenler ve çocuk grupları ile görüşmeler) kullanılmıştır. Sorgulama temelli ve yaratıcı öğretim etkinliklerinin beraber kullanıldığı projede çocukları oyun oynarken motive eden çocukları ve keşif içeren ortamlarda öğretmenleri tarafından desteklenen çocukların, kaynaklara ilgi gösterdiği, sorular sorduğu, bilimsel problemlere çözüm yolları ürettiği görülmüştür. Bu yolla çocukların kendi düşünce ve stratejilerini üretme imkânı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Henningsen (2013) araştırmasında, sorgulama etkinliğinin erken çocukluk dönemindeki matematik ve okur-yazarlık becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Primary Years Programın (PYP) uygulandığı özel bir erken çocukluk eğitimi kurumunda yapılan çalışmaya 48-60 aylık olan üç çocuk katılım göstermiştir. Çocuklardan resim yapmaları istenerek elde edilen resimler detaylı şekilde incelenmiş, analiz edilmiş, sorgulama temelli eğitimi uygulayan programın çocuklara kattığı faydalar resimlerle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda çocukların matematik ve okur-yazarlık becerilerinde yakın ilişkilendirdiği, öğretmenlerin çocuk merkezli olması, sorgulamalar yaptırarak daha fazla düşünmeye yönlendirmesi gibi durumların çocukların çalışmalarına yansıdığı tespit edilmiştir.

Ergazaki ve Zogza (2013), bir proje kapsamında 5-6 yaş grubundan oluşan okul öncesi sınıfında sorgulama temelli biyoloji etkinlikleri süreçlerini incelemiştir. Bu süreç sonunda yapılan analizlerde öğretmenlerin çocukların kendini ifade etmelerini destekleyen uygulamalarda ve çocukların araştırma veya düşünce paylaşımlarının da olumlu yönde destekleme başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin çocukların sonuç çıkarma aşamasında belirgin bir zorlanma yaşadıkları gözlenmiştir.

Kim vd. (2012), boylamsal desen kullandıkları çalışmalarında, düşük gelirli ailelerden gelen bir grup çocuğa anasınıfından üçüncü sınıfa kadar sorgulama temelli fen programı uygulayarak Bu eğitimin çocukların fen başarısına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmanın sonucunda, fen kavramlarını öğretmeyi temel alan, sorgulama temelli fen eğitimi uygulanan çocukların başarılarında olumlu yönde anlamlı bir fark meydana geldiği ancak deney ve kontrol grupları arasında birinci ve üçüncü yıllarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanma süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere analitik ve çıkarımsal istatistiklerin kullanıldığı nicel araştırma yöntemlerinden (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların homojen olması önemlidir ve iki gruba uygulanacak olan test müdahale öncesi uygulanır, sonra ise deney grubuna uygulama yapılır ve son test her iki gruba da uygulanır (Johnson & Christensen, 2014). Bir başka ifadeyle ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada uygulama sürecinde deney grubuna deneysel işlem uygulanırken bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir uygulamada bulunmaz. Son olarak guruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme aracıyla tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın, bağımlı değişkeni 5-6 yaş çocuklarının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve felsefi tutumu, bağımsız değişkeni ise “Sorgulama Temelli Eğitimi Programı”dır. Çalışmada deney grubuna seçilen çocuklara buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak “Sorgulama Temelli Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerinde bırakılmıştır.

Araştırma deseninin (öntest, sontest kontrol gruplu desen) sembollerle gösterimi şu şekilde verilebilir;

Tablo 5  
*Araştırma Deseni*

		Ön test		Son test	
G <sub>D</sub>	R	O <sub>1</sub>	X <sub>STEP</sub>	O <sub>3</sub>	
G <sub>K</sub>	R	O <sub>2</sub>	X	O <sub>4</sub>	

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde MEB'e bağlı orta ve üzeri sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede yaşayan bağımsız anaokullarının anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma yapılmadan önce üniversiteden bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu raporu alınmış olup araştırmanın etik kurul raporu Ek-3'te verilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle çocuk sayısı en yüksek olan iki okulun 5-6 yaş çocukları amaçsal örnekleme yöntemiyle çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen iki okul kura ile deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, 17 deney grubunda ve 18 kontrol grubunda olmak üzere toplam 35 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda bulunan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 6'te belirtilmiştir.

Tablo 6  
*Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgilerin Frekans Dağılımı*

<b>Cinsiyet n (%)</b>	<b>Deney (n=17)</b>	<b>Kontrol (n=18)</b>
Kız	12 (70,6)	8 (44,4)
Erkek	5 (29,4)	10 (55,6)
<b>Annenin eğitim durumu (%)</b>		
Ortaokul	1 (5,9)	-
Lise	1 (5,9)	7 (38,9)
Üniversite	15 (88,2)	11 (61,1)
<b>Babanın eğitim durumu(%)</b>		
Lise	3 (17,6)	6 (33,3)
Üniversite	14 (82,4)	12 (66,7)
<b>Kardeş sayısı (%)</b>		
Tek çocuk	4 (23,5)	1 (5,6)
İki kardeş	7 (41,2)	11 (61,1)
Üçkardeş ve üzeri	6 (35,3)	6 (33,3)
<b>Ailenin gelir düzeyi (%)</b>		
Orta	2 (11,8)	4 (22,2)
İyi	15 (88,2)	14 (77,8)

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun cinsiyet özelliklerine bakıldığında deney grubundaki çocukların %70,6'sının kız, %29,4'ünün erkek, kontrol grubundaki çocukların %44,4'ünün kız, %55,6'sının erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların cinsiyete göre frekans dağılımları incelendiğinde, % 57,1 kız, % 42,8 erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 2,8 ortaokul, % 22,8 lise ve % 74,2'sinin üniversite mezunu olduğu, çocukların babalarının % 25,7 lise % 74,2'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların %14,2'si tek çocuk, % 51,4'ünün 2 kardeş olduğu, %34,2'sinin ise 3 ya da daha fazla kardeş olduğu belirlenmiştir. Ailelerin % 17,1'si gelir düzeylerini orta olarak ifade ederken, %82,8' inin ise gelir düzeylerini iyi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin doldurduğu “Çocuk Kişisel Bilgi Formu, programın etkililiğini ölçmek amacıyla Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği” ve Dirican ve Deniz (2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Veri toplama araçları için gerekli izin belgeleri EK-1’de belirtilmiştir.

#### **3.3.1. Çocuk Kişisel Bilgi Formu**

Çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından hazırlanan çocuk kişisel bilgi formu, çocuğa dair; cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile gelir düzeyi gibi demografik bilgilerinin yer aldığı, öğretmenler tarafından çocuğun aday kayıt sırasında alınan bilgi formu temel alınarak doldurulan formdur.

#### **3.3.2. 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği**

Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017) tarafından, okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) çocukların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. İçerik ve yapısal açıdan çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye uygun olması nedeniyle veri aracı olarak tercih edilen bu ölçek 38



maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, üç faktörlü (Felsefi Sorgulama, Dil ve Bilişsel Beceriler ve Soru Oluşturma) olup 5’li likert tarzında puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubundaki 509 çocuk üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulurken, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla. 974, .955, .983, .986 olarak hesaplanmış ve yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler “Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Demirtaş ve Yıldız, 2017). Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017) yaptıkları analizler sonucunda okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi**

Dirican ve Deniz (2017) tarafından, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların felsefi tutum ve davranışlarını değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Kapsam geçerliği sonucunda 29 maddeden oluşan okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesinin iç tutarlılığı KR-20 ile hesaplanmış ve KR-20 puanı 0,90 bulunmuştur. 0,00 ile 1,00 arasında değişebilen KR-20 puanının 1,00’a yakın olması güvenirliğin yüksek olduğunu gösterir. Bu bağlamda iç tutarlılık bakımından testin güvenirliği oldukça yüksektir. Madde güçlükleri homojen kabul edildiğinde hesaplanan KR-21 güvenirlik katsayısının ise 0,89 ile yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol listesi eşdeğer yarılar olarak ayrıldığında ve bu yarılar arasındaki korelasyon değerine ilişkin güvenirlik katsayısına ait Sperman-Brown düzeltme formülü kullanılarak hesaplanan eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısı ise 0,85 ile yüksek düzeyde saptanmıştır.

Kontrol listesi çocukların felsefi tutum ve davranışları ile ilgili öğretmenlerin çocukları değerlendirmesine dayalı olarak hazırlanmıştır ve evet/hayır şeklinde (1/0 puanlanabilen) 29 maddeden oluşmaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

MEB'e araştırmanın verilerinin toplanması için izin başvurusu yapılmış, gerekli izinler alınmış (EK-2) ve verilerin toplanmasına başlamadan önce araştırma önerisi sunulurken İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etiği kurulundan araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair 2021/2-10 sayılı kararlı raporu (EK-3) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, özellikle pandemi dolayısı ile okula devam eden öğrenci sayısı dikkate alınarak belirlenen okullardan tesadüfi olarak 2 okul belirlenmiştir. Bu okullardan okula devam eden 17 çocuğu olan sınıf deney, diğer okuldaki okula devam eden 18 çocuğu olan okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda normal gelişim göstermesine, tam aileye sahip olmasına ve daha önce herhangi bir eleştirel düşünme ve felsefi sorgulama becerilerini geliştirecek eğitim programına katılmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Okul yönetimiyle gereken görüşmeler yapıldıktan sonra deney grubu öğretmenine program ile ilgili (programın amacı, kapsamı, süresi ve uygulama süreci hakkında) bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara bir hafta sonra "Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" ve "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi" araştırmacı eşliğinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmış ve "Demografik Bilgi Toplama Formları", öğretmen tarafından doldurulmak üzere çocukların öğretmenlerine verilmiştir. Daha sonraki süreçte 10 hafta süresince haftada 2 gün, toplam 20 etkinlik araştırmacı tarafından geliştirilen "Sorgulama Temelli Eğitim Programı", deney grubunda bulunan çocuklara uygulanmıştır. Deney grubunun uygulaması bittikten sonra tüm deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği" ve "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi" son test olarak uygulanmış ve Demografik Bilgi Toplama Formları eksiksiz olarak teslim alınmıştır.

#### 3.4.1. Sorgulama Temelli Eğitim Programı

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Sorgulama Temelli Eğitim Programındaki etkinlikler 10 hafta boyunca haftada 2 oturum şeklinde uygulanmıştır. Etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan 2013 eğitim öğretim programına uygun olarak ve sorgulama temelli etkinlik, eleştirel düşünme ve çocuklar için felsefe

eğitimi programlarıyla ilgili gerekli alanyazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Kavramlar daha çok çocuklar için felsefe eğitimi programlarından oluşturulmuş, etkinlik içerikleri ise sorgulama ve eleştirel düşünmeyi destekleyici nitelikte hazırlanmıştır. Belirlenen kavramlar ile kazanım ve göstergeler doğrultusunda 20 oturum şeklinde felsefe eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler okul öncesi eğitim alanından 3 uzmana, felsefe alanından 1 uzmana ve alanda çalışan 4 okul öncesi öğretmenine uzman görüşü için gönderilmiştir. Program gelen öneriler doğrultusunda düzenlendikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Etkinlikler ve sorular çocuklar için günümüzde önemli olduğu düşünülen 4 ana konu çerçevesindeki kavramlar ve bu kavramların zıt ifadeleri ele alınarak hazırlanmıştır. Her konu 2'şer hafta toplam 4 oturum olacak şekilde ve her kavramın önce olumlu yönleri daha sonra ise olumsuz yönleri vurgulanarak ele alınmaya çalışılmıştır. Son iki hafta ise konu, kavram ve kazanımların daha kalıcı olması amacıyla 4 ana konu tekrar farklı etkinliklerle ele alınmıştır. Konu ve kavramlar Tablo 6'da belirtilmiştir. Sorgulama Temelli Eğitim Programı EK-4 'te belirtilmiştir.

Tablo 7

*Sorgulama Temelli Etkinlik Eğitim Programında Kullanılan Konu ve Kavramlar*

<b>1. ve 2. hafta</b>	<b>Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım</b> Canlı, iyilik, empati, insan Mutluluk, doğru, adalet Cansız, kötülük, haksızlık Üzgün, yanlış	<b>3. ve 4. hafta</b>	<b>Doğamızı Tanıyalım</b> Doğa, çevre Temiz, saygı, güzel Doğa, çevre, çirkin Kirli, saygısızlık
<b>5. ve 6. hafta</b>	<b>Sağlığımızı Koruyalım</b> Sağlık Beslenme Hastalık Yanlış, beslenme	<b>7. ve 8. hafta</b>	<b>Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak</b> Teknoloji, elektrik, telefon, tablet Telefon, TV, bağımlılık, teknoloji İletişim, bilgisayar, dergi, radyo Düşünme, bilgisayar, gazete, TV
<b>9. hafta</b>	<b>Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım</b> Canlı, iyilik, empati, insan Mutluluk, doğru, adalet Cansız, kötülük, haksızlık Üzgün, yanlış <b>Doğamızı Tanıyalım</b> Doğa, çevre Temiz, saygı, güzel Doğa, çevre, çirkin Kirli, saygısızlık	<b>10. hafta</b>	<b>Sağlığımızı Koruyalım</b> Sağlık Beslenme Hastalık Yanlış, beslenme <b>Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak</b> Teknoloji, elektrik, telefon, tablet Telefon, TV, bağımlılık, teknoloji İletişim, bilgisayar, dergi, radyo Düşünme, bilgisayar, gazete, TV

Program geliştirilirken Haynes (2002)'in felsefi etkinliklerin uygulanma sürecinden ve sorgulama temelli eğitimden programının özelliklerinden yararlanılarak öğrenme süreci 4 başlık altında (rahatlama egzersizleri ve kurallar, uyarıcı sunulması, tartışma tanımlama yeniden yapılandırma) hazırlanmıştır. Eğitim programı çocuk merkezli etkinlikler şeklinde planlanmıştır. Eğitim programı, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Programda MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler ile eleştirel düşünmeyi ve felsefi tutumu destekleyici kazanımlar, dikkate alınarak, uygun şekilde seçilen kavramlarla becerileri kazandırmak hedeflenmiştir.

### **3.4.2. Sorgulama Temelli Etkinlik Programının Uygulanması**

Hazırlanan eğitim programı deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki kez uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüş ve etkinliğe ait tüm materyaller uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış veya temin edilmiştir. Uygulamalar, çocukların eğitim-öğretim gördükleri sınıflarında veya ortak olarak kullanılan bahçede yapılmıştır. Uygulanacak olan etkinliğe ilişkin materyaller hazırlanmış ve sınıf ortamı önceden uygulama yapan eğitici tarafından düzenlenmiştir. Uygulama sürecinde önceden hazırlanan etkinlik planı takip edilerek çocukların ilgilerine göre sorgulama soruları dengelenmeye çalışılmıştır. Her etkinlik planının sonunda günün değerlendirilmesi yapılarak o gün ne üzerine neden konuştukları hakkında çocukların duygu ve düşünceleri hakkında görüşleri alınmıştır. Kontrol grubuna ise araştırma sürecinde herhangi bir sorgulama etkinliği uygulanmamıştır. Deney grubu uygulama sürecinde kontrol grubunda bulunan çocuklar hali hazırda ki rutin eğitim programlarına, devam etmişlerdir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi, SPSS programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizde değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek için görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik (Shapiro-Wilk's test) testler kullanılmıştır. Büyüköztürk (2018) grup büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Tanımlayıcı istatistikler sayısal veriler için minimum-maksimum (min-max), ortalama

(X) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılarak, kategorik değişkenler için ise frekans ve yüzde (n, %) değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Katagorik değişkenlerin test edilmesinde Ki-kare (Pearson ki-kare testi) ve Fisher'in Kesin Testi (Fisher exact test) kullanılmıştır. Ki-kare testinde örneklem büyüklüğü 20-40 arasında ise gözeneklere düşen denek sayısının 5'ten az olduğu durumlarda Fisher'in kesin testi kullanılır (Kılıç, 2016'dan akt. Dirican, 2018). Normal dağılıma uyduğu saptanan değişkenlerin test edilmesinde Bağımsız Örneklem t Testi, normal dağılıma uymayan değişkenlerin test edilmesinde Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın belirlenmesinde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 8

*Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme ve felsefi tutum ölçeklerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamalarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları*

Ölçme Araçları	Testler	Grup	$\bar{X}$	s.s	Ortanca	Min.	Mak.	Shapiro-wilk	p
Eleştirel	Öntest	Deney	119.0	22.3	114.0	73.0	144.0	.788	.001
		Kontrol	132.3	13.8	134.0	109.0	151.0	.925	.156
Düşünme	Sontest	Deney	166.2	21.6	166.0	114.0	190.0	.855	.013
		Kontrol	152.4	14.6	152.0	131.0	190.0	.757	.000
Felsefi	Öntest	Deney	20.1	5.0	20.0	9.0	29.0	.978	.940
		Kontrol	21.0	4.1	23.0	11.0	24.0	.754	.000
Tutum	Sontest	Deney	27.5	4.5	29.0	11.0	29.0	.404	.000
		Kontrol	28.8	.42	29.0	28.0	29.0	.520	.000

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği (FSYEDDÖ)” ve “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ölçme araçlarından elde edilen puanlara ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ana problemi “Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarda sorgulama temelli etkinlik programının eleştirel düşünme ve felsefi tutuma etkisi nedir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak bulgular gruplandırılmış ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney-U test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9

*Deney ve Kontrol Guruplarının Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği’ne Ait Ön Test ve Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	min-max	$\bar{X}$	SS	Z	p
<b>Deney (eleştirel) (n=17)</b>	Ön test	73-144	119.9	22.3	-1.255	0.209
<b>Kontrol (eleştirel) (n=18)</b>	Ön test	109-151	132.3	13.8		
<b>Deney (eleştirel) (n=17)</b>	Son test	114-190	166.2	21.6	-2.223	<b>0.026*</b>
<b>Kontrol (eleştirel) (n=18)</b>	Son test	131-190	152.4	14.6		

\* p<.05

Tablo 9’incelendiğinde FSYEDDÖ ölçümlerine ait deney grubu ön test puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =119.9) ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =132.3) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların benzer yapıda olduğu görülmektedir (p>.05). Araştırmaya katılan çocukların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise

istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-2.223$ ,  $p<.05$ ). Bu durum Sorgulama Temelli Eğitim Programı'nın felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "*Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Grup içi karşılaştırmalar için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10'de sunulmuştur.

Tablo 10

*Deney Grubunun FSYEDDÖ Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	$\bar{X}$	SS	Z	p
Deney (eleştirel) (n=17)	Ön test	119.9	22.3	-3.525	.000**
	Son test	132.3	13.8		

\*\* $p<.001$

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun FSYEDDÖ' ye ait ön test puan ortalaması ( $\bar{X}=119.9$ ) ile son test puan ortalaması ( $\bar{X}=132.3$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<.001$ ). Buna göre Sorgulama Temelli Etkinliklerden Oluşan Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "*Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve felsefi tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Grup içi karşılaştırmalar için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 11

*Kontrol Grubunun FSYEDDÖ Grup İçi Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	$\bar{X}$	SS	Z	P
Kontrol (eleştirel) (n=18)	Ön test	132.3	13.8	-3.724	.000**
	Son test	152.4	14.6		

\*\* $p<.001$

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunun FSYEDDÖ ön test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =132.3) ile son test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =152.4) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<.001$ ). Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin bu süreçte almış olduğu Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Program'ının da öğrencilerin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "*Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney-U test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Gruplarının Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Gelişim Düzeyinin Karşılaştırması*

Gruplar	Test	min-max	$\bar{X}$	SS	Z	p
<b>Deney (eleştirel) (n=17)</b>	Son test-Ön test	0-97	46.2	27.2	-	<b>*0.003</b>
<b>Kontrol (eleştirel) (n=18)</b>	Son test-Ön test	1-44	20.1	12.8	3,00 7	

\* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki eleştirel düşünme düzeyi gelişiminin hangi grupta daha fazla olduğuna bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki gelişimin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir ( $z=-3.007$ ,  $p<.05$ ). Bu durum felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyini artırmada Sorgulama Temelli Etkinliklerden Oluşan Eğitim Programının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programına göre daha fazla etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "*Deney ve kontrol guruplarındaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Bu alt problemi ölçmek amacıyla felsefi tutum ve davranış belirleme kontrol listesi deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak



uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ortalama puanları karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön test ve Son Test Toplam Puan ortalamalarının karşılaştırılması*

Gruplar	Test	min-max	$\bar{X}$	SS	Z	p
<b>Deney (felsefi tutum) (n=17)</b>	Ön test	9-29	20.4	4.5	-0.999	0.318
<b>Kontrol (felsefi tutum) (n=18)</b>	Ön test	11-24	21	4.1		
<b>Deney (felsefi tutum) (n=17)</b>	Son test	11-29	27.5	4.5	-0.047	0.962
<b>Kontrol (felsefi tutum) (n=18)</b>	Son test	28-29	28.7	0.43		

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $z=-0.999$ ,  $p>.05$ ). Bu durum, felsefi tutum ve davranış puanları açısından deney ve kontrol grubunun homojen yapıda olduğunu göstermektedir. Programın uygulanışı sonucunda yapılan ölçümlere bakıldığında grupların son testleri karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $z=-0.047$ ,  $p>.05$ ).

#### **Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Grup içi karşılaştırmalar için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

*Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	$\bar{X}$	SS	Z	p
<b>Deney (felsefi tutum) (n=17)</b>	Ön test	20.4	4.5	-3.521	<b>.000*</b>
	Son test	27.5	4.5		

\* $p<.05$

Tablo 14 incelendiğinde deney grubundaki çocukların uygulama öncesinde ve uygulama sonunda aldıkları felsefi tutum ve davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $z=3.924$ ,  $p<.001$ ). Bu sonuçlar Sorgulama Temelli Etkinliklerden Oluşan Eğitim Programının çocukların felsefi tutum ve davranış düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

#### **Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırmanın yedinci alt problemi *“Kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklindedir. Grup içi karşılaştırmalar için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

*Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	$\bar{X}$	SS	Z	p
<b>Kontrol (felsefi tutum) (n=18)</b>	Ön test	21	4.1	-3.744	<b>.000**</b>
	Son test	28.7	0.43		

**\*\*p<.001**

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test sonrası aldıkları felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $z=-3.744$ ,  $p<.001$ ). Bu sonuçlara göre Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Program’ının çocukların felsefi tutum ve davranış düzeylerini geliştirdiği görülmektedir.

#### **Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular**

Araştırmanın sekizinci alt problemi *“Deney ve kontrol gruplarının felsefi tutum ve davranış gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* şeklindedir. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Bağımsız Gruplar t testi (Independent Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16’te sunulmuştur.

Tablo 16  
*Deney ve Kontrol Gruplarının Felsefi Tutum Gelişim Düzeyinin Karşılaştırılması*

Gruplar	Test	min-max	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Deney (felsefi tutum) (n=17)</b>	Son test-Ön test	0-15	7.4	4.1	-269	0.789
<b>Kontrol (felsefi tutum) (n=18)</b>	Son test-Ön test	4-17	7.7	3.9		

Tablo 16’da deney ve kontrol grubunda felsefi tutum ve davranış düzeyi gelişiminin hangi grupta daha fazla olduğu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, her iki eğitimin de felsefi tutum ve davranış düzeyinin gelişiminde benzer etkilere sahip olduğu görülmektedir ( $t=-269$ ,  $p>0.05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi dönem sorgulama temelli etkinliklerin çocukların felsefi tutum ile eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi incelenmiş, araştırmada ele alınan alt problemlere uygun olarak sonuçlar tartışılmıştır.

#### 5.1.2. Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. FSYEDDÖ ölçümlerine ait deney grubu ön test puan ortalamaları ( $\bar{X}=119.9$ ) ile kontrol grubu ön test puan ortalamaları ( $\bar{X}=132.3$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların benzer yapıda olduğu görülmektedir ( $p>.05$ ). Grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak deney gurubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $z=-2.223, p<.05$ ). Bu durum Sorgulama Temelli Eğitim Programı’nın felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi dönemde sorgulama temelli etkinliklerin kullanılması çocuklarda birçok beceriyi geliştirmekte onları geleceğe hazırlamada daha etkili olabilmektedir. Ryan ve Laurent (2016) yaptıkları araştırmada, sorgulama temelli öğrenme ortamlarının okul öncesi dönem çocukların başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sorgulama temelli eğitimin çocuklara ve öğretmenlere diğer yöntemlere göre birçok üstünlüğü olduğu belirtilmiştir. Sorgulama temelli öğrenmenin çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklediği, bilgiyi yapılandırarak daha kalıcı olmasını sağladığı, düşünme becerilerinin kullanılmasını artırdığı, iş birliği ve keşif yapmasını çocuklara gerçek yaşam deneyimleri kazandırdığını, öğretmenlere ise bir sınıf yönetimi sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışma da kullanılan sorgulama temelli etkinliklerin Ennis (1985)’inde belirttiği gibi bireyin neye inanılacağına, neyi yapacağına, neyi seçmesi gerektiğine karar vermeye odaklı, içinde hipotezler, sorular, alternatifleri kapsayan yaratıcı faaliyetleri barındıran, pratik bir faaliyet olan, yansıtıcı

ve mantığa dayalı olan eleştirel düşünme becerisini kazandırmada etkili olmuştur ve bu sonuç Ryan ve Laurent (2016)'in yaptıkları çalışmayla örtüşür niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. FSYEDDÖ’ ye ait deney gurubu ön test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =119.9) ile son test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =166.2) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre Sorgulama Temelli Eğitim Programı’nın deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu görülmektedir. Sorgulama sürecinde ki çocuklar öğrenme aktivitelerini yaparak ve yaşayarak deneyimler, kendi sorularını oluşturup araştırma fırsatı yakalar, gözlem yaparak öğretmen rehberliğinde araştırma yapma şansı yakalar (Ashbrook, 2011). Ayrıca sorgulama etkinlikleri çocukların matematik, bilim, dil ve sanat gibi çoklu bakış açılarını ve çeşitli bilgi biçimlerini kullanarak dünyaya ilişkin kişisel ve sosyal anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Harste ve Short 1996). Hazırladığımız sorgulama temelli eğitim programının; amaca yönelik seçilen kavramlarla çocukların kritik konularda diyalogunu geliştirmek; yansıtıcı yönüyle seçilen konuları çocukların yaşamlarıyla ilişkilendirmek; çocukların ifadelerini güçlendirmek daha derin bağlantılar geliştirmek için açık uçlu sorular sormak; bilgi oluşturma aracılığıyla çoklu bakış açılarını paylaşmak gibi özelliklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Boyacı vd., 2018). Kandemir ve Akman (2021), yaptıkları çalışmada, 60-72 aylık çocukların sorgulama becerilerini aktif olarak kullandığı, kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına olanak sağlayan bütünleştirilmiş çocuk merkezli etkinliklerden oluşan Sorgulama Temelli Matematik Etkinlikleri Modülünün (STMEM) çocuklar üzerindeki etkisini uzun süreli gözlemlerle belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre STMEM’in okul öncesi çocukların motivasyonunu artıran eğlenceli ve eğitici bir ortam sağlayarak tüm gelişim alanlarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca bu modülün okul öncesi çocuklara farklı bakış açıları kazandırdığı, aktif katılımı teşvik ettiği, öğrenmenin devam etmesini sağladığı ve okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerini daha sık kullanmalarına yardımcı olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve felsefi tutum ön test ve son test puanları*

*arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde*dir. FSYEDDÖ kontrol grubu ön test puan ortalaması ( $\bar{X}=132.3$ ) ile son test puan ortalaması ( $\bar{X}=152.4$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<.001$ ). Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin bu süreçte almış olduğu Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Program’ının da öğrencilerin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Fakat araştırmanın dördüncü alt boyutu incelendiğinde programların etkililiği arasında fark bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme becerisi gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde*dir. Deney ve kontrol grubundaki eleştirel düşünme düzeyi gelişiminin hangi grupta daha fazla olduğu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki gelişimin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir ( $z=-3.007$ ,  $p<0.05$ ). Bu durum felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyini artırmada Sorgulama Temelli Eğitim Programının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programına göre daha fazla etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programının kazanım göstergelerindeki özellikle bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerileri kazanım ve göstergelerinde eleştirel düşünmeyi geliştirici ve sorgulamaya yönelik etkinliklere yer verme, kazanım ve göstergelerin daha açık ve anlaşılır olmayışı, uygulayıcı faktörü gibi sebeplerden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Tuğluk ve Özkan (2019) yaptıkları çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımları, göstergeleri eleştirel düşünmenin önemli bir yer tuttuğu 21. Yüzyıl becerileri açısından analiz etmeyi amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı ve 21. Yüzyıl becerileri alanlarında çalışan 15 akademisyenin görüşlerinin alındığı verilerin toplandığı çalışmada sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerileri alanlarındaki 21. Yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların, programdaki bütün kazanımlar içerisinde %25.9’luk bir paya sahip olduğu bulunmuştur. 21. Yüzyıl becerilerine yönelik göstergelerin de tüm göstergelerin %15.5’ini oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, MEB 2013 Okul Öncesi Programının kazanım göstergeleri 21. Yüzyıl becerileri bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumda eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi derecede gelişmesini sağlamak amacıyla çocuklara özgü sorgulama temelli programlar planlanabilir. Böylece eleştirel düşünmeyle yakından ilişkisi olan yorum yapma, analiz, sentez gibi akademik başarılarında önemli olan

becerilerin gelişiminde sorgulama temelli öğrenme stratejisi kullanılabilir (Babadoğan ve Gürkan, 2002). Kanat (2020), sokratik yöntemin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulanan eğitim programı 60-72 aylık çocukların ahlaki yargılarına ve eleştirel düşünme becerilerine pozitif yönde etki ettiği ortaya konmuştur. Karadağ ve Demirtaş (2018) yaptıkları çalışmada, çocuklarla felsefe öğretim programının eleştirel düşünme üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamış, bulgulara göre “çocuklarla felsefe” öğretim programının 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu görülmüştür. Felsefe ve sorgulamanın yakından ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda Kanat (2020), Karadağ ve Demirtaş (2018)’ın yaptıkları araştırmaların eleştirel düşünme becerisi lehine olan sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşür nitelik göstermektedir. Kim, VanTassel-Baska, Bracken, Feng, Stambaugh ve Bland (2012), boylamsal desen kullandıkları çalışmalarında, düşük gelirli ailelerden gelen bir grup çocuğa anasınıfından üçüncü sınıfa kadar sorgulama temelli fen programı uygulayarak bu eğitimin çocukların fen başarısına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmanın sonucunda, fen kavramlarını öğretmeyi temel alan, sorgulama temelli fen eğitimi uygulanan çocukların başarılarında olumlu yönde anlamlı bir fark meydana geldiği görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşür nitelik göstermektedir. Avrupa Birliği projesi kapsamında (Küçük Yaratıcı Bilim İnsanları) yapılan bir çalışmada erken çocuklukta (3-8 yaş) sorgulama temelli yaklaşımın çocuklarda eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili olan kaynaklarla ilgilenme, soru sorma, bilimsel problemlere çözüm üretme ve böylece kendi düşünce ve stratejilerini üretme imkânı elde etme gibi sonuçlar ortaya konmuştur. Bu çalışma sorgulama temelli etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerine etki ettiği şeklinde yorumlanabilir ve yapılan bu çalışma araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Cremin, vd. 2015).

### **5.1.3. Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Ait Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $z=-0.999$ ,  $p>.05$ ). Bu durum,

felsefi tutum ve davranış puanları açısından deney ve kontrol grubunun homojen yapıda olduğunu göstermektedir. Programın uygulanışı sonucunda yapılan ölçümlere bakıldığında gurupların son testleri karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $z=-0.047$ ,  $p>.05$ ). Bunun nedeni felsefi tutum ve davranışlarla ilgili konularda yeterli derecede bilginin öğretmenlere sunulmaması ve maddelerin buna bağlı olarak yorumlanması şeklinde düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Deney grubunda bulunan çocukların uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında aldıkları felsefi tutum ve davranış puanları arasında istatistiksel anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $z=3.924$ ,  $p<.001$ ). Bu sonuçlar Sorgulama Temelli Eğitim Programının çocukların felsefi tutum ve davranış düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun uygulanan sorgulama temelli eğitim programının yaşama dair ilgi çekici, önemli konu ve kavramları temel alarak çocuklara fikirleri sorgulama, keşfetme, inceleme, yeniden düşünme ve iletme gibi fırsatlar sunması, felsefeyle yakından ilişkili olan ölçeğin kazanım ve göstergelerinin göz önünde bulundurulması ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Arabzadeh, Abdolahi ve Lory (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönem çocuklarının sözel zekâ gelişimine etkisini araştırmışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada 5-6 yaş aralığındaki çocuklar 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönemdeki çocukların sözel zekâ seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Felsefe içinde eleştireliliği barındıran değerlendirmeler yapan, kapsayıcı, bütünleştirici bir biçimde varlığı anlamaya çalışan bir tavidir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020). Bu durumda zengin içerikli diyalog kurma, sorgulama yaparak değerlendirmeler yapabilme felsefi tutumla yakından ilişkilidir ve yaşamla ilişkili önemli konu ve kavramların çocuklarla sınıf içinde etkileşimli bir biçimde tartışılması ve soru sormanın sorgulamayla yakından ilişkili olması programın etkililiğini gösterir nitelik taşımaktadır. Topping ve Trickey (2007a), yaptıkları çalışmada felsefi sorgulamaların çocukların interaktif davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmayı İskoçya’da 6 okulda 4 müdahale ve 2 karşılaştırmalı örgün eğitim kurumuna devam eden, 10 yaşındaki 180 çocukta işbirlikçi felsefi sorgulamanın etkileşimli diyalogun niceliği ve kalitesi



üzerindeki etkilerini araştırdı. Yedi ay süren sınıf tartışmalarından önce ve sonrası için video kayıtların içeriği analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmene açık uçlu soru sorma, sınıf diyaloglarına katılma, düşüncelerini gerekçelendirme becerilerinde anlamlı gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda ise böyle bir değişiklik gözlenmemiştir. Sonuç olarak deney grubunda öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim daha kaliteli hale gelmiş ve nicelik olarak artmıştır. Bu durumda araştırma sonucuyla Topping ve Trickey (2007a)'in araştırma sonucunun birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Kontrol grubundaki çocuklarda felsefi tutum ve davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Ölçüm sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunda bulunan çocukların uygulama öncesi ve sonrası aldıkları felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $z=-3.744$ ,  $p<.001$ ). Bu sonuçlara göre Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Program'ının çocukların felsefi tutum ve davranış düzeylerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin Sorgulama Temelli Eğitim Programının kazanım ve göstergeleriyle benzer nitelik taşıdığı düşünölmektedir. Ayrıca felsefi tutum ve davranışlarla ilgili konularda yeterli derecede bilginin öğretmenlere sunulmaması ve maddelerin buna bağlı olarak yorumlanması da böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu şeklinde düşünölmektedir. Dirican (2018) Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında deney grubundaki çocuklara, on iki hafta boyunca haftada iki gün çocuklarla felsefe eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışları açısından son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Deney ve kontrol gruplarının felsefi tutum ve davranış gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklindedir. Deney ve kontrol grubunda felsefi tutum ve davranış düzeyi gelişiminin hangi grupta daha fazla olduğu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı, her iki eğitimin de felsefi tutum ve davranış düzeyinin gelişiminde benzer etkilere sahip olduğu görölmektedir ( $t=-269$ ,  $p>.05$ ). Bu durumda her iki programın kazanım ve göstergelerinin felsefi tutum ve davranışlar açısından benzerlik göstermesi ve uygulanan programlarda kullanılan etkinliklerin, uygulamaların ve sorgulamaya dayalı eğitim

stratejisinin benzer nitelik taşıması ayrıca uygulama süresinin felsefi tutum ve davranışları kazandırmada yeterli olmayışı gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yedinci alt problemde de belirtildiği gibi Dirican (2018) Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışları açısından ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, felsefe eğitimi etkinliklerinin, çocukların özellikle tahminde bulunma, düşüncelerini gerekçelendirme, farklı görüşlerini söyleyebilme, hoşgörülü davranma, çevresinde olup bitenlere meraklı olma ve soru sorma becerileri üzerinde pozitif yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Dirican (2018)'ın yaptığı çalışmada uygulanan felsefe etkinliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Dirican (2018)'ın çalışması sonuç olarak bu çalışmanın bu alt problemiyle kısmen örtüşmemektedir. Yapılan başka bir çalışmada ise Reznitskaya ve Glina (2013) ilkökul çağındaki 60 çocuktan oluşan bir gruba çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımına dayalı metin okumaları verilmiş ve çocukların sınıf içi tartışmaları sırasındaki deneyimleriyle ilgili görüşleri incelemişlerdir. Yapılan görüşmeler sonunda P4C çocukları anlamlı bir şekilde daha fazla, akranlarıyla anlaşmazlıklarını ifade etmekten, yeni sorumluluklar üstlenmekten ve düşüncelerini başkalarına açıklamaktan hoşlandıklarını belirtmiş ve farklı görüşlerini açıklamada ve gerekçelendirmede artış olduğu, çocukların işbirlikçi bir şekilde fikirler ürettiği bulunmuştur. Ayrıca P4C eğitimi alan çocuklar söz almaktaki zorlukları dile getirerek grup katılımını daha iyi dengelemek için değişikliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Sekizinci alt problemle ilişkili olarak incelenen bu çalışmalarla çalışmamız arasındaki farkın uygulanan eğitim programları, uygulama sürelerinin farklı olması ve pandemi süreci gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Erdoğan (2018) yaptığı çalışmada, “çocuklar için felsefe” adıyla geliştirilen düşünme eğitimi programını ve çocuklarla felsefe yaklaşımını incelediği çalışmada çocukların felsefe yapmaya doğal olarak yatkın olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır. Felsefe eğitimleri doğru şekilde uygulandığında eleştirel, çok boyutlu, mantıklı ve yaratıcı düşünceleri yönünde çocukları cesaretlendirdiği ve geliştirdiği görülmektedir.

Felsefi tutum yaşadığı evrene hâkim bir düşünceyle bu evrenin neden sonuç ilişkisi bağlamında sorgulandığı, eleştirildiği, düşünme yetilerinin üst seviyede

kullanıldığı ve doğru bir şekilde yönetildiği, saygıya önem verildiği, toplum faydasının ve çıkarlarının gözetilebildiği, olaylara tarafsız yaklaşıldığı gibi tavırların sonucuyla yakından ilişkili bir durumdur (Dirican, 2018). Sare vd. (2016) ise, yaptıkları çalışmada Çocuklar için Felsefe (P4C) programı kullanılarak yapılan felsefi grup tartışmalarının sözel akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini araştırmış, çalışmaya 5-6 yaş arası 58 çocuk deney grubuna ve 67 çocuk kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubu, sekiz ay boyunca haftada bir felsefi grup tartışmasına katıldı. Sonuçlara göre, verilen eğitimin deney grubundaki çocuklarında, karşılaştırma, analogi, gerekçe, “bundan dolayı” ifadesi başlıkları altında görüşlerini gerekçelendirmeleri istendiğinde kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla ilişkisel bağlantılar kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Oral (2013) yaptığı çalışmada çocuklara özgü yapılan felsefe programlarının sadece akademik becerileri değil ahlaki gelişimlerine dair konularda da sorumluluk kapasitelerini geliştirir. Felsefi programlar çocuklarda, eleştirel becerileri, olumlu ve yeterli derecede düşünmelerini desteklemektedir.

Lin ve Jacobs (2015) çalışmalarında, sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen ile okul öncesi çocukların etkileşimi üzerine etkisini incelemişlerdir. Dört sınıfın uygulama alanı olarak seçildiği çalışmada dört sınıfın öğretmenine gerekli eğitimler verilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim alan öğretmenler, çocukların gelişimleri açısından daha gerçek yaşantıların paylaşıldığına, öğretmen-çocuk doğru yaklaşımlarla olumlu yönde değişebildiğine, kendi eğitim-öğretime bakış açılarının oldukça geliştiğine yönelik fikirlerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, sorgulama temelli yaklaşımın içeriği, felsefik yönü, rutinleri ve sürecin nasıl olduğu noktasında bilgi edinmiş, öğretmenler iş birliği yapılması ve uygulamanın püf noktaları ile ilgili destek almışlardır. Yapılan bu çalışmanın felsefi tutumdaki ve eleştirel düşünme becerilerindeki amaçları büyük oranda sağladığı düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerileri ve felsefi tutumlarına ilişkin program, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

### 5.2.1. Programa Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim programına eklenmek üzere çocuklara kazandırılmak istenen eleştirel düşünme becerilerine yönelik kazanım ve göstergeler oluşturulmalı ve kazanımlar için uygun yöntem ve teknikler belirtilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, gönüllü kuruluşlar birlikte çalışarak çocukların felsefi tutum ve davranışlarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için projeler üretebilirler.
- Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına yol gösterici olması açısından çocukların felsefi tutum ve davranışlarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren sorgulama temelli etkinliklerin örneklerinin sunulduğu kaynaklar hazırlanabilir.

### 5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere ve ebeveynlere felsefi tutum ve davranışlar ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili okul öncesi çocuklara uygulanabileceği noktada var olan bilgileri geliştirmek için çeşitli seminerler ile konunun önemi anlatılabilir.
- Öğretmenlere çocukların hem felsefi tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorgulama temelli etkinliklerin nasıl uygulanacağına dair hizmet içi eğitimler verilebilir.

### 5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Felsefi tutum ve davranışları ile eleştirel düşünme beceri gelişimleri boylamsal olarak incelenebilir.
- Dünya çapında çocukların eleştirel düşünme becerileri veya felsefi tutumlarla ilgili kitapların, etkinliklerin incelenmesi yapılarak felsefi tutum ve davranışları ile eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında sorgulamaya dayalı etkinliklerin çocuklara daha farklı biçimlerde sunularak tekrar sonuçlar değerlendirilebilir.
- Sorgulama temelli öğrenme etkinlik programlarının felsefi tutum ve eleştirel düşünme bağlamında incelenerek özellikle istendik farkındalığın yakalanamadığı çalışmalar nedenler bağlamında incelenebilir.

- Çocuklar için felsefi tutum ile ilgili araştırmacıların uygulayabileceği farklı bir ölçek geliştirilebilir.
- Bu araştırma düşük sosyoekonomik gruplarda ve daha geniş örneklem gruplarında yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akbıyık, Cenk. 2002. *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgündüz, D. (Ed.). (2018). *STEM Eğitimi*. Ankara: Anı
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015a). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 394950)
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (27), 17-28.
- Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Altun, M. (2013). *Düzenli eğitsel oyun oynayan 11-12 yaş grubu çocuklarda problem çözme becerisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 349040)
- Altunsöz, F. (2022). *Çocuklar için felsefe programının uygulanmasının önemi*. (Yüksek tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of science teacher education*, 13(1), 1-12.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal Educational Research*, 20, 122-134.
- Arabzadeh, Z., Abdolahi, S. & Lory, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences (IJBPAS)*, 5(1), 40-46.
- Arifin, I. S. Z., & Baginda, U. (2018). The application of inquiry learning to train critical thinking skills on light material of primary school students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1108, No. 1, p. 012128). IOP Publishing.
- Ashbrook, P. (2011). Ongoing inquiry. *Science and Children*, 48(6), 22.

- Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi; Cilt 2, Sayı 16 (2001); 15-21.*
- Aslan, D., & Aktaş Arnas, Y. (2015). The immediate impacts of preschool attendance on Turkish children's mathematics achievement. *Educational Studies, 41(3), 231-243.*
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 249673)
- Aydın, F. (2011). Lise coğrafya dersinin düşünce becerileri açısından değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 25, 161-182.*
- Babadoğan, C., & Gürkan, T. (2002). The effect of the inquiry teaching strategy on academic achievement. *Journal of educational sciences & practices, 1(2).*
- Badri, R. & Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of “the philosophy for children program” on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches, 3(2), 150.* doi:10.4103/2395-2296.204127
- Bayram, Z. (2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlarlarken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 15-29.*
- Beach, P. & Cleovoulou, Y. (2014). An inquiry-based approach to critical literacy: Pedagogical nuances of a second-grade classroom. *Alberta Journal of Educational Research, 60(1), 161-181.*
- Beyer, B. K. (2008b). How to teach thinking skills in social studies and history. *The Social Studies, 99(5), 196-201.*
- Biggs, K. (2011). *To what extent can inquiry-based education in museums help children learn about national identities?* (Doctoral dissertation. University College London). London.
- Bilgiç, Ş. (2019). *Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 535055)

- Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefî metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. doi: 10.20981/kaygi.474657
- Brown, A. L., Bransford-JD, Ferrara, R.A. & Campione J.C. (1983). Learning, remembering, and understanding. *JH Flavell & EM Markman (Vol. Eds.) and PH Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology*, 3, 77-166.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara. Pegem Akademi
- Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of adolescent health*, 31(6), 208-215.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking, and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Chuska, K. R. (1986). *Teaching the Process of Thinking, K-12. Fastback 244.* (ED274998). ERİC. <https://eric.ed.gov/?id=ED274998>
- Cleovoulou, Y. (2021). 21st Century Pedagogies and Citizenship Education: Enacting Elementary School Curriculum Using Critical Inquiry-Based Learning. In *Teacher Education in the 21st Century-Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2007). *Research methods in education (repr)*. London. RoutledgeFalmer.
- Colom, R., Morion, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 0-56.



- Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A., & Stylianidou, F. (2015). Creative Little Scientists: Exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years Science, *Education 3-13*, 43(4), 404-419.
- Dağlar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 461570)
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 3 (7)*, 41-49.
- Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking, and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Daniel, M.F., Gagnon, M. & Pettier, J.C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in the groups of preschool children. *Advances in Early Education and Day Care*, 16, 159-181.
- De Jong, T. & Joolingen, WR van (1998). Discovery is learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68. doi:10.3102/00346543068002179
- Demir, E. (2018). *Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 516324)
- Dirican R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 167-177
- Dirican R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 527722)
- Dirican, R. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 137-150. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

- Donnelly, P. (2005). *Young children's philosophical thinking and ancient proto-philosophy: A study* (Doctoral dissertation, Dublin City University).
- Duran, M., & Dökme, I. (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on students' critical-thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 12(12).
- Eğmir, E., ve Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3).
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32 (3), 179-186.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., ve Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 501662)
- Erfani, N. & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Science*, 5(2), 484-491
- Erga Zaki, M., & Zog Za, V. (2013). How does the model of Inquiry-Based Science Education work in the kindergarten: The case of biology. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 73-97
- Epstein, A. S. (2007). The intentional teacher. *Washington, DC*, 734-742.
- Eti, İ.(2016). *Okul öncesi eğitimi anabilim dalı okul öncesi eğitimde sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Adana.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). Retrieved from <https://philarchive.org/archive/FACCTA>

- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007(1), 1-23.
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early child development and care*, 153(1), 51-63.
- Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 180, 565-572.
- French, L. (2004). Science is the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149.
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Relevant pathways for preschool science learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150-158. doi:10.1016/j.ecresq.2004.01.009
- Germann, P. J. (1994). Testing a model of science process skills acquisition: An interaction with parents' education, preferred language, gender, science attitude, cognitive development, academic ability, and biology knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7), 749-783.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during the implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (K. Teksöz, Çev.). Ankara: Beyaz.
- Guo, Kristina L. (2008). "DECIDE a decision-making model for more effective decision making by health care managers". *The Health Care Manager* 27 (2): 118–127. doi:10.1097/01.
- Guo, M. (2013). Developing critical thinking in English class: culture-based knowledge and skills. *Theory & Practice In Language Studies*, 3(3).
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Halpern, D. F. (2003). Thinking critically about creative thinking. In M. A. Runco (Ed.), *Critical creative processes*. Hampton Press.
- Harste, J. C. & Short, K. G. (1996). Ken and Yetta Goodman: Exploring the roots of the whole language. *Language Arts*, 73(7), 508.
- Haynes, J. (2002). Children As Philosophers Learning Through Enquiry and Dialogue In The Primary Classroom. *Londra: Taylor ve Francis Group*
- Henningsen, M. (2013). Making sense of experience in preschool: Children's encounters with numeracy and literacy through inquiry. *South African Journal of Childhood Education*, 3(2), 41-55.
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current directions in psychological science*, 17(5), 344-347. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x
- Hollenbach, J., & De Graaf, C. (1957). Teaching for thinking. *The Journal of Higher Education*, 28(3), 126-130.
- Hollingsworth, H. L., & Vandermaas-Peeler, M. (2017). ‘Almost everything we do includes inquiry’: fostering inquiry-based teaching and learning with preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(1), 152-167. doi:10.1080/03004430.2016.1154049
- Hope-Southcott, L. (2016). The use of play and inquiry in a kindergarten drama centre: A teacher’s critical reflection. *Journal of Childhood Studies*, 38(1), 39-46.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 594869)
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul Öncesi eğitimi öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri. *Çağdaş Eğitim*. 32(347) 5-11.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 71-89.

- Inan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia- inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208.
- Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2014). *Eğitim Araştırmaları* (S.b. Demir, Çeviri Edt.). Eğiten Kitap
- Justice, C., Warry, W., Cuneo, C., Inglis, S., Miller, S., Rice, J., & Sammon, S. (2002). A grammar for inquiry: Linking goals and methods in a collaboratively taught social sciences inquiry course. *The Alan Blizzard award paper: The award-winning papers*, (1).
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214. doi:10.1007/s10755-006-9021-9
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy, and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children* (Doctoral Dissertation, University of Oulu Press). Finlandia
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 624645)
- Karademir, A. (2017). *Sorgulama temelli matematik etkinliklerinin çocukların matematiksel becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 481730)
- Karademir, A., & Akman, B. (2021). Okul öncesinde sorgulama temelli matematik: Öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 156-184. doi: 10.14689/enad.25.7
- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin

geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025 - 1037. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.04.010>

Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 530753)

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1). 23-37.

Karsantık, Y. (2017). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 435401)

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı

Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921. doi:10.1002/tea.10115

Kızıltan, Ö. ve Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge*, (17), 1-24.

Kim, K. H. VanTassel-Baska, J. Bracken, B. A. Feng, A. Stambaugh, T. & Bland, L. (2012). Project clarion: three years of science instruction in Title I schools among k-third grade students. *Research in Science Education*, 42(5), 813-829.

Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 615–629. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>

Koyuncu Şahin, M. ve Akman, B. (2018) Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.

Kurşunlu, E. (2014). *Okulöncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 368302)

- Lee, H. J. (2014). *Thrust into learning and thinking critically: East Asian doctoral students' experience, meaning, and process of engaging in critical thinking at US universities* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Learning, A. (2004). Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning. Retrieved September 25, 2007.
- Legrenzi, P. Girotto, V. & Johnson-Laird, P. N. (1993). Focussing on reasoning and decision making. *Cognition*, 49(1-2), 37-66. doi:10.1016/0010-0277(93)90035-T  
Corpus ID: 18710160
- Linn, V. & Jacobs, G. (2015). Inquiry-Based field experiences: Transforming early childhood teacher candidates' effectiveness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 272-288
- Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola.
- McKnown, K. (1997). Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking (ADA397890). Defense technical information center. <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA397890>
- Mengüşoğlu, Takiyettin. (2013). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Menmuir, J., & Adams, K. (1997). Young children's inquiry learning in mathematics. *Early Years*, 17(2), 34-39. doi:10.1080/0957514970170207
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: EARGED.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB Yayınevi
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, (2016). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ankara*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2021916102920316-018.pdf>
- Muris, K. (2015). The Philosophy For Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts and Formation of The Ideal Philosopher Child. *Springer*, 63-78. doi:10.1007/s11217-015-9466-3
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578.

- Naseri, S., Gorjian, Z., Ebrahimi, M. R. & Niakan, M. (2017). Critical thinking in P4C (Philosophy for children) educators: An intervention study. *International Journal of Scientific Study*, 5(7), 108-11
- National Science Education Standards. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1: On Improving Thinking Through Instruction. *Review of research in education*, 15(1), 3-57.
- Obay, M. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 278295)
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 226445)
- Oktar, S. Ü. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 17.
- Önal, M. (2017). Çocukça felsefe yapmak ya da düşünme ve felsefe dersine hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 61-69.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49-61.
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60- 72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 435221)
- Paul, R., & Elder, L. (2013). Critical Thinking: Intellectual Standards Essential to Reasoning Well Within Every Domain of Human Thought, Part Two. *Journal of developmental education*, 37(1), 32.
- Pekdoğan, S., ve Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 230-244.



- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, 18(1), 16-25.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. . (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 373628)
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 3.
- Prayogı, S., & Yuanıta, L. (2018). Critical inquiry-based learning: A model of learning to promote critical thinking among prospective teachers of physic. *Journal of Turkish Science Education*, 15(1), 43-56.
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills throughout the curriculum: A conceptual design.
- Priyanti, N., & Warmansyah, J. (2021). Improving critical thinking skills of early childhood through inquiry learning method. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 2241-2249. doi: 10.31004/obsesi.v5i2.1168
- Reznitskaya, A., & Glina, M. (2013). Comparing student experiences with story discussions in dialogic versus traditional settings. *The journal of educational research*, 106(1), 49-63.
- Rogers, A. (2021). Philosophical inquiry: combining the tools of philosophy with inquiry-based teaching and learning, by Philip cam. *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1).
- Ruggerio, V. R. (2011). *Beyond feelings: a guide to critical thinking (Ninth Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Ryan, T.G., & St-Laurent, M. (2016). Inquiry-based learning: observations and outcomes. *Journal of Elementary Education*, 26 (1), 1-22.
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342-352.
- Sağlam, M. ve Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 43-53.

- Salman, B., ve Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Sare, E., Luik, P. & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children program. *Trames*, 20(70/65), 273-295.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). “Eleştirel düşünme ve öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30): 193-300.
- Senemoçlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Serin, K. M. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 373634)
- Seven, S. (Ed.). (2018). *Erken çocukluk eğitimine giriş*. Ankara: Pegem
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 595272)
- Sorley, W. R. (1910). The philosophical attitude. *The International Journal of Ethics*, 20(2), 152-168.
- Spronken- Smith, R., & Walker, R. (2010). Can inquiry- based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in higher education*, 35(6), 723-740. doi:10.1080/03075070903315502
- Steingrimsdóttir, M. (2016). Chapter three storyline and motivation maría steingrimsdóttir. *Storyline: A creative approach to learning and teaching*, 23.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: its nature, measurement, and improvement (ED272882). ERİC. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 227490)
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Taşdelen, V. (2012), Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S. 146, Nisan 2012, ss. 20-28.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 756, 562-568.
- Taşkın, N. (2017). Küçük çocuklarda sayı kavramı. Akman, B. (Editör). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*. Üçüncü baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affect the development of students' critical thinking skills. *Research in higher education*, 36(1), 23-39.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and social science*, 1(9), 1-7.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Topdemir, H. G. (2016). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007a). Impact of philosophical inquiry on school students' interactive behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 73-84.
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). Meb 2013 okul öncesi eğitim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel eğitim*, 1(4), 29-38.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Tuncer, B. ( 2017). *Okul öncesi dönemde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini etkileyen temel faktörler*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 491444)
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK

- UNESCO (2007). Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173/PDF/154173eng.pdf.multi>, adresinden 15
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is the philosophy for children, what is the philosophy with children- after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2),171 182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Wan Yusoff, W. M. (2018). The Impact of Philosophical Inquiry Method on Classroom Engagement and Reasoning Skills of Low Achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 135-146.
- Wale, B. D., & Bishaw, K. S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-14.
- Wang, F., Kinzie, M. B., McGuire, P., & Pan, E. (2010). Applying technology to inquiry-based learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 381-389.
- Warner, A. J., & Myers, B. E. (2009). Implementing inquiry-based teaching methods. *EDIS*, 2009(1).
- Weber, S. (2016). *Minds, personhood, and the gingerbread man: integrating philosophy into the emergent preschool curriculum* (Doctoral dissertation, University of Wyoming).
- Yaralı, K. T. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 543699)
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 65-75.
- Yazıcı, T. Okulöncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Policies, Practices and Qualifications in Early Childhood Education*, 69.

- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Yıldız, F., Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2017). Bilişsel Gelişim F. Turan ve İ.A Yükselen. (Editörler). (2017). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-2. Dördüncü Baskı. Ankara: Hedef CS.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3),195-213



**EKLER****EK-1: Ölçek İzinleri**

**EK-2: Yasal İzinler**

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2021-25078



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-50235129-300--25078  
Konu : Uygulama İzni (Ceren AYDEMİR)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 23/02/2021 tarihli ve Bila sayılı yazı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi olan Ceren AYDEMİR'in ekte adı geçen anket uygulamasını Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda yapma talebinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ekte gönderilmiştir.  
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT  
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı ve eki.



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-21129147  
Konu : Uygulama İzni  
(Ceren AYDEMİR)

23.02.2021

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02/02/2021 tarih ve E.12188 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Ana B lim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ceren AYDEMİR'in yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Dönem Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasına ait araştırma onayı ilişikte sunulmuş ur.

Bilgilerinizi ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Battal KANBAY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Onay (1 sayfa)





T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-21070037  
Konu : Uygulama İzin Onayı  
(Ceren AYDEMİR)

22.02.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02/02/2021 tarih ve E.12188 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ceren AYDEMİR'in yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Dönem Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasına istinaden İlimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesinde bulunan resmi ilkökul, anasınıfı ve bağımsız anasınıflarındaki öğrencilerine yönelik anketin uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 22/02/2021 tarihinde yapılan toplantıda; İlgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmanın araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde o'urlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
Battal KANBAY  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

**EK-3: Etik Kurul Kararı**

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
<b>Oturum Tarihi :</b> 14.01.2021	<b>Oturum Sayısı :</b> 2	<b>Karar Sayısı :</b> 2021/2-10
<b>Etik Açısından Uygundur.</b>		
<b>Çalışma Adı</b>	Okul Öncesi Dönem Sorgulama Temelli Etkinliklerin Çocukların Felsefi Tutum ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi	
<b>Araştırmacılar</b>	Yüksek lisans Öğrencisi Ceren AYDEMİR ( Yürütücü ) Dr.Öğretim Üyesi Merve ÜNAL ( Danışman )	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.  
Etik Kurul Başkanı  
Hüseyin Suphi ERDEM

#### **EK-4: Sorgulama Temelli Eğitim Programı**

Toplam 10 haftada yapılan uygulama etkinliklerinin ismi, kazanımları ve kavramları aşağıdaki gibidir:

##### ***1.Oturum***

**Konu:** Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Ben Kimim?

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği) ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

**Kavramlar:** Canlı, iyilik, empati, insan

**Kazanım ve Göstergeleri:**

##### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

##### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

##### **Sosyal Duygusal**

**K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.** G1 Adını/soyadını söyler. G2 Yaşını söyler. G3 Fiziksel özelliklerini söyler. G4 Duyuşsal özelliklerini söyler.

**K8 Farklılıklara saygı gösterir.** G1 Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. G2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. G3 Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

**K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler. G4 Nezaket kurallarına uyar.

**K15 Kendine güvenir.** G1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. G2 Grup önünde kendini ifade eder. G3 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

## **2.Oturum**

**Konu:** Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Mutluluk Balonları

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği) ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Mutluluk, doğru, adalet

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

**K3 Algıladıklarını hatırlar.** G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G4 Bileşik cümle kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı

sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

### Sosyal Duygusal

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. G3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

### Motor Gelişim

**K5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** G5 Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

## 3. Oturum

**Konu:** Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım (Zıt İfadelerle)

**Etkinlik Adı:** Bil Bakalım

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği) ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Cansız, kötülük, haksızlık

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilisel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G3 Gerçek durumu inceler.

**K3 Algıladıklarını hatırlar.** G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

### Dil Gelişimi

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G4 Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

**K8 Farklılıklara saygı gösterir.** G1 Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. G2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

**K15 Kendine güvenir.** G1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. G2 Grup önünde kendini ifade eder.

### **4. Oturum**

**Konu:** Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım (Zıt İfadelerle)

**Etkinlik Adı:** Bizim Hikâyemiz

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Üzgün, yanlış

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilissel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

### **Dil Gelişimi**

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.** G1 Adını/soyadını söyler. G2 Yaşını söyler. G3 Fiziksel özelliklerini söyler. G4 Duyuşsal özelliklerini söyler.

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesnelere alışılmamışın dışında kullanır. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.

**K6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.** G2 Başkalarının hakları olduğunu söyler. G3 Haksızlığa uğradığında tepki verir. G4 Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

### 5. Oturum

**Konu:** Doğamızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Ormanın Büyüme Serüveni

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Müzik Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Doğa, çevre

**Kazanım ve Göstergeleri:**

#### Bilisel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. K3 Algıladıklarını hatırlar. G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

#### Dil Gelişimi

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeite katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. G3 Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler. G6 Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.



**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K13 Estetik değerleri korur.** G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler. G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.

### Motor Gelişim

**K5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** G6 Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

## 6. Oturum

**Konu:** Doğamızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Çevremizi Temizleyelim

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Fen-Doğa Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Temiz, saygı, güzel

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilişsel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler

### Dil Gelişimi

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. G3 Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

**K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler.

**K13 Estetik değerleri korur.** G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler. G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.

### 7. Oturum

**Konu:** Doğamızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Sınıfımızı Çirkinleştirelim

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği) ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Doğa, çevre, çirkin

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilişsel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K3 Algıladıklarını hatırlar.** G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer.

### Dil Gelişimi

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler. G5 Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesnelere alışılmamışın dışında kullanır. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

**K13 Estetik değerleri korur.** G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.

### **Motor Gelişim**

**K5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** G5 Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

## **8. Oturum**

**Konu:** Doğamızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Kirli sandalyeler

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Fen-doğa Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Kirli, saygısızlık, hayvan

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilisel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. G5 Seçtiği çözüm yolunu dener. G6 Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G4 Bileşik cümle kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G4 Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. G3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

**K6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.** G3 Haksızlığa uğradığında tepki verir.

### **9. Oturum**

**Konu:** Sağlığımızı Koruyalım

**Etkinlik Adı:** Sağlık Öyküsü Yazalım

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Müzik Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Sağlık

## **Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

## **10. Oturum**

**Konu:** Sağlığımızı Koruyalım

**Etkinlik Adı:** Sağlıklı Besinleri İnceliyorum

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Fen-Doğa Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Beslenme

## **Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### **Sosyal Duygusal**

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

## **11. Oturum**

**Konu:** Sağlığımızı Koruyalım

**Etkinlik Adı:** Taklit Et

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Drama ve Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Hastalık

## **Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G3 Gerçek durumu inceler.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. G5 Seçtiği çözüm yolunu dener. G6 Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G4 Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G6 Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### **Sosyal Duygusal**

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

**K15 Kendine güvenir.** G2 Grup önünde kendini ifade eder.

## 12. Oturum

**Konu:** Sağlığımızı Koruyalım

**Etkinlik Adı:** Abur Cuburlar Merccek Altında

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Fen-doğa Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Yanlış, beslenme

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilişsel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

### Dil Gelişimi

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.



### ***13. Oturum***

**Konu:** Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak

**Etkinlik Adı:** Tablet Yapalım

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Teknoloji, elektrik, telefon, tablet

**Kazanım ve Göstergeleri:**

#### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

#### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

#### **Sosyal Duygusal**

**K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.** G1 Adını/soyadını söyler. G2 Yaşını söyler. G3 Fiziksel özelliklerini söyler. G4 Duyuşsal özelliklerini söyler.

**K8 Farklılıklara saygı gösterir.** G1 Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. G2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. G3 Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

**K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler. G4 Nezaket kurallarına uyar.

**K15 Kendine güvenir.** G1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. G2 Grup önünde kendini ifade eder. G3 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

#### **14. Oturum**

**Konu:** Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak

**Etkinlik Adı:** Kitle İletişim Araçlarını Canlandırılım

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Müzik Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Telefon, TV, bağımlılık, teknoloji

**Kazanım ve Göstergeleri:**

#### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. K3 Algıladıklarını hatırlar. G1 Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. G2 Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. G5 Seçtiği çözüm yolunu dener.

#### **Dil Gelişimi**

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbe katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. G3 Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3

Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G4 Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler. G6 Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K13 Estetik değerleri korur.** G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler. G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.

### Motor Gelişim

**K5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** G6 Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

## **15. Oturum**

**Konu:** Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak

**Etkinlik Adı:** Kimse Beni Anlamıyor

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Müzik ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** İletişim, bilgisayar, dergi, radyo

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. G5 Seçtiği çözüm yolunu dener. G6 Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G4 Bileşik cümle kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesnelere alışılmadık dışında kullanır.

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

**K6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.** G1 Haklarını söyler. G2 Başkalarının hakları olduğunu söyler. G3 Haksızlığa uğradığında tepki verir. G4 Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

### **16. Oturum**

**Konu:** Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak

**Etkinlik Adı:** Çizgi Film İzlerken Düşünebilir miyim?

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Düşünme, bilgisayar, gazete, TV

**Kazanım ve Göstergeleri:**

#### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K19 Problem durumlarına çözüm üretir.** G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. G3 Çözüm yollarından birini seçer. G4 Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. G5 Seçtiği çözüm yolunu dener. G6 Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. G7 Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

## **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G2 Olumsuz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G4 Bileşik cümle kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

## **Sosyal Duygusal**

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesneleri alışılmıştın dışında kullanır.

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler.

**K5 Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** G1 Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. G2 Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

**K6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.** G1 Haklarını söyler. G2 Başkalarının hakları olduğunu söyler. G3 Haksızlığa uğradığında tepki verir. G4 Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

## **17. Oturum**

**Konu:** Kendimizi ve Davranışlarımızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Kimi anlatıyorum?

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği) ve Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

**Kavramlar:** İnsan, Empati

## **Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### **Sosyal Duygusal**

**K1 Kendisine ait özellikleri tanıtır.** G1 Adını/soyadını söyler. G2 Yaşını söyler. G3 Fiziksel özelliklerini söyler. G4 Duyuşsal özelliklerini söyler.

**K8 Farklılıklara saygı gösterir.** G1 Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. G2 İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. G3 Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

**K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler. G4 Nezaket kurallarına uyar.

**K15 Kendine güvenir.** G1 Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. G2 Grup önünde kendini ifade eder. G3 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

## 18. Oturum

**Konu:** Doğamızı Tanıyalım

**Etkinlik Adı:** Doğanın İki Yüzü

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Fen-Doğa Etkinliği, Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** Temiz, kirli, güzel, çirkin

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilişsel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler

### Dil Gelişimi

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G7 Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. G3 Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

**K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.** G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler.

**K13 Estetik değerleri korur.** G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler. G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.

## **19. Oturum**

**Konu:** Sağlığımızı Koruyalım

**Etkinlik Adı:** Sağlıklıyken Ben, Hastayken Ben

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Drama Etkinliği

**Kavramlar:** Sağlık

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**K17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.** G1 Bir olayın olası nedenlerini söyler. G2 Bir olayın olası sonuçlarını söyler

### **Dil Gelişimi**

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar. G5 Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

**K6 Sözcük dağarcığını geliştirir.** G1 Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. G2 Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

### **Sosyal Duygusal**

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.



## 20. Oturum

**Konu:** Kitle İletişim Araçlarını Doğru Kullanmak

**Etkinlik Adı:** Bir İcat Bulalım

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği), Sanat Etkinliği

**Kavramlar:** İletişim

**Kazanım ve Göstergeleri:**

### Bilişsel Gelişim

**K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

### Dil Gelişimi

**K3 Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** G1 Düz cümle kurar. G3 Soru cümlesi kurar.

**K5 Dili iletişim amacıyla kullanır.** G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G6 Konuşmayı sonlandırır. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

**K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.** G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

**K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

**K10 Görsel materyalleri okur.** G1 Görsel materyalleri inceler. G2 Görsel materyalleri açıklar. G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

### Sosyal Duygusal

**K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesnelere alışılmamışın dışında kullanır. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.