

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARLA FELSEFE
ETKİNLİKLERİ SİRASINDAKİ AKIL YÜRÜTME ÖRÜNTÜLERİNİN
İNCELENMESİ: EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Semra KARASULAR

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

EYLÜL, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARLA FELSEFE
ETKİNLİKLERİ SIRASINDAKİ AKIL YÜRÜTME ÖRÜNTÜLERİNİN
İNCELENMESİ: EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Semra KARASULAR
(Y2012.410036)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

EYLÜL, 2022

ONAY SAYFASI

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri Sırasındaki Akıl Yürütme Örüntülerinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançların Etkisi” adlı çalışmamın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (06/09/2022)

Semra KARASULAR

ÖNSÖZ

Tez yolculuğumun en başında başlayıp sonuna kadar hiç değışmeyen bir kararlılıkla beni desteklediğı, motive ettiği, sabır gösterdiği ve tüm engelleri aşmam için doğru yolu işaret ettiği için tez danışmanım sayın Dr. Ali Yiğit KUTLUCA'ya sonsuz teşekkür ederim. Hiç aklımda yokken beni yüksek lisans yapmaya teşvik ederek bana potansiyelimi fark ettiren canım hocam Dr. Aylin SÖZER'e minnet borçluyum. Kendisini rahmetle anıyor ve çok teşekkür ediyorum.

Tüm süreçte yaşının üzerinde bir olgunlukla ve sabırla yanımda olan, zaman zaman annelik görevimi devralarak destek olan kızım Zeynep'e ve yine bitmeyen enerjisiyle bana ilham olan kızım Defne'ye teşekkür ediyorum. Varlıklarına minnettarım. Son olarak hem lisans hem de yüksek lisansta deneyimlerinden feyz almaya doyamadığım, kendilerinden insanî ve meslekî çok şeyler öğrendiğim tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Eylül 2022

Semra KARASULAR

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLARLA FELSEFE ETKİNLİKLERİ SIRASINDAKİ AKIL YÜRÜTME ÖRÜNTÜLERİNİN İNCELENMESİ: EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN ETKİSİ

ÖZET

Günümüz erken çocukluk eğitim programlarının birincil amacı, çocukların merak, sorgulama, keşfetme, problem çözme ve akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli epistemolojik anlayışa sahip olmaları ve bunu kendi öğretimlerine dâhil edebilmeleri önemlidir. Bunun için de sorgulama ve akıl yürütme temelli etkinliklerin özellikle hizmet öncesi dönemden itibaren okul öncesi öğretmen eğitiminde ele alınması gerekmektedir. Tüm bu belirtilenler ışığında, bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe (P4C) etkinlikleri sırasındaki informal akıl yürütme örüntüleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca erken çocuklukta düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe ile ilgili eğitimin okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde değiştirip değiştirmediği de incelenmiştir. Nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı bu karma yöntem araştırmasına üçüncü sınıfta öğrenim gören 25 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, sıralı dönüşümsel tasarıma bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Toplamda 14 hafta süren uygulama-veri toplama sürecinde tüm katılımcılara öncelikle Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği (ÖYEİÖ) uygulanmıştır. Katılımcılar, bu uygulamadan aldıkları puanlara göre üçer kişilik gruplara ayrılmışlardır. Ardından ilk dokuz haftalık süreçte erken çocuklukta düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe ile ilgili teorik derslere dâhil edilmişlerdir. Son dört haftalık süreçte ise farklı bağlamlardan oluşan toplamda dokuz çocuklarla felsefe etkinliği aracılığıyla küçük grup etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Sürecin sonunda tüm katılımcılara ÖYEİÖ uygulanmıştır. Analiz sürecinde, epistemolojik inancı en yüksek ve en düşük olan iki grubun çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki informal akıl yürütme örüntüleri değerlendirilmiştir. Bu şekilde, epistemolojik inancın

informal akıl yürütme örüntüleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Buradaki analizler Sadler ve Zeidler, (2005) tarafından geliştirilen informal akıl yürütme rubriği aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, tüm katılımcıların sürecin başında ve sonundaki epistemolojik inançlarını karşılaştırmak amacıyla da ön ve son ÖYEİÖ puanları üzerinde t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, epistemolojik inançların mantıksal akıl yürütmeleri arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan, çocuklarla felsefe etkinliklerindeki daha çok ikilem içeren bağlamların katılımcıların sezgisel akıl yürütmelere başvurmalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Konu bağlamı, akıl yürütme örüntülerinin niteliğini epistemolojik inançlardan bağımsız bir şekilde etkileme eğilimindedir. Ulaşılan bu sonuçlar, literatür eşliğinde derinlemesine tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Çocuklar için Felsefe, Çocuklarla Felsefe, Akıl Yürütme, Epistemolojik İnançlar

**EXAMINING PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES'
REASONING PATTERNS DURING PHILOSOPHY FOR
CHILDREN ACTIVITIES: THE EFFECT OF
EPISTEMOLOGICAL BELIEFS**

ABSTRACT

The primary purpose of today's early childhood education programs is to develop children's higher-order thinking skills such as curiosity, inquiry, discovery, problem solving and reasoning. In this context, it is important for preschool teachers to have a child-centered epistemological understanding and to be able to include it in their own teaching. For this reason, reasoning and inquiry-based activities should be addressed in preschool teacher education, especially from the pre-service period. In the light of all these, the effect of preschool teacher candidates' epistemological beliefs on their informal reasoning patterns during philosophy for children (P4C) activities was investigated in this study. In addition, it was also examined whether education on philosophy for children and thinking skills in early childhood significantly changed the epistemological beliefs of preschool teacher candidates. 25 preschool teacher candidates studying in the third grade participated in this mixed method research in which qualitative and quantitative research designs were used together. The research was carried out through sequential transformative design. During the implementation-data collection process, which lasted for 14 weeks in total, the Epistemological Belief Scale towards Learning (EBSTL) was applied to all participants. Participants were divided into groups of three according to the scores they received from this application. Then, during the first nine weeks, they were included in early childhood thinking skills and theoretical courses on philosophy for children. In the last four weeks, all groups carried out small group discussions through nine P4C events representing different contexts. At the end of the process, all the participants were again applied the EBSTL. In the analysis process, the informal reasoning patterns of the two groups with the highest and lowest epistemological beliefs during P4C activities were evaluated. In

this way, the effect of epistemological belief on informal reasoning patterns was determined. The analyzes here were carried out through the informal reasoning rubric developed by Sadler and Zeidler, (2005). On the other hand, to compare the epistemological beliefs of all participants at the beginning and end of the process, a t-test was conducted on the pre- and post- EBSTL scores. The results of the analysis revealed that epistemological beliefs increase rationalistic reasoning. On the other hand, it was determined that the contexts involving more dilemmas in P4C activities caused the participants to resort to intuitive reasoning. Subject context tends to affect the quality of informal reasoning patterns independently of epistemological beliefs. These results were discussed in depth in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Preschool Education, Preschool Teacher Candidates, Philosophy for Children, Philosophy with Children, Reasoning, Epistemological Beliefs

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi	6
1. Alt Problemler.....	6
B. Araştırmanın Amacı	6
C. Araştırmanın Önemi	6
D. Varsayımlar	12
E. Sınırlılıklar.....	12
F. Tanımlar.....	12
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
A. Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri.....	15
B. Akıl Yürütme.....	18
C. Çocuklarla Felsefe (P4C)	20
D. Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü.....	22
E. Epistemolojik İnançlar	25
F. Öğretmen Eğitimi	27
G. Literatürdeki Araştırmalar	30
1. Ulusal Araştırmalar	31
2. Uluslararası Araştırmalar	43
III. YÖNTEM.....	55
A. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	56

B. Katılımcılar	58
1. Alt Örneklemelerin Belirlenmesi	59
C. Veri Toplama Araçları	60
1. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ)	60
2. Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri	60
D. Uygulama ve Veri Toplama Süreci	63
1. Aşama-I (1. ve 2. Hafta)	65
2. Aşama-II (3. ve 9. Hafta arası)	65
3. Aşama-III (10. ve 13. Hafta Arası)	66
4. Aşama-IV (14. Hafta)	66
E. Veri Analizi	67
1. Birinci Alt Problem İçin Toplanan Verilerin Analizi	67
2. İkinci Alt Problem İçin Toplanan Verilerin Analizi	68
IV. BULGULAR	71
A. Birinci Alt Problemin Bulguları	71
B. İkinci Alt Problemin Bulguları	72
1. Üst Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Bulguları	72
2. Alt Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Bulguları	76
3. Üst ve Alt Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Karşılaştırılması	80
V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
A. Öneriler	97
VI. KAYNAKÇA	99
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	133

KISALTMALAR LİSTESİ

- P4C** : Philosophy for Children (Çocuklarla Felsefe)
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYEİÖ : Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği
ÖMGY : Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Üst ve Alt Grup Katılımcı Bilgileri	59
Çizelge 2 Haftalık Etkinlikler	62
Çizelge 3 Uygulama ve Veri Toplama Süreci.....	64
Çizelge 4 Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	67
Çizelge 5 İnfomal Akıl Yürütme Rubriği	68
Çizelge 6 Epistemolojik İnançların Değişimine İlişkin T-Test Sonuçları	71
Çizelge 7 Üst Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Dağılımları	72
Çizelge 8 Üst Grup Akıl Yürütme Oranları	74
Çizelge 9 Alt Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Dağılımları	77
Çizelge 10 Alt Grup Akıl Yürütme Oranları	78
Çizelge 11 Üst ve Alt Grubun Toplam Akıl Yürütme Sayıları Dağılımları	80
Çizelge 12 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütmenin Türüne Göre Oransal Dağılımları	84
Çizelge 13 Tüm Grup Haftalara Göre Akıl Yürütme Örüntü Dağılımı	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Açıklayıcı Tasarım Deseni.....	56
Şekil 2 Etkinlik Bağlamında Üst Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı	75
Şekil 3 Etkinlik Bağlamında Alt Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı.....	78
Şekil 4 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı	81
Şekil 5 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütme Örüntülerinin Etkinlik Temelli Dağılımı	86

I. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun doğumu ile ilköğretime başladığı zaman aralığını kapsayan dönemdir. Bu dönem, bilişsel ve fiziksel becerilerin yüksek hızda kazanıldığı gelişimsel olarak aktif bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi, öğrenmelerin çok olduğu, toplumsal inançların ve alışkanlıkların edinildiği dönemdir (Babaroğlu, 2018). İlk gözlem ve deneyimlerini ailede yaşamaya başlayan çocuk için kritik öneme sahip bu dönemde, çocuğun eğitiminde rolü olan ortamlardan biri de okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumları formal eğitimin başlangıcı olması nedeniyle diğer ortamlardan ayrıcalıklı bir yere ve öneme sahiptir. Okullar çocukların oyun ve etkinlikler yolu ile kimlik oluşumlarının da inşa edildiği yerlerdir (Brownlee vd. 2016). Bedensel, sosyal ve bilişsel gelişimin hızlı ilerlediği bu dönemde eğitim sürecini doğru ön öğrenmeler ve yaklaşımlar ile yaşayan çocuğun gelecek yıllarda da tüm gelişim alanları sağlam temeller üzerine inşa edilmiş olabilir. Çocuğun okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlar kazanabilmesi için; olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitimi de çevresini merak eden, sorgulayan, öğrenmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yapılandırmayı, teşvik etmeyi ve geliştirmeyi amaçlar.

Çocuklar günlük yaşamlarında yeni şeyler öğrenmeye yönlendiren his duyguları ile birçok soru sorma eğilimindedirler. Soru sorma; bilme, anlama, merak giderme, bir ihtiyacı karşılama gibi isteklerin karşılanmasına yönelik bir edimdir. Bilinmeyeni bilinir hale getirme amacı ile çokça sorular soran çocuk merakının peşinden gitme eğilimindedir. Merak, bireyi araştırma ve sorgulamaya güdüleyen değerli bir özelliktir. Merak, sorgulama ve keşfetme şeklinde ortaya çıkar ve sorgulama doğuştan gelen, çocukların merakıyla sürekli bağlantı halinde olan bir beceridir (Clark vd. 2021). Bu sorgulamaların ardından cevaplara ulaşma sürecinde, çocuk akıl yürütme örüntülerini kullanmaya başlar. Okul öncesi dönem çocukları önce problem üzerinde düşünür ve harekete geçerken aşamalı olarak daha küçük yaş döneminin düşünce süreçlerinin yerine etkileyici bir akıl yürütme kullanmaya başlarlar (Şahin ve Akman, 2018). Akıl

yürütmenin sonucunda bireyler, durumlar ve olaylar ile ilgili beklenti, genelleme ve iddialarda bulunabilirler (Kurtz vd. 1999). Dolayısıyla akıl yürütme örüntüleri, bir bireyin günlük yaşamında doğru kararlar alarak başarılı adımlar atması için kullandığı önemli bir süreçtir. Okul öncesi döneminden itibaren çocuğunun problem durumunda çözüme yönelik karar vermesi akıl yürütme süreçleri ile gerçekleşir. Bu nedenle çocuğun kendini izleyerek dürtüsel değil bilinçli bir farkındalıkla hareket etmesi amaçlanır. Bu nedenle çocuğun karar alma öncesi düşüncesini düzenleme becerisi geliştirmesi oldukça önemlidir. Aslında akıl yürütme öz kontrollü bir davranış türüdür ve böylece birey kontrollü davranışın temel özelliklerini sergiler (Peirce, 2020). Bu özelliklerden bazıları, diğerlerinin fikirlerine hoşgörülü, kendi görüşlerini ve fikirlerini ifade edebilmedir. Bu bağlamda davranışlarının sorumluluğunu alabilen bireylerin yetişmesi için okul öncesi dönem itibari ile akıl yürütme örüntüleri ve düşünme becerileri çalışmaya başlanmalıdır (Brownlee vd. 2005).

Anlamlandırmaya yönelik *nedir?* Sorusu ile başlayan sorgulamalar aslında birer felsefi etkinliktir. Her birimiz günlük hayatta bireysel yaşantımıza dair bu basit soruyu birçok kez sorar ve yanıt bulmaya çalışırız. İnsanı akıl ve mantığa dayalı sorgulamaya teşvik eden bir disiplin olan felsefe, aynı zamanda akıl yürütme işidir. Dolayısıyla tüm insanların günlük yaşamında felsefe yaptığını söyleyebiliriz. İşte bu noktada son yıllarda sıkça kullanılmaya başlayan çocuklarla felsefe (P4C) etkinlikleri de çocuğa bu beceriyi kazandırmak için okul öncesi eğitiminde etkili bir uygulamadır. Çocuklar için felsefenin, yalnızca iyi öğrenci sorgulamasına değil aynı zamanda sınıfta bir öğrenenler topluluğunun gelişimine de katkı sağladığı görülmektedir (Fisher, 1999). Çocuklar için felsefe akımı 1960'lı yıllarda, Matthew Lipman'ın erken çocukluk döneminde felsefi ve eleştirel düşünme eğitimi üzerine çalışmalar yapması ile başlamıştır. Montclair eyalet üniversitesinde çocuklar için felsefi gelişim enstitüsünü kurarak Gareth Matthews ile birlikte P4C uygulamalarına başlamıştır. Çocuklar İçin Felsefe, çocukların bir metin, öykü ya da örnek olaydan yola çıkarak bilgi, doğru, gerçek, güzel, adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmalarıdır (Akkocaoğlu-Çayır, 2015). Bu yaklaşımda çocuklara felsefe öğretmek bütün olarak bir amaç değildir; ancak bu yöntem, çocukları felsefi düşünme, soru-cevap, soruşturma ve eleştiri ile tanıştırır (Boyacı vd. 2018). P4C etkinlikleri bilişsel çatışma içeren bir etkinlik türüdür. Bilişsel çatışma ise araştırma ve tartışma yolu ile çözülür. Roth ve Weinstock, (2013) çocukları karşıt görüşler arasında karşılaştırma, değerlendirme ve

hüküm verme süreçlerine dâhil etmenin düşünme süreci üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. MEB (2016), P4C'nin içeriğini *düşünme eğitimi* adı altında tanımlamış ve program içeriğinin genel amacını; bireye eleştirel, yansıtıcı, analitik ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için birçok alandan faydalanılarak düşünme olgunluğu sağlayabilme olarak belirtmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe, düşünme üzerine odaklanarak düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. P4C olarak kısaltılan bu yaklaşımda 4'ün açılımı; *critical* (eleştirel), *creative* (yaratıcı), *collaborative* (işbirlikçi) ve *caring*'tir (özenli). Görüldüğü üzere bu kavramlardan yaratıcı ve eleştirel olanlar düşünme becerileri türlerindedir. Düşünme becerileri aynı zamanda sosyal ilişkilerdeki diyaloglarda kendini ifade becerisinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle düşünce becerisi gelişimi, etkili sorgulama yapabilmeye ve düşünceleri sözlü ifade edebilmeye katkı sağlar. Çocuklar diyaloglara aktif katılmayı gerçekleştirdiğinde konuşmanın problem çözme ve akıl yürütme için sosyal bir araç olabileceğini öğrenirler (Gillies, 2013). Çocuklar bu aracı sosyal yaşamda olduğu kadar akademik yaşamda da sıkça kullanmalıdır. Etkili sorgulamayı teşvik etmek ve öğrencilerin sözlü yanıtlarını sınıflarda arttırmak için düşünme becerileri yaklaşımları önemlidir ve ayrıca öğrenmeye potansiyel katkısı vardır (Higgins vd. 2005). Çocukların akıl yürütme örüntüleri onların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeye rehberlik ettiği gibi *öğrenme* dediğimiz kalıcı hale gelmiş davranış değişikliğini gerçekleştirmede de kullanılan bilişsel bir araçtır. Öğretmenler çocuklara grup içinde etkili bir şekilde konuşmayı ve akıl yürütmeyi öğretebilir. Böylece konuşmaya dayalı grup etkinlikleri bireylerin akıl yürütme, problem çözme ve öğrenme gelişimine yardımcı olabilir (Wegerif vd. 2004). Öğrenme üzerinde de bu denli öneme sahip olan akıl yürütme ve düşünme becerileri, içinde bulunduğumuz çağın gereği olarak bilgiyi üreten bireylerin yetişmesinde önemli etkiye sahip olabilir. Bilgiyi üreten bir toplumun özelliklerinden biri, üst düzey düşünen, sorgulayan, neden-sonuç ilişkisi kuran, neyi nasıl öğrendiğinin bilincinde olan, öz değerlendirme yapabilen bireylerin olmasıdır (Özkan, 2009). Bu noktada öğrenmenin en yoğun olduğu ortam olan okullarda eğitim akışını belirleyen ve yöneten öğretmenlerin öğrenme kalitesini olumlu yönde etkilemede önemli sorumlulukları vardır. Sadece mesleki yeterlilik ve yeteneklerin yanında, bir öğretmenin sahip olduğu akıl yürütme örüntüleri ve epistemolojik inançları da öğretmenin eğitim dilini oluşturur. Epistemoloji ve eğitim arasındaki içsel bağlantı göz önüne alındığında son

yıllarda epistemolojik inançlar, eğitici uygulamalar üzerinde psikolojik ve eğitimsel bakış açısını etkilemeye başlamıştır (Hofer, 2004). Bunun yanı sıra epistemoloji etken ve de edilgen yapısı ile eğitim ortamının ortakları olan çocuk ve öğretmeni karşılıklı etkiler. Bir öğretmenin epistemolojik inançları, öğretmenin öğretim davranışlarının diğer yönlerini, öğrencilerle etkileşimlerini ve resmi öğretimin ötesinde öğrencilerin algılarını etkileyebilir (Roth ve Weinstock, 2013).

Çocukların ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği yetişkinin öğretmeni olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmen-çocuk ilişkisinden doğan etkileşim çocuğun öğrenmelerinin yönünü belirler. Öğretmen çocuk etkileşimleri, çocukların öğrenmelerinin temelini oluşturan bilişsel gelişimine katkı sağlar ve diyaloglar yoluyla öğretmenler, çocukları sınıf tartışmasına dâhil ederek onlara soru sorma, akıl yürütme, değerlendirme ve inisiyatif kullanma fırsatı sunarlar (Demiriz ve Başaran, 2021). İşte bu sözü geçen tüm çıktıları çocuğa kazandırmada *Çocuklarla Felsefe (P4C) Eğitimi* etkili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın gereği olarak öğretmen, öğretici vasfını rehberlik ederek kullanır. P4C eğitimini yürüten öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler de felsefi sorgulama etkinliklerinin niteliğini belirlemede etkilidir. Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemi çocuğunun gelişiminde başat olan öğretmen, pozitif değişime açık, eleştirel düşünen ve düşündürtebilen olmalıdır. Yeni öğretim programlarında görevleri açıkça *değişim ajanları* olarak belirtilen öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Amacı eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek olan öğretmenlerin öncelikle bu becerilere kendilerinin sahip olmaları gerekmektedir (Kutluca vd. 2018).

P4C uygulamaları yapan öğretmenler, tüm fikirlere hoşgörülü, sevecen, adil, cana yakın, güven ortamı sağlayan, çocukların akıl yürütme örüntüleri hakkında fikir sahibi olan ve doğru zamanda doğru soruları sorabilen olmalıdır (Lipman vd. 1980). P4C etkinliklerinin en önemli unsuru soruların niteliğidir. Günlük yaşam soruları bir eylemi başlatan ya da eylemi sorgulayan durumda iken felsefi sorular, tek bir cevabı olmayan başka yönlerin de var olduğunu fark ettiren ve o yöne de bakmayı sağlayan sorulardır. Felsefi sorular kişinin dışarı değil aslında kendine sorduğu sorulardır ve soran soruyu destekçe cevabın kendisinde olduğunu anlar (Uygur, 2013). Çocuğu düşünmeye teşvik edici sorular ile bakış açısını genişletebilen öğretmen aynı zamanda çocuğa nitelikli soru sorma becerisi de kazandırabilir. Bir öğretmenin sorgulama

stratejileri öğretim süreci için çok önemlidir çünkü sorgulama en sık kullanılan öğretim aracıdır (Wassermann, 1991). Sadece sorulan soruları cevaplamaya değil, soru sormaya da teşvik edilen çocuk daha aktif ve katılımcı olur. Öğretmenlerin sorgulama stratejileri ve sordukları sorular epistemolojik inançlarının ürünüdür. Öğretmenin düşünmeye teşvik edici öğretim yaklaşımı hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin epistemolojilerini olumlu yönde etkiler (Brownlee vd. 2014). Çocuklara kendi fikirlerini ifade etme ve soru sorma şansı verildiğinde gerekli güven ortamı sağlanmış ise merakları doğrultusunda çok şaşırtıcı, yaratıcı aynı zamanda sorgulamaya dayalı sorular sorabilirler. Çocuklara soru sormaları için ne kadar çok ortam yaratılırsa felsefi zekâlarının gelişmesi için bir o kadar şans verilmiş olunabilir. Felsefi sorgulama temelli P4C yaklaşımı çocuklara soru sorma, sorgulama yapma fırsatı verir. Öğretmenler felsefi olarak duyarlı hale gelerek ve çocukları felsefi tartışmalara dâhil ederek çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilirler (Fisher, 1999). Son yıllarda erken çocuklukta düşünme becerilerinin öğretimi üzerine yapılan çalışmaların bulguları önemli sonuçları ortaya çıkarmıştır. Örneğin Keleş ve Yurt, (2019) öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik eylemlerinde sahip oldukları kişisel özelliklerin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Önal, (2020) öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretilmesinin önemli olduğunu düşünmelerine rağmen düşünme becerisinin amaçları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Mutlu, (2010) okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta düşünme becerilerinin önemine inanıyor olsalar da düşünme eğitiminin amacına yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçları destekleyen bir diğer çalışmada Başara-Baydilek, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin akıl yürütme süreçlerinde merkeze öğretmeni konumlandıklarını ve masada kâğıt üzerinde yaptıkları çalışmalarla akıl yürütme pratiği yapmaya çalıştıklarını görmüştür. Bu nedenle okul öncesi öğretmen eğitiminde düşünme becerilerinin öğretimi önemli olabilir.

Dolayısıyla akıl yürütme örüntülerinin ve düşünme becerilerinin yaşam boyunca tüm alanlarda kullanıldığı gerçeğinden yola çıkarak, okul öncesi döneminden itibaren üzerinde titizlikle çalışılması ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde eğitim ortamındaki uygulamalar oldukça önemlidir. Bu uygulamaların niteliğinde öğretmenlerin epistemolojik inançlarının etkisi söz konusu olabilir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada okul öncesi öğretmen

adaylarının çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasında akıl yürütme örüntülerini nasıl kullandıkları ve epistemolojik inançlarının etkisi araştırılmıştır.

A. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütmelerini nasıl etkiler?

1. Alt Problemler

1. Erken çocuklukta düşünme becerileri eğitimi ve çocuklarla felsefe eğitimi okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı olarak farklılaştırmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütmelerini nasıl etkiler?

B. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütme örüntülerini epistemolojik inançları açısından incelemektir. Araştırmanın ikincil amacı ise çocuklarla felsefe ve erken çocuklukta düşünme becerilerine ilişkin eğitimin okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin araştırılması olmuştur.

C. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemi, çocuğun tüm gelişimsel alanlarının yapılanmaya başladığı, etik kimlik oluşumunun şekillendiği, öz kontrol ve öz düzenleme becerilerinin kazanıldığı önemli bir dönemdir (Essa ve Burnham, 2019). Erken çocukluk, insan yaşamının 0-8 yaş arasını kapsamakta ve çocuklar birçok gelişim alanında yaşamları boyunca kat edeceği mesafenin yarısını bu dönemde almaktadır. Bu dönem; soru sormanın, çıkarımda bulunmanın ve dolayısıyla öğrenmenin en yoğun olduğu dönemdir (Tunçeli ve Zembat, 2017). İyi çıkarım yapabilme iyi akıl yürütme yeteneğinin ürünüdür (Chiasson, 2005). Akıl yürütme, zorlayan bir soruyu cevaplamak için çözüm yolu bulmada, karmaşık bir durumu çözebilmede, planlama yaparak sonuçları tahmin edebilmede ve sıradan günlük aktivitelere kadar insan bilişinin geniş bir alanda

kullandığı bir beceridir (Kurtz vd. 1999). Dolayısıyla çocukların akıl yürütmeler aracılığıyla nitelikli çıkarımlar ve sorgulamalar yapabilmelerine olanak tanıyacak düşünme becerisi aktivitelerinin okul öncesi eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu aktiviteleri daha felsefi sorgulama temelinde ele alan uygulamalardan biri de P4C'dir.

P4C uygulamaları, okul öncesi dönemdeki çocukların, öz kontrollü davranış, işbirliği yapma, girişkenlik ve sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olabilmektedir (Okur, 2008). P4C yaklaşımının önemli bir özelliği, düşünme becerilerinin temeli olarak tartışmadır (Fisher, 1999). Tartışma ortamında çocuk, fikirlerini savunurken aynı zamanda başkalarının da görüşleri hakkında bakış açısı geliştirebilir. Düşüncelerini savunurken de diğer görüşlere karşı iddia geliştirebilmelidir. Karşı iddiada soru sormak önemlidir (Biggeri ve Santi, 2012). Böylece doğru sorular aracılığıyla karşıt görüş hakkında daha iyi veri toplanabilir. Bu sorular ile daha fazla karşı iddia üretmek mümkündür. Üretken sorular, çocuğun akıl yürütme örüntülerini aktifleştiren, sorgulamaya teşvik eden araçlardır (Haynes, 2008). Bu gerekçe ile P4C uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilen aktivitelerin çocukların düşünme becerileri ile ilgili kazanımları edinmesinde etkili bir yöntem olduğu yapılan birçok çalışmada da rapor edilmiştir (Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Roberts, 2006; Sormaz-Öğüt, 2019; Topping ve Trickey, 2014).

Günümüz eğitim anlayışında çocuğu merkeze alan yaklaşımların benimsenmesi ile çocuğun kendi düşünce ve görüşlerini ifade edebilmesi, eğitim sürecinde hangi kazanımlara ihtiyaç duyduğunu belirlemede önemli bir veridir. Bireyin bilginin temelini ve doğruluk durumunu sınavarak incelemesi eleştirel düşünmenin gereğidir. Eleştirel düşünme ve düşündürebilme felsefi sorgulamanın bir ürünüdür (Lipman vd. 1980). Eleştirel düşünmeyi eğitimin temel bir parçası kılmayı planlayan bir eğitimcinin felsefi düşünmenin ilgili süreçteki rolünü hesaba katması olmazsa olmazdır (Boyacı vd. 2018). MEB, (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (ÖMGY), mesleki beceri yeterlik göstergeleri olarak belirttiği *öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur* tanımlamasıyla da eleştirel düşünme becerilerinin eğitsel süreçteki önemine vurgu yapmıştır. Bu kapsamda, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen tarafından uygulanan etkinliklerin içeriği ve yürütülme süreci öğrenme çıktılarının kalitesini etkileyebilir. P4C sürecinde öğretmenin tanımı, birincil görev olarak çocukları tartışma yoluyla kendi sorunları

hakkında akıl yürütmeye teşvik etmek ve çocukların bakış açılarını değerlendirmemek olan bir kolaylaştırıcıdır (Säre vd. 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendi kişisel epistemolojilerinin hem de öğrencilerinin epistemoloji ve akıl yürütme örüntülerinin farkında olmaları gerekir. Çocuklar diyalog alışverişlerinde aktif katılımcılar olmaya teşvik edilirken, öğretmenlerin tartışılan konular hakkında nasıl düşünecekleri, problemleri nasıl çözecekleri ve deneyimlerini nasıl anlamlandıracakları konusunda öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir (Gillies, 2013). Çocukların daha iyi düşünürler olmalarını ve nasıl öğrenecekleri hakkında düşünmelerini sağlamak için öğretmenlerin bunu sağlayacak yolları bilmesi gerekir (Fisher, 1999). Sorgulayabilen, olaylara eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, yeni ve özgün bilgileri kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirilmesi günümüzün ihtiyacıysa, bunu sağlayacak öğretmenlerin bu niteliklere olmalarının önemli koşul olduğu söylenebilir (Duran, 2019).

Okul öncesi öğretmenleri, aile ortamından sonra çocuklarla ilk defa uzun süreli iletişim kuran, oyun oynayan, onlarla çeşitli etkinlikler yapan ve bu süreçte liderlik rolü üstlenen yetişkinler olarak en çok rol model alınan bireylerdendir (Çelik, 2020). Uluslararası yapılan bazı çalışmalara göre öğretmenlerin kişisel epistemolojileri ile öğretim uygulamaları arasında bir uyumun olduğu görülmüştür (Schraw ve Sinatra, 2004). Öğretmenini davranışsal olduğu kadar düşünsel olarak da modelleyen çocuğun epistemolojisinin şekillenmesinde öğretmen etkin bir unsur olabilir. Bu bağlamda, düşünme eyleminin hiyerarşisini sıralayan Özden, (1997) *gözlem* ile başlayıp *akıl yürütme* ile sonlandırmıştır. Düşünme eyleminin *gözlem* ile başlaması dikkat çekicidir. Bu noktada *gözlem*, çocukların öğrenmede çokça başvurduğu bir yol olması itibarı ile öğretmenin önemi vurgulanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının hem eğitim uygulamalarına hem de çocukların epistemolojilerinin şekillenmesine yansımaları mümkün olabilmektedir. Çünkü öğrencilerin epistemolojik bakış açıları gelişmekte olduğu için öğretmenler onları çeşitli şekillerde etkileyebilirler (Hofer, 2004).

Erken çocuklukta düşünme becerilerini geliştirirken, öğretmenler soruları özellikle çocukların düşünmesini teşvik etmeye odaklanarak, düşünmelerine zaman ayırmalı ve yapılandırılmış diyaloglara daha fazla yer vermelidir (Taggart vd. 2005). Ancak yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin soru sormada çocuğa fırsat verme konusunda cömert olmadıklarını rapor edilmiştir. Örneğin Engel, (2011) okul öncesi

öğretmenlerinin öğrencilerin iki katı soru sorduğunu ve daha çok öğretmenlerin cevabını bildiği soruyu sormayı tercih ettiğini gözlemlemiştir. Diğer yandan Akkocaoğlu-Çayır, (2015) P4C eğitimini detaylandırmış ve diğer sınıf içi uygulamaların çocukları üst düzey bilişsel düşünme becerilerine çıkaramamasında geleneksel öğretmen yaklaşımlarının etkisi olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma ve cevaplarına yönelik Demiriz ve Başaran, (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çocukların cevabına yönelik geri bildirimleri yine çocuğun cevabına ilişkin olup soru-cevap formatında kalan ve bir sorudan diğerine geçişin sınıf yönetimi amacı ile yapıldığı görülmüştür (Demiriz ve Başaran, 2021). Oysaki P4C etkinliklerinde çocuğun sorusuna cevap olarak düşünceyi başka bir boyuta yönlendirebilecek diğer bir soru ile geri dönüt verilmelidir (Säre vd. 2016). Çocukların interaktif sorularla uyarılması, çocukların soru sorma becerilerinin geliştirilmesi ve çocukların birbirlerinin farklı cevaplarına karşı anlayış geliştirmeleri için fırsatlar yaratılması gerekmektedir çünkü çocuklar hem sorulara cevap verirken hem de soru sorarken öğrenirler (Tuğrul, 2002). Soru sormanın öğrenme üzerindeki belirgin etkisinin vurgulandığı bu noktada dikkatimizi epistemik biliş üzerine çevirebiliriz. Etkinlikler sırasında soru sorma ve sorgulamaya teşvik edici öğretmen yaklaşımı öğretmenin epistemolojik inançları ile ilişkili olabilir (Chan, 2004). Öğretmenlerin düşünce sistemlerinin farkında olma ve çağın gereğine uygun bir şekilde güncellemeleri hem kendi gelişimlerini hem de öğrencilerinin gelişimlerini besleyecek bir gerekliliktir. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde kişisel epistemoloji önemli bir öğedir (Hofer, 2001). Yaptıkları bir çalışmada Brownlee vd. (2014), P4C etkinliği uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojilerine etkisini gözlemlemiştir ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu etkinlikleri arttırdığında epistemolojik inançları üzerinde pozitif yönde bir değişim meydana geldiği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda felsefi sorgulamanın öğretmen adaylarına deneyim yolu ile tanıtılması, hem çocukların epistemolojileri hakkındaki görüşlerinin hem de geleceğin öğretmenlerinin benimsemeyi amaçladığı öğretim uygulamalarının niteliği üzerinde etkili olabilir (Brownlee vd. 2014). Kutluca ve Aydın, (2017) öğretmenlerin tartışma sürecine dair temel bilgi-becerileri öğrenmelerinin ve süreci içselleştirmelerinin önemini vurgulamış tartışma süreci içerisinde de iyi bir model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin süreçteki rollerinin önemi doğrultusunda meslek öncesinde

gerekli donanıma sahip olmaları için akıl yürütme yoluyla karar verme egzersizlerini sıkça deneyimlemeleri önemli olabilir.

Belirtilen tüm bu teorik rasyoneller ışığında uluslararası ve ulusal literatür incelenmiş ve P4C uygulamaları ve çıktılarının araştırıldığı birçok çalışma tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazılarında P4C yaklaşımının *çocukların sözel akıl yürütme becerilerini* (Trickey ve Topping, 2004), *eleştirel düşünme becerilerini ve soru sorma düzeylerini* (Karadağ ve Demirtaş, 2018), *yaratıcı düşünme becerilerini* (Ghaedi vd. 2015), *çocuklarda konuşkanlığı ve düşüncelerini ifade etme becerilerini* (Cabell vd. 2015) geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Ulusal literatürde P4C bağlamındaki araştırmaların çoğunlukla yaklaşımı açıklayıcı yönde olup, uygulamaların nasıl olması gerektiğine ve içeriğine değinilmiştir (Demirtaş vd. 2018; Sormaz-Öğüt, 2019). P4C yaklaşım uygulamalarının çocuklara sağladığı kazanımların incelendiği çalışmalar uluslararası çalışmalardan daha azdır. Bu çalışmalar da çoğunlukla ilkökul öğrencileri ile yapılmıştır (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Karasu, 2018). P4C'nin çıktılarına yönelik okul öncesi dönemi çocukları ile yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup çalışmaların sonuçları uluslararası çalışmalar ile benzerlik göstermiştir (Dirican ve Deniz, 2020; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Taş, 2017). Diğer yandan literatür incelendiğinde erken çocukluk bağlamında akıl yürütme üzerine odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır ve çoğu çocukların katılımcıyla yapılmıştır (Başara-Baydilek, 2015; Baker ve Liu, 2021; Ruba ve Pollak, 2020; Yıldırım-Süt ve Kutluca, 2021). Akıl yürütme örüntülerinin keşfedildiği araştırmaların kapsamı ise daha çok fen eğitimi temelindedir (Sadler ve Zeidler, 2005; Topçu, 2008). Ulusal literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme örüntülerinin incelendiği araştırmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların ortak amacı öğretmen adaylarının akıl yürütme stillerini belirleme olmuştur (Duran, 2019; Ural vd. 2020). Ancak uluslararası literatürün bu alanda daha fazla ve farklı bağlamlarda çalışmalar yaptığı görülmüştür. Çalışmaların deneysel yaklaşımla ve katılımcılarının hem çocuk hem de öğretmenlerin olduğu araştırmalar da mevcuttur (Cabell vd. 2015; Gasparatou ve Kampeza, 2012).

Eğitim ortamının akış ve niteliğini belirlemede rolü olan epistemolojik inançlara yönelik ulusal çalışmalar incelendiğinde epistemolojik inançların farklı değişkenlere göre belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça fazladır (Aslan ve Aybek, 2018; Aytaç, 2020; Fırat-Durdukoca, 2013). Bunun yanı sıra sadece okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan epistemolojik inanç içerikli çalışmalar, uluslararası çalışmalara

oranla daha azdır (Balcı ve Küçüköğlü, 2019; Gümüştekin-Ertugay, 2019; Olgan vd. 2014). Ulusal literatürde epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların çoğu öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış olup öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların bulgularına göre epistemolojik inançların öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir rolü olduğu yönünde ortak sonuçlara ulaşılmıştır (Aypay, 2011; İçen ve Akpınar, 2016). Uluslararası çalışmalarda ise epistemolojik inançların belirlenmesinin yanı sıra bu inançların geliştirilmesi üzerine çalışmalar artmıştır (Braten vd. 2017; Fives ve Gill, 2021; Hedelfak ve Sumpter, 2017). Ayrıca bazı çalışmaların sonuçları epistemolojik inançların değiştirilebileceğini göstermiştir (Braten vd. 2017; Brownlee ve Ryan, 2021).

MEB'in 2018 yılında yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yeni düzenlemelerle eğitim sistemindeki sınavlarda yapılacak değişikliklerden bahsedilmiştir. Bu yeni sınav sistemiyle akıl yürütme ve eleştirel düşünme gibi zihinsel becerilerin dikkate alınacağı belirtilmiştir. Bu nedenle sözü geçen becerilerin geliştirilmesine başlanılacak en erken ve en uygun dönem okul öncesi dönemidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin ve dolayısıyla hizmet öncesi eğitimlerinin önemi artmaktadır. Öğretmenlerin süreçteki rollerinin önemi doğrultusunda meslek öncesinde gerekli donanıma sahip olmaları için akıl yürütme yoluyla karar verme egzersizlerini sıkça deneyimlemeleri önemli olabilir. Tüm bu çalışmaların özeti epistemolojik inançların, akıl yürütme örüntülerinin ve düşünme becerilerinin eğitimdeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak literatürde, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının sorgulama temelli etkinlikler sırasında epistemolojilerini nasıl yansıttıklarına ve akıl yürütme örüntülerinin etkisine dair bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurarak öğretmen adaylarının eğitimine dair yeni bakış açılarının oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocuklukta düşünme becerileri eğitimi dersi sonrası kişisel epistemolojilerinde farklılaşma olup olmadığı, ayrıca çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasında, öğretmen adaylarının akıl yürütme örüntüleri üzerindeki epistemolojik inançlarının yansımaları araştırılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütme örüntüleri ve epistemolojik inançlarının akıl yürütmeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

D. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ) sorularına samimi, objektif yanıtlar verdiği,
2. Katılımcıların veri toplama sürecinde planlanan gün ve saatte tüm etkinliklere etkin katılım sağladıkları,
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, etkinlikler sırasında kendi fikirlerini ve epistemolojilerini özgün olarak ortaya koydukları,
4. Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm katılımcıları ve grupları eşit düzeyde etkilediği,
5. Veri toplama sürecinde yer alan araştırmacıların tüm katılımcılara yansız bir şekilde davrandığı varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2021-2022 öğretim yılı, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören Okul Öncesi 3. Sınıf Öğretmen Adaylarından Erken Çocuklukta Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi dersini alan adaylarla,
- Seçilen konu alanları kapsamında hazırlanan etkinliklerden elde edilen verilerin araştırmaya dâhil olan çalışma grubundan elde edilmiş olmasıyla,
- Her etkinlik için ayrılan iki ders saatiyle, toplamda 28 saat ve 14 hafta süreyle sınırlıdır.

F. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Bir çocuğun, 36. ayıdan 72. ayına kadar olan süreyi kapsayan ve çocuğun tüm gelişim alanlarının bütüncül bir yaklaşımla desteklendiği, ilerleyen yıllardaki eğitim hayatının da başlangıcı olan, planlı bir program çerçevesinde yürütülen, çocuğu ilköğretime ve sosyal hayata hazırlayan temel eğitim sürecidir (Başaran ve Ulubey, 2018).

Çocuklarla Felsefe: Çocuklarla Felsefe (P4C), grup tartışmaları yolu ile özellikle sözel akıl yürütme becerilerini geliştirdikleri, birbirlerinin bakış açılarını fark ettikleri, kendi deneyimlerine dayalı olarak görüşlerini savunmayı, gerekçe sunmanın önemini kavradıkları ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek için dili araç olarak kullanmayı keşfettikleri bir düşünme eğitimi programıdır (Lipman, 1993).

Akıl Yürütme: Bireyin bir konuya dair görüşleri ve eylemleri için gerekçeler sunması, karşılaştığı durumlarla ilgili çıkarımlarda bulunması, çıkarımlarına dair gerekçeleri veya kanıtlarına dayalı olarak yargı ve kararlar vermesidir (Fisher vd. 2014).

Epistemoloji: Öğrenme ve öğretme kavramları hakkında, öğrenenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik sahip oldukları kişisel inanç ve anlayışlarını ifade eder (Brownlee vd. 2016).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin yeri ve önemi, P4C yaklaşımı, bu yaklaşımın bireylerin akıl yürütme örüntülerini etkileyişi, sorgulamaya dayalı diyalogların düşünme becerileri üzerindeki etkisi, erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolü, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemi, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, epistemolojik inançlar ve akıl yürütme örüntüsü ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca literatürde yer alan ulusal ve uluslararası çalışmalara kronolojik sırayla yer verilmiştir.

A. Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri

Düşünme genel olarak olay, durum ya da nesnelere yüklenen anlamın veya anlama yeteneğinin yapılandırılması olarak tanımlanabilir. Düşünme, bireyin çevresinde olup biteni anlamlandırmaya yönelik zihinsel çabalarının sonucunda yargıya ulaşma sürecidir. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) *düşünmeyi ulaşılmak istenen bir hedefi gerçekleştirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, olaylar-durumlar arasında bağlantı kurmak ya da gerçek dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü zihinsel etkinliklerde bulunma süreci* olarak tanımlamıştır. Bu nedenle düşünme ile ilgili beceriler karmaşık ve hızla değişen yaşamda sosyal ve akademik hayatın üstesinden gelebilme becerimizi etkileyebilir. Sternberg ve Grigorenko, (2003) düşünme becerilerinin sıklıkla gündelik yaşamdaki problemlerde kullanıldığını belirtmiştir. Taggart vd. (2005) ise düşünme becerilerinin geliştirilmesi için odaklanılması gereken becerileri şu şekilde sıralamıştır.

- **Bilgi işleme becerileri:** Çocuğun gerekli bilgileri bulmalarını ve toplamalarını, sıralama, sınıflandırma yapmalarını ve parça/bütün ilişkilerini analiz etmelerini sağlar.
- **Akil yürütme becerileri:** Çocuğun görüşleri ve eylemleri için nedenler sunmasını, çıkarımlarda bulunmasını düşündüklerini açıklamak için kararlı bir

dil kullanmalarını yargı ve kararlarını gerekçeler ve kanıtlara dayanarak vermelerini sağlar.

- **Sorgulama becerileri:** Çocuğun konu bağlamında sorular sormalarını, problemler oluşturmalarını ve tanımlamalarını, ne yapacaklarını ve nasıl araştırma yapacaklarını planlamalarını, sonuçları tahmin etmelerini ve sonuçları öngörmelerini ve sonuçları test etmelerini ve fikirleri geliştirmelerini sağlar.
- **Yaratıcı düşünme becerileri:** Çocuğun fikirler üretmelerini ve yeni fikri genişletmelerini, hipotezler önermelerini, hayal gücünü kullanmalarını alternatif ve yenilikçi sonuçlara ulaşma çabasını sağlar.
- **Değerlendirme becerileri:** Çocuğun bilgiyi değerlendirmesini, okuduklarını, duyduklarını ve yaptıklarını yargılamalarını, kendilerinin ve başkalarının çalışmalarının veya fikirlerini yargılamak için ölçüt geliştirmelerini ve yargılarına güvenmelerini sağlar.

Düşünme becerisinin alt bileşenleri olan bu becerilerin geliştirilmesine odaklanılan bir yaklaşımla çocuğa bilinçli bir düşünme eylemi gerçekleştirmeyi öğretmek mümkün olabilir. Bilinçli düşünmede kişi ne yaptığının farkındadır çünkü işin içine kazanılan dil ve bilgi kullanımı da girer (Şahin ve Akman, 2018). Günlük yaşamdaki problemleri çözebilme becerilerimiz erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır. Erken çocukluk dönemi itibari ile çocuğun, problem çözme ve karar verme becerilerini kullanması beklenebilir (Lee vd. 2012). Gün geçtikçe eğitim programlarında bilgi üretmeye dayalı yaklaşımlardan çok bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklı eğitim model ve yaklaşımları daha çok uygulanmaya başlanmıştır. Düşünme becerileri odaklı eğitim, öğretmen egemenliğini en aza indirerek öğrencinin öğrenme sürecindeki rolünü en üst düzeye çıkarabilir (Lloyd ve Howe, 2003). Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenmenin öneminin artmasının sebebi çocukların hayatta başarılı olmaları için sadece akademik becerilerin yanında sosyal becerilerinin de gelişmesinin bir ihtiyaç olduğunun farkındalığı olabilir. Bilgiyi üretme temelli eğitim yaklaşımındansa bilişsel becerileri geliştirmeye odaklı eğitimlerin yaygınlaşmaya başlamasıyla, yapılan araştırmalar bu eğilimin olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir (Ritter ve Mostert, 2017). Günlük hayatta en basitten en karmaşığa tüm eylemlerimizde izleyeceğimiz yolu zihin süzgecimizden geçiririz. Bilişsel beceriler sayesinde bu görevleri ya da amaçlarımızı yerine getirebiliriz. Basit bir özetle bilişsel

beceri bellek, mantık, dikkat ve akıl yürütmeyi içerir. Yerine getireceğimiz görevde bilişsel becerilerimizi kullanırken bu görevin tamamlanması sürecinde düşünce süreçlerimizin farkında olma ve süreçleri yönetebilme, kontrol edebilme yetimize ise üst bilişsel beceri diyebiliriz. Bireyi üst düzey düşünme seviyesine çıkaracak olan bu beceri erken çocukluktan itibaren düşünme becerileri eğitimi ile sağlanabilir. Aubrey vd. (2012), düşünme eğitimini *düşünmeyi ve akıl yürütmeyi teşvik etmek* olarak tanımlamıştır. Çocuğa nasıl düşünmesi gerektiğiyle ilgili rehberlik ederek kısa vadede günlük yaşam kararlarında yardımcı olunabileceğimiz gibi uzun vadede üst bilişsel becerilerini geliştirmesine olanak sağlanmış olunabilir. Son yıllarda artan düşünme becerilerini öğretme ihtiyaçlarından biri, değişen topluma bağlı olarak önceki nesil becerilerin çocuğu okul dışındaki yaşama hazırlayamadığının fark edilmesidir (Blachowicz vd. 2006). Çocuklar karşılaştıkları bir soruna çözüm üretmek için, olaylar ve durumlar arasında bağ kurabilmek ve en önemlisi yaşadığı dünyayı anlamak için düşünme becerisi dediğimiz zihinsel aktivitelere başvururlar. Her ne kadar bu süreçleri yetişkinler de yaşıyor olsa da dünyayı anlama ve olup bitenler arasında ilişki kurma konusunda çocuklar yetişkinlerden daha fazla zihinsel mesai yaparlar. Çünkü yetişkinler daha fazla deneyime sahip olma avantajları ile hızlı ve doğru karar verebilirler. Eylemlerimize karar verirken de akıl yürütmelerimize başvururuz. Akıl yürütme birikmiş bilgi ve deneyime bağlıdır (Holyoak ve Lu, 2021). Ama çocukların akıl yürütme becerisi geliştirmeleri için uzun yıllar yaşamı deneyimlemeleri beklenmemelidir. Çocuklar hızla değişen dünyaya uyumlanabilmeleri için uygun ortam ve etkili yaklaşımlarla erken çocukluğun hızlı öğrenme dönemi fırsatından faydalanabilirler. Düşünme Eğitimi'nin erken yaşlarda vermeye başlanması ile sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından, hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olacaktır (Mutlu ve Aktan, 2011). Hızla gelişen ve değişen dünyada karşılaştıkları bir bilgi iddiasında çocukların bu bilgiyi neye dayanarak değerlendirebilecekleri yönünde eğitilmeleri ihtiyaçları olan bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırabilir. Bilgi bombardımanına tutulduğumuz bu yüzyılda, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerisi kuşkusuz birçok doğru ve yanlış bilgi kargaşasında doğru olanı seçmek açısından en elzem gerekliliklerden birisidir (Duran, 2019). Çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları sağlanarak öğrenme eyleminde pasif, alıcı, bilgiyi olduğu gibi kabul eden durumundan çıkarak aktif öğrenen durumuna geçirilmesi bilginin kalıcılığında etkili olabilir. Fisher, (1990)

öğretmenin çocuğun düşüncelerini açıklamasını ve kendi düşünceleri üzerine düşünmesini teşvik etmesiyle çocuğun bilgiyi kendi düşünce sistemiyle yapılandırarak içselleştirebileceğini savunmuştur. Bu bağlamda öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamının düşünmeyi desteklemesi gerekmektedir (Doğanay ve Sarı, 2012). Chew ve Shashipriya, (2014) düşünme becerilerinin, öğrencilere üst düzey sorular sorarak, düşünmeyi ve problem çözmeyi teşvik eden etkinlikler yaparak ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini kullanarak geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Gün geçtikçe hali hazırdaki bilginin sorgusuz kabul edilmesi yerine bireyin öğrenmelerini kendi süreçleri yardımı ile yapılandırmasının kalıcı öğrenmeyi desteklediğini gösteren çalışmalar artmaktadır. Bu nedenle erken yaşlarda çocuklara düşünme eğitimi verilmeli, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi beceriler kullanılarak onları gerçek hayata hazırlamalı, çocukların karar verme ve kendi kararlarından sorumluluk duyma istekleri artırılmalıdır (Şahin ve Akman, 2018). Bunun yanı sıra White, (2002) düşüncenin amaçlı uygulamalarla geliştirilebilecek bir *beceri* olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda erken çocukluk eğitiminde yer verilmesi halinde, düşünme becerileri eğitimi çocuğa karar alma süreçleri ve problem çözme becerileri üzerine fayda sağlayabilir. Çünkü eylemlerimizi ne yönde gerçekleştireceğimizi belirlerken akıl yürütme örüntülerimize başvururuz.

B. Akıl Yürütme

Düşünme becerilerimizin alt bileşenlerinden biri olan akıl yürütme, birbiri ile çelişen farklı durumlar ya da düşünceler arasında karşılaştırma yapma ve bir yargıya varma sürecidir. Bireyler karşılaştıkları bir sorunun çözümü için olası ihtimallerin neler olabileceğini yaşadığı deneyimlere dayanarak göz önünde bulundurur. Daha önce karşılaştığı benzer problemlerde kararlarını neye göre aldığı ve kararının sonucunun ne yönde olduğu bir sonraki kararında başvurduğu bir rehber niteliğindedir. Akıl yürütmeyle birey geçmiş deneyimlerine dayanarak genelleme yapar ve güncel bir problemin çözümü için bu genellemelere başvurur (Storey, 2004). Bireyin karşılaştığı bir durumda olasılıklar arasında bir seçim yapması akıl yürütmelerinin ürünüdür. Bunun yanı sıra bu problemleri çözmeye başvurduğumuz bilişsel süreçlerimiz akıl yürütme örüntülerimizin yansımasıdır. Herhangi bir eğitim ve öğretim biçiminde ve dünya çapında insan çabasının tüm alanlarında başarı, büyük ölçüde bireyin bilinçli

seçimler yapma yeteneğine bağlıdır (Hokor, 2020). Akıl yürütme, *hali hazırdaki bilgi, kanıt sunan bilişsel süreç* ve *durumu yorumla* şeklinde üç ana parçaya ayrılır ve bu üç öge akıl yürütmenin bilgiyi işleyiş tanımıdır (Kurtz vd. 1999). Dolayısıyla problem çözme becerimizin üzerinde akıl yürütme becerimizin etkisi olabilir. Bu bağlamda Storey, (2004) problem çözme becerisi ile akıl yürütmenin arasında bir fark olduğunu, problem çözümede sadece hedeflenen problemin çözümüne olanak sağlandığını vurgular. Bu bilginin ışığında bireyin akıl yürütme becerilerini daha geniş bir alanda kullandığı için bu becerinin önemini önemsemek gerekmektedir.

Säre vd. (2016), akıl yürütmenin çocukların ilk yıllarında (beş yaşından önce) erişilemeyen üst düzey düşünme becerilerinden biri olduğunu söylerler. Bu durumda üst düzey düşünme becerisi beş yaş itibarı ile çocuklarda kazanılabilecek bir beceridir. Erken yaşlarda çocuğun tüm gelişimsel alanlarını birlikte geliştirmeyi hedef alan erken çocukluk dönemi eğitimi, disiplinler arası bir düzenleme sayesinde bir gelişimsel alanda ilerleme kaydederken diğer alanları da etkileyebilir. Konuşma becerilerinin kazanılmasıyla sözel ifadedeki akıcılık ve açıklığın da hızla ilerlediği bu dönemi verimli geçirmek gerekir. Vygosky'nin bilime en önemli katkılarından biri de sosyal etkileşim yoluyla bireyde dil gelişiminin düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini vurgulamasıdır. Dil geliştirme, bağımsız düşünme ve işbirlikçi öğrenme küçük çocuklar için temel görevlerdir ve bu, birçok ülkede 3-7 yaş arası çocuklar için okul öncesi etkinliklerinin odak noktasıdır (Fisher, 2001). Çocuğun sözlü muhakeme becerisinin kapasitesi, çocuğun günlük hayatında ve akademik eğitiminde başarılı olması için gerekli bir bilişsel alan olarak tanımlanabilir. Sözlü muhakeme, dört ana dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) geliştirmenin ön koşuludur (Fisher 2001). Bu bağlamda adı geçen dört dil becerisi okul öncesi döneminde olabildiğince geliştirilmiş olması önemlidir. Çünkü okul öncesi eğitiminden sonra ilkokula başlayacak çocukların yeni ve daha farklı bir eğitim ortamına hazırbulunmuşluklarının sağlanmış olması akademik kazanımları elde etmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendileri ile iletişimde olduğu ve akıl yürütmeye teşvik eden etkileşimlerle bir araya getirdiği çocuklar daha fazla akademik kazanımlar elde ederler (Howes vd. 2008). Akıl yürütmenin akademik kazanım üzerindeki etkisine değinen Duran, (2019) akıl yürütme stiline, öğrenme stilleri içindeki konumunu bilginin işlenmesi kategorisinde ele alındığını belirtmiş ve akıl yürütmeyi belirli bir enformasyonu, çıkarım, kestirim yoluyla bilgiye dönüştürme, bilgiyi yaratıcı ve

eleştirel düşünerek fikir haline getirme işlemi olarak ifade etmiştir. Bu nedenle tek taraflı bir mesaj iletmeyen, farklı bakış açılarını yansıtan, sorgulamalar ve şüpheler içeren felsefi diyaloglar çocukların akıl yürütme yapabilecekleri etkinliklerdir. Çocukların içerisinde akıl yürütme ve kanıt sunmalarını teşvik eden sorgulamaya dayalı diyaloglar, öğrenmeyi sağlayan pedagojik bir yaklaşımdır (Brownlee ve Ryan, 2020).

Kanıta dayalı akıl yürütme, bir problemi analiz ederken ve çözerken belirli epistemik süreçlere katılım ile karakterize edilen bir sorgulama süreci olarak görülebilir (Fisher vd. 2014). Çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek için çocuğu analiz, sentez ve değerlendirme yapmaya yönlendirecek sorularla karşılaştırmak gerekir (Storey, 2004). Dolayısıyla başarının sürdürülebilmesinde duygusal olarak desteklenmiş sınıf ortamlarının bilişsel beceri besleyiciliği yoğun etkinliklerle harmanlandığı bir eğitim içeriği çocuğun üst bilişsel alt yapısını oluşturabilir. Adı geçen becerileri kazandırmada sorgulamaya dayalı diyaloglar aracılığıyla akıl yürütme örüntülerini ve iddiasına kanıt sunmayı barındıran P4C, okul öncesi dönemi çocukları için en etkili yaklaşımlardan biri olabilir.

C. Çocuklarla Felsefe (P4C)

Matthew Lipman'ın 1960'lı yıllarda erken çocuklukta eleştirel ve felsefi düşünme eğitimi için başlattığı çalışmalar sonucunda sorgulama, akıl yürütme, düşünce ve eylemlerini geçerli bir kanıta dayandırma, diğerlerinin düşüncelerini anlamaya çalışma amacına yönelik bir kolaylaştırıcı kontrolünde gerçekleştirilen bir yaklaşımdır. Amacı çocuklara felsefe eğitimi vermek olmayan bu yaklaşım, çocukları düşünmeye ve karşılaştırma yapmaya, muhakeme etmeye teşvik eder. Eğitimde çocuğun eğitsel ihtiyacının ne olduğunu belirleyen yine çocuğun kendisinin olduğu gerçeği bu yaklaşımın ortaya çıkış sebebidir.

Lipman, sınıfında daha demokratik bir ortam oluşturmak ve öğrencilerin mantıksal akıl yürütmeye dayalı düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemek için eğitimi yeniden düşünmenin ve değerlendirmenin gerekliliğini gördü. Lipman, (1993) öğrencilerinin hatalı çıkarımlardaki hataları ya da yargılardaki uygunsuzluğu belirleyemediklerini fark edince üniversite öğrencilerine akıl yürütmenin öğretilmesi gerektiğini savundu. Ancak üniversite öğrencilerine iyi akıl yürütmeyi öğretmek yeterli değildi. Lipman, üniversite düzeyinde öğrencilerle çalışmanın geç kalınmış bir

girişim olacağını düşünerek felsefi akıl yürütme uygulamalarını küçük çocuklarla çalışmanın daha etkili sonuçlar doğuracağını varsaydı. Böylelikle *Çocuklar İçin Felsefe* yaklaşımı eğitim uygulamalarında hızla yerini almaya başladı. Düşünme üzerine odaklanan P4C yaklaşımı ile akıl yürütme, çıkarımda bulunma, görüşlerini savunmaya dayalı tartışma ve sorgulama temelli etkinlikler yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesinin mümkün olduğu birçok araştırmanın da bulgularında yer almıştır (Brownlee vd. 2005; Fisher, 1999).

P4C etkinlikleriyle çocuklar soru sormaya, birbirlerini dinlemeye ve diğerlerinin sorduğu soru hakkında düşüncelerini söylemeye teşvik edilir. P4C yaklaşımı, sorularla öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir (Tunç, 2017). Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel olan tartışma, P4C yaklaşımı ile çocuklara bu imkânı sağlar (Fisher, 1999). İçinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim yaklaşımlarının içerikten önce süreç odaklı olması gerektiği yönünde yaygın bir anlayış mevcuttur. P4C, tartışma sürecinin odak noktası olduğu, herhangi bir sonuca ya da ortak karara varmanın amaç olmadığı hem sürecin hem de içeriğin birlikte ele alındığı bir yaklaşımdır. Günümüzde öğrenme anlayışı var olan bir bilgiyi kabul etmek değil, öğrenmenin sorumluluğunu alarak sürece aktif bir şekilde katılıyor olmasıdır. Bu aktif öğrenme sürecinde Vigotsky'nin özellikle vurguladığı dil, önemli bir unsurdur. Çünkü dil öğrenme sürecinin etkili bir elemanıdır. Etkinlikler yolu ile kendini ifade etme olanağı bulan çocuğun konuşma becerilerinin gelişmesi beklendiği gibi öğrenmeye dair zihinsel süreçleri de olumlu yönde etkilenebilir. Ayrıca sözlü ifade kapasitesi, kişinin sosyal ve akademik hayatında başarı için gerekli bir bilişsel alan olarak tanımlanabilir. Çünkü sözlü ifade dört ana dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) geliştirmenin ön koşuludur (Fisher, 2001). Sözel ifadeyi geliştirme, bağımsız düşünme ve işbirlikçi öğrenme birçok ülkede 3-7 yaş arası çocuklar için okul öncesi etkinliklerinin odak noktasıdır (Goh vd. 2012). Yayınlanmış hakemli kanıtlardan birinde, müfredatta yer alması gereken birçok kilit becerinin kazandırılmasında P4C'nin etkin bir yöntem olduğu yönünde karar bildirmiştir (Motherway, 2020). Bu beceriler arasında, akıl yürütme, karşılaştırma, sıralama, yargıya varma, karar alma, başka görüşlere saygı duyma, sözel ifade gibi önemli beceriler yer almaktadır. Gittikçe karmaşıklaşan ve belirsiz bir dünyada çocukların özgür ve sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket edebilmeleri için elimizdeki en güçlü silah P4C olabilir (Fulford vd. 2020).

Lipman'ın yanı sıra pek çok kişi, felsefi düşüncenin bir parçası olan sorgulama ve yansıtmayı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sıklıkla kullanmaları gereken eylemler olduğunu savunurlar (Bush, 2017; Danielwicz, 2001). Eğitim sürecini öğrenmeden önce düşünmeye yönlendirebilen P4C yaklaşımı çocukların çevrelerinde olanları anlamlandırmalarına destek olabilir. Böylece felsefi akıl yürütmenin temelinde yatan araştırma faaliyeti öğrencilerin hem kendileri hem de toplum için düşüncelerini sağlayarak daha demokratik bireyler yetişebilir. Inhelder (1975) ve Vygotsky (1998), bir çocuğun başka bakış açılarını anlama ve açıklama yeteneğini geliştirmek için diğerleri ile etkileşime geçmenin önemini vurgularlar. Çünkü okul öncesi boyunca dil gelişimi çocuğun iletişim yoluyla öğrenmesine katkı sağlar. Vygotsky'ye göre düşüncüyü söyleyebilmek gerçekten anlamak için gereklidir. P4C eğitim uygulamaları, başkalarını dikkatle dinlemeyi, kişilere değil fikirlere yanıt vermeyi, fikirleri sorgulamayı ve alternatif fikirleri değerlendirmeyi teşvik eden uygulamalardır (Brownlee vd. 2012).

P4C etkinliklerinin çocukların düşünme becerileri, akıl yürütme örüntüleri, sözel ifade becerileri gibi akademik kazanımlarının yanı sıra, başka görüşlerin varlığını kabul etme, farklı fikirlere saygı duyma, diğerlerinin de ifade hakkını onaylama gibi sosyal ilişkileri düzenlemeye yardımcı becerileri kazandırabilir. Bu nedenle öğretmenlere pedagojinin faydalarını göstermenin bir yolu olarak P4C'nin yaygınlaştırılması yararlı olacaktır (Fulford vd. 2020). Felsefi düşünmeyi teşvik etmenin amacı, çocuğun yaratıcı düşünme ve hareket etme güçlerini geliştirerek özgürleştirmektir ve bunun olabileceği bir ortamı teşvik etmek öğretmenin sorumluluğundadır (Bush, 2017). Dolayısıyla yararları göz önünde bulundurulduğunda çocukları felsefi düşünmeye ve akıl yürütme eylemlerine teşvik edecek itici gücün öğretmenler olduğu söylenebilir.

D. Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü

Erken çocukluk dönemi, erken öğrenmeler için bir fırsat olan ve bu nedenle verimli bir şekilde değerlendirilmesi gereken dönemdir. Öğrencilerin bakış açısına saygıyla yaklaşan, öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için seçenekler ve fırsatlar sunan, onları cesaretlendirmeye çalışarak destek olan öğretmenler gelecekteki nitelikli yetişkinlerin yetişmesinde başat roledirler. Bu nedenle çocuğun tüm gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak eşzamanlı gelişimi hedeflemek okul öncesi öğretmenin amaçlarından biridir. İnsan organizmasının işlevlerinin farklı alanları gelişim alanları

olarak tanımlanır. Fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak dört temel alana ayrılan gelişim alanları bütünlüklü bir yapıya sahiptir ve birbiri ile bağlantılıdır. Bir alandaki değişim diğer alanları da etkileyebilir. Çocuğun duygusal değişimi bilişsel alanı etkilediği gibi fiziksel alanı da etkileyebilir. Benzer şekilde sosyal ortamındaki olumlu yönde bir değişim çocuğun bilişsel alanını olumlu yönde etkileyebilir. Ya da tersi de söz konusu olabilir. Çocuklar çevreleri ile etkileşime girince daha fazla deneyim yaşayarak karmaşık kavramları anlamaya başlar ve bilişsel gelişimleri etkilenir (Vygotsky, 1978). Okul öncesi eğitimde eğitimsel aktivitelerin çocuğun tüm gelişimsel alanlarını geliştirmeye yönelik bir içeriğe sahip olacak şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir. Çocuğun okuldaki tüm eğitimsel faaliyetlerini planlayan, gelişimini gözlemleyen, geliştirilmesi gereken yönlerini belirleyen ve çocuğun ihtiyacına yönelik yöntem-teknikleri belirleyecek kişi olarak öğretmenin rolü önem taşımaktadır. Vygotsky, (1978) çocuğun ulaştığı gerçek gelişim seviyesiyle bir yetişkinin rehberliği ya da akranlarıyla iş birliği yaparak ulaşabileceği gelişim seviyesi arasındaki mesafeyi *yakınsal gelişim alanı* olarak tanımlamıştır. Ulaşılan gelişim seviyesi bir problemi çözme seviyesidir. Burada öğretmenin rehberliği çocuğa verilen destektir. Çocuklar öğretmenlerinin ve arkadaşlarının desteği ile problemlerini çözerek öğrenirler ki buna *bilginin sosyal yapılandırılması* denir (Bredenkamp, 2015). Çocuklara kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde ihtiyaçları olan desteği sağlayacak kişilerin başında öğretmen vardır. Bu nedenle akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri için öğretmen kritik bir noktada konumlanmıştır. Çocukların ailelerinden sonra en fazla vakit geçirdikleri kişi öğretmenleridir. Birlikte geçirilen bu zamanda öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği eğitimin kalitesine yansiyabilir. Sevecen ve sıcak ilişkilerle zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı çocuğun hem okula hem de öğrenmeye karşı olumlu duygular beslemesini sağlayabilir. Kendisini anlayan bir öğretmene sahip olmak çocuğun güven duygusunu pekiştirebilir. Böylece öğretmenler çocuklarının tüm gelişimsel alanları hakkında detaylı veriler topladıkça onların ihtiyaçlarının farkındalığıyla eğitim akışını planlayabilirler. Müfredatın gereğini yerine getirmenin ötesinde bireysel bağlamda çocuğun ihtiyacına uygun kazanımları edinmesinin yollarını ararlar. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin tutumlarının nasıl oluştuğunu bilirse, sınıftaki öğrenme tasarımı öğrencilerin yetenekleriyle eşleşecek şekilde geliştirebilir (Syahrial vd. 2019). Her bireyin farklı olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak ilgi alanlarını keşfetmek öğrenme yöntemlerinin farkında olmak ve bu bağlamda eğitimi yapılandırmak çocuğun yüksek yararına olacaktır.

Günümüzde çocuğu merkeze alan yaklaşımlar gereği eğitimin akışını belirleyen çocuktur. Çünkü öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının doğası gereği bu sınıf ortamları üretken yapıdadır. Bu sınıflarda üretkenlik çocuğun ilgi alanları, sosyal ilişkileri, diyalogları ve gerçek yaşam deneyimleri ile oluşur. Öğrenme bu deneyimler ile zenginleşebilir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan çocuk, öğrenme sürecine aktif olarak katılan, soru soran, sorulara gerekçeli cevap veren, aldığı cevabı olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulayan ve bu yolla kendi öğrenmesini yapılandıran durumundadır. Çocukların kendi bilgilerini yapılandırdığını anlamamızın tek yolu, onların olaylar hakkındaki fikirlerini açıklayabildikleri anlardır (Bredenkamp, 2015).

Öğretmenler çocukların kapasitelerini ortalamada tutmak yerine onları üst bilişsel seviyelere ulaşmaları için teşvik etmeli ve zihinsel üretkenliklerini arttıracak ortamları oluşturmalıdır. Daha fazla etkileşim yoluyla öğrenciler akıl yürütmeye cesaretlendirilmiş, iletişimde duyarlı, esnek, görüşlerine saygı duyulan ve cesaretlendirici yaklaşımla yapılandırılmış sınıflarda etkili akademik kazanımlar sağlanabilir (Martucci, 2009). Zihinsel faaliyetleri daha fazla barındıran sorgulamaya dayalı, fikir üretme ve fikrini savunma, savunmasını geçerli bir sebebe dayandırma, diğer fikirleri dinleme ve analiz etme fırsatı veren P4C'nin akıl yürütme pratikleri için uygun bir yaklaşım olduğunu belirtmiştik (Brownlee vd. 2012; Fulford vd. 2020). Günlük hayatta karşılaşılabilecekleri her hangi bir sorun üzerine yapılan basit bir sorgulamada dahi çocuğun akıl yürütme egzersizi için fırsat yaratılmış olabilir. Öğretmenler eğer küçük grup tartışmalarını etkili bir şekilde yönetebilirlerse öğrencilerin akıl yürütme yoluyla öğrenme ihtiyaçlarında anahtar bir rol oynayabilirler (Gillies ve Haynes, 2011). Sorgulama temelli diyaloglarda asıl odak noktası soruna nihai çözüm bulmak değil alternatif üretebilmeyi öğretmektir. Çocukları düşünmeye sevk edebilmek için öğretmenlerin eğitim planlarında yapılandırılmış diyaloglara yer vermesi gerekir (Taggart vd. 2005). Bu diyaloglarda çocuğun bir üst bilişsel ilerlemesini sağlayacak kaldıraçlardan biri de karşılaştığı sorulardır. Felsefi sorgulama içeren diyalogların temelini de sorular oluşturmaktadır (Demiriz ve Başaran, 2021). Öğretmenlerin düşünmeyi, problem çözmeyi ve akıl yürütmeyi teşvik etmek için kullandıkları soru sorma stratejileri çocukları daha üst düzey düşünme ve konuşma ile meşgul olmaya teşvik eder (Gillies, 2013). Öğretmenin amacı soruların seviyesini çocukların düşünme ve akıl yürütme seviyelerini kapasiteleri doğrultusunda yükseltecek dereceye getirmektir (Schwebel vd. 2001). Storey, (2004) düşünme

becerilerini geliştirmeye yönelik eylemlerde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim düzeyine uygun soruları önceden planlamalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretmeye-öğretmeye yönelik benimsedikleri inançları onların sordukları sorular ve soruların türleriyle ilişkili olabilir. Sınıfta katılımı çoğaltmak için çocukların ilgisini sıcak tutabilmek, onların öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmek ve sürdürülebilir bir ilgiyi sağlamada öğretmenlerin mesleki idealleri kadar epistemolojik inançları da etkili olabilir.

E. Epistemolojik İnançlar

Bilmenin ve bilginin doğası üzerine yaptığımız kavramsallaştırmalar sahip olduğumuz epistemolojik inançlarımızın ürünüdür. Epistemolojik inançlarımız hem bilgiyi nasıl aldığımızı ve işlediğimizi hem de bilgiyi nasıl aktardığımızı belirler. Öğretmenler bir birey olarak hem sosyal hayatta hem de akademik yaşantılarında edindikleri deneyimler ve öğrenmelerle oluşan epistemolojik inançlarını eğitim ortamına yansıtabilirler. Eğitimsel uygulamaları bir öğretmenin kişisel epistemolojisinin yansımasıdır (Brownlee vd. 2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını farklı değişkenler bağlamında inceleyen birçok çalışma epistemoloji ve eğitim-öğretim ilişkisini araştırmıştır (Aypay, 2011; Brownlee vd. 2015; Demir ve Akinoğlu, 2010). Epistemolojinin birçok çalışmaya konu olmasının sebebi eğitimsel süreçlerde önemli bir değişken olmasıdır. Hofer, (2004) çocukların epistemolojik inançlarının oluşmasında öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları yanı sıra kendi epistemolojilerinin de farkında olmaları gerekir. Çünkü öğretmenin epistemolojik inancının yansımalarını deneyimleyen çocuk benzer epistemolojiye sahip olabilir. Brownlee vd. (2014) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde epistemolojik inançlarının geliştirilmesi üzerine çalışılmasının faydalarına değinmiştir. Öğretmen adaylarını etkili öğretime teşvik etmenin bir yolu olarak, çocukların yetkinliği ve otoritenin doğası hakkındaki bakış açıları üzerine düşünmelerini sağlamak olabilir. Epistemolojik inançları gelişmiş öğrenciyi yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu inanca sahip olup olmadıklarının belirlenmesi önemlidir (Koç ve Memduhoğlu, 2017). Öğrencileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin tüm öznel inançları, tutumları ve kişilikleri çocuğun epistemik düşüncesini şekillendirebilir. Çünkü epistemoloji eğitim alanını hem etkileyen hem de eğitim sürecinden etkilenen dinamik

bir alandır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Ayrıca öğretmenin epistemolojik inançları öğretim yöntemlerine yansıyan ve uygulamaların yönelimini belirleyen bir unsurdur. Öğretmenlerin sınıf bağlamındaki eğitim uygulamaları kişisel epistemolojileri ile ilgilidir (Brownlee vd. 2015). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki tüm davranış ve uygulamaları için belirledikleri teorik çerçevenin odağını kişisel inançları oluşturur. Bu teorik çerçeve, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik sahip oldukları anlayışı temsil eder (Chan, 2004). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin niteliğini belirleyen tüm öğretim yöntemleri, öğrenciler ile kurulan iletişimin dili ve sınıf yönetimi becerileri epistemolojik inançlarından etkilenir ki bu nedenle epistemolojik inançlarının bilinmesi gerekir (Biçer vd. 2013). Fidan'a (1986) göre bireyin öğrenme stilini bilmesi, onun günlük hayatta sorunlarını kolaylıkla, başarılı şekilde çözmeye yardımcı olarak bireye etkili bir yaşam sağlayacaktır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına odaklanan çalışmalar giderek daha çok artmaya başlamıştır. Daha fazla öğretmen epistemolojik inancına yönelik araştırma ihtiyacının nedeni öğretmenlerin eğitimin merkezindeki rollerinin doğasında çocuğu hem eğitimsel hem de düşünsel olarak etkiliyor olabilirler. Öğretmenlerin bilmeye-öğrenmeye dair benimsedikleri teoriler, öğrencileriyle nasıl etkileşime gireceklerini ve de nasıl öğreteceklerini etkileyebilir. Brownlee vd. (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin epistemolojilerinin öğrencilerinin *düşüncelerini* nasıl etkilediğini araştırmış ve çalışma sonuçları öğrenenin epistemolojisinin öğretenden etkilendiğini göstermiştir. Bir öğretmenin epistemolojik inançları, öğretmenin öğretim davranışlarının, öğrencilerle etkileşimlerinin ve öğrencilerin algılarının resmi öğretimin ötesinde diğer yönlerini etkileyebilir. Bu noktada gelişme hedeflerinin merkezinde bilgiyi bulundurmaya hedefleyen bir toplumun epistemolojileri gelişmiş bireylere ihtiyacı vardır. Gelişmiş bir epistemolojiye sahip olmak sadece daha iyi öğrenme sağlamak için değil gelişmiş epistemolojiye sahip öğrenciler yetiştirmek için de önemlidir (Mason ve Boscolo, 2004). Gelişmiş bir epistemolojinin doğasında karşılaşılan bir bilgi iddiasına karşı objektif bir duruşla şüpheyi yaklaşmak ve iddiayı sorgulayarak analiz etmek vardır. Bu da eleştirel düşünmenin gereğidir. İnsanoğlunun sağlıklı düşünebilen bir birey olabilmesi için sahip olduğu bilişsel beceriler ve yeteneklerden öte, araştırma ruhuna, gerçekleri aramaya, risk almaya ve eleştirel düşünme yönelimlerine sahip olması gerekmektedir (Oğuz ve Sarıçam, 2015). Eleştiriye teşvik eden öğretmenler, bilgi iddialarının eleştiriye açık olduğuna ve olası

alternatif bakış açıları karşısında gerekçelendirilmesi gerektiğine de inanabilirler (Roth ve Weinstock, 2013). Epistemolojik inançların eğitim alanında eğitimin kalitesini belirlemede önemli bir bileşen olması araştırmaların ilgi odağında olma durumunu sürdüreceği gibi görünmektedir. İnançlar ile davranışlar arasındaki bu bağ birbirini etkileyen iki faktör olarak araştırıldıkça hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlamlandırma ve yapılandırma çabaları daha iyi sonuçlara ulaşmamızı sağlayabilir. Ancak inanç ve eylem arasındaki bu ilişki eğitim alanında birçok çalışmaya konu olmuş ve bazı çalışmalarda inanç ile eylemin çeliştiği sonucuna varılmıştır (Kienhues vd. 2008; Odgers, 2003). Brownlee vd. (2014) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının uygulamalar yolu ile değişebildiği sonucunu veren çalışmada felsefeyi *bir grup hippy işi* olarak tanımlayan bir öğrencinin dönem sonunda görüşlerinin değişerek felsefe etkinliklerinin diğer tüm alanlarla bağlantısının öğrenmeye olan katkısını gözlemlediğini ve bunun epistemolojik inançtaki değişimin göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca Haynes ve Murrin (2011) de öğretmen adaylarının eğitimlerine dâhil edilen P4C etkinliklerinin, öğretmenin sınıf içindeki rolüne bir eleştiri getirerek öğretmen adaylarının bilgiye yönelik inançlarını değiştirmeye teşvik edebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen adaylarının eğitiminin ve bu sürecin kalitesini arttırabilmenin yolları üzerine yoğunlaşmak önem arz etmektedir.

F. Öğretmen Eğitimi

Öğretmen adayları gelecekteki öğrencilerini günümüzün anlaşılması zihinsel çaba gerektiren birbiri ile aykırı birçok öğeyi barındıran hayata hazırlamak için idealist bir yaklaşımla eğitime başlarlar. Öğretmen adaylarının mesleki amaçlarından biri de başkalarının hayatını değiştirmek ya da hizmet etmektir (Danielewicz, 2001). Ancak bu idealist yaklaşım ilerleyen yıllarda yerini çoğunlukla geleneksel bir tutuma bıraktığı, öğretmen merkezli ve daha çok bilgiyi aktarmaya dayalı uygulamalara yönelim görülür. Odgers, (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin daha çok kendilerinin merkezde olduğu, bilgi akışının yukarıdan aşağı aktığı geleneksel yaklaşımda bir eğitim uygulaması tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte bu yönelimin değiştirilmesi mümkündür. Ne yazık ki eğitimde her şeyin olması gerektiği gibi olduğu çoğu zaman gerçektir ve eğer öğretmen adaylarına ne olduğu değil de ne olması gerektiği yönünde entelektüel sorgulama fırsatları verilirse geleneksel yaklaşım

aktarımı deęişebilir (Bush, 2017). Piaget'in teorisi geliřimi, dūřuncenin yeni deneyimler yoluyla nitelięini deęiřtirerek tekrardan dūzenlenmesi olarak tanımlıyor. Bu baęlamda epistemoloji sūrekli deęiřim ve dūnūřim halinde olan biliřsel bir alandır. Kiřisel epistemoloji kořullar ve durumlara gōre deęiřebilir (Brownlee ve Ryan, 2020). Dolayısıyla bilginin tanımı, nasıl yapılandırıldıęı, deęerlendirildięi ve bilmenin nasıl geręekleřtięi ūzerine yoęunlařmak, ūzellikle ūęretmen eęitimi ięin kritik bir ūneme sahiptir (Kutluca vd. 2018a).

Ūęretmenler okuldaki eęitim sırasında, anlık olarak hızlı ve doęru kararlar almaları gereken biręok durumla karřı karřıya kalırlar. Bu durumların pedagojik olarak uygunluęunu ya da olası sonuęlarını tahmin edebilmede tecrūbenin etkisi vardır. Bu kararları alırken akıl yūrütme ūrūntülerini deneyimledikleri geęmiř yařantılara gōre belirlerler. Daha ūnceki kararlarında eleřtirel bir bakıř aęısıyla ele alınarak deęerlendirilmiř tecrūbeler, ūęretmenlerin bir sonraki kararlarını daha saęlıklı almasına yarayabilir. unkū eleřtirel dūřünme ne yapılması ne yapılmaması, neye inanılması ve neye inanılmaması gerektięi hakkında objektif sorgulamadır. Meslekte yeni olan ūęretmenlerin de hizmet ūncesinde benzer sorgulamalar yoluyla akıl yūrūtmeleri deneyimleyebilecekleri egzersizlere yer vermek karar alma sūreęlerinde etkili olabilir. Ūęretmen adaylarının kanıta dayalı akıl yūrütme becerilerini geliřtirmelerine yardımcı olmanın bir yolu, onların eęitim uygulamaları sırasında ūrnek vakalar ūzerinde dūřūnmelerini saęlamaktır (Csanadi vd. 2021). Ūęretmenlerin ūst dūzey biliřsel ūzellikleri ile ūęrenme ve ūęretme sūreęlerinde daha etkili bir eęitim vermeleri mūmkündür (Sevinę ve Tok, 2010). Bu baęlamda eęitim ięerięinde ūęretmen adaylarının dūřūnme becerilerini geliřtirmeyi amaęlamak ūnem kazanmıřtır.

Arslan, (2017) yaptıęı çalıřmada lisans eęitimlerinde dūřūnme becerileri eęitimi alan ūęretmenler ile eęitim almayan ūęretmenler arasında, dūřūnmeyi ūęretmeye yōnelik etkinlik planlama ve uygulama alt boyutunda eęitim alanların lehine anlamlı bir farka ulařmıřtır. Yine Demirtař ve Sucuoęlu, (2009) yaptıkları çalıřmanın sonuęlarına gōre okul ūncesi ūęretmen adaylarının eęitimleri sırasında konuřmayı, dinlemeyi, dūřūnmeyi ve tartıřmayı teřvik eden aktif ūęrenme yaklařımlarını ūęrenmeleri ve deneyimlemeleri gerektięini ūnermiřtir.

Chan ve Elliott, (2004) ūęretmenlik programında ūęrenim gōren ūęrenciler ūzerinde yaptıkları arařtırmada geliřmiř epistemolojik inanęlara sahip ūęrencilerin ūęrenmeyle ilgili daha derin yaklařımlara, geliřmemiř epistemolojik inanęlara sahip ūęrencilerin

ise ezber gibi daha yüzeysel yaklaşımlara yöneldikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra epistemolojinin değişim ve dönüşüme elverişli yapısı onun üzerinde çalışılarak geliştirilebileceğini gösterir. Bununla ilgili olarak Fisher, (2001) P4C etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki güven, benlik algısı ve kişisel epistemolojilerinin gelişiminde etkisi olduğunu çalışmasında raporlamıştır. Başka bir çalışma sonuçları da P4C etkinliği uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojilerine etkisini gözlemlemiş ve okul öncesi öğretmen adaylarının P4C etkinliklerini arttırdığında epistemolojik inançları üzerinde bir değişim meydana geldiği sonucuyla benzer bulgulara ulaşmıştır (Brownlee vd. 2014).

Öğretmen adaylarının mesleklerinin ilerleyen yıllarında öğretime dair repertuarlarında akıl yürütme faaliyetlerini buldurmalarıdır (Cebesoy, 2021). Son yıllarda hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirme programları çocukları eğitmek için gereken bilgi ve beceriyi öğretmenin yanı sıra, öğretmenleri yeni düşünme biçimleriyle de tanıştırıyor (Altan vd. 2019). Çünkü öğretmenlerin üst düzey bilişsel özellikleri ile öğrenme-öğretme süreçlerinde daha etkili bir eğitim vermeleri mümkündür ve bu yüzden düşünme becerilerine dayalı öğretmen eğitimi önem kazanmıştır (Sevinç ve Tok, 2010). Son yıllarda bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlerin sahip oldukları kişisel inançlarının düşünme becerileri üzerinde kritik öneme sahip olduğunu kanıtlamıştır (Baydar, 2021; Kutluca, 2018a). Çocuklar, sınıf ortamında düşünme iklimine alt yapı sağlanmasıyla, karar vermeyi, kendi davranışlarını düzenlemeyi, karmaşık zorluklarla başa çıkabilmeyi ve eylemlerinden sorumlu olmayı içselleştirebilirler (Keleş ve Yurt, 2019). Sınıf içinde düşünmeye sevk edici sorularla beslenerek yapılandırılmış uygulamaların planlanmasında ve mümkün olduğunca her etkinlikte yer verilmesinde öğretmenlerin epistemolojik inançları bağlamında yaklaşım tercihleri önemli olmaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları eğitim uygulamaları için tercih ettikleri yaklaşımları ve uyguladıkları yöntemleri belirler (Odgers, 2003; Roth ve Weinstock, 2013).

Öğretmen adayları eğitimleri sırasında ileride uygulayacakları eğitim yaklaşımlarının hangi amaca hizmet edeceği hakkında bir görüş oluşturmaya başlarlar. Bu seçimlerini gerçekleştirebilmede hizmet öncesi pratikleri etkili olabilir. Eğer öğretmen adaylarının bir stratejiyi uygulamak için destekleyici nedenleri yoksa bu onların uygulamalarını egzersiz yapar, eğitim değil (Bush, 2017). Gage, (2012) öğretmen

adaylarının öğrendiklerini anlamaları ve uygulamaları için etkinlik temelli öğretimi tavsiye etmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı kurum ve kuruluşların yer aldığı çalışma grubu tarafından öğrencilerin yaşamları ve meslekleri için ihtiyaç duydukları yetkinlikleri tanımlamak amacıyla yapılmış araştırmada üzerinde fikir birliğine varılan beceriler şu şekilde sıralanabilir; *Öğrenme ve Yenilik Becerileri* (yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem-çözme, iletişim, işbirliği), *Temel Konular ve 21. Yüzyıl Temaları* (küresel farkındalık, girişimcilik, vatandaşlık, sağlık ve çevre okuryazarlığı), *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri* (bilgi, medya, BİT okuryazarlığı) ve *Yaşam ve Kariyer Becerileri* (esneklik ve uyarlanabilirlik, inisiyatif ve öz-yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk) (Brown, 2018; Voogt ve Roblin, 2012).

Daniel, (1999) öğretmen adaylarının, eğitimleri boyunca düşünmeye ve muhakeme etmeye neredeyse hiç zaman ayıramadıklarını sadece mezun olmaya odaklandıklarını belirterek eğitimlerinde kendilerine öğretilen teknik ve yöntemleri kullanmak ve karşılaştırmak için yansıtmayı araç olarak kullanırlarsa bu aracın *eleştirel ve yaratıcı* düşüncelerini geliştirebileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sorgulamayı ve sorgulama özgürlüğünü öğrenmeye ihtiyaçları vardır ve bunu kendi öğrencilerine aşılama olanakları vardır (Bush, 2017). Hem teknik bilgilere hem de pratik deneyimine odaklanan bir öğretmen adayı eğitim programı, onların mesleğe daha öz yeterlik inancı ile başlamalarını sağlayabilir Öğretmen eğitim programları eğitim ile ilgili teorik bilgileri içermesinin yanı sıra uygulamayı da merkezine almalıdır (Colgan ve Maxwell, 2019).

Öğretmenlerin eğitimdeki rolleri ve bu rolün gereği olan sorumlulukların önemi her zaman güncelliğini koruyacak bir detaydır. Bu önem çerçevesinde öğretmenlerin yalnızca profesyonel bir beceri uzmanı değil aynı zamanda toplumda haklarının, önceliklerinin ve isteklerinin farkında olan bireyler olarak yetiştirilmeleri onların da benzer şekilde öğrenciler yetiştirmelerini sağlayabilir.

G. Literatürdeki Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi dönemde P4C, epistemolojik inançlar, erken çocuklukta akıl yürütme ve düşünme becerileriyle ilgili öğretmen-öğretmen adayları ve okul öncesi

dönemi çocuğu bağlamında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Önce ulusal çalışmalar daha sonra uluslararası çalışmalar kronolojik sıralanmıştır. Her bir araştırma, detaylı olarak betimlenmiş ve mevcut literatürün profili çıkarılmıştır.

1. Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde epistemolojik inançlar ve bu inançların öğrenme-öğretme üzerindeki etkisi, P4C yaklaşımı, bu yaklaşımın düşünme becerileri ve akıl yürütme örüntüleri bağlamında etkilerine yönelik okul öncesi çocukları, öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. Ulusal çalışmalarda P4C içerikli araştırmalar çoğunlukla yaklaşımı betimleyici olup, uygulamaların nasıl olması gerektiğine ve içeriğine değinilmiştir (Demirtaş vd. 2018; Mutlu, 2017; Sormaz-Öğüt, 2019; Tunç, 2017). Bunun yanında P4C etkinliklerinin çocuklara sağladığı kazanımların incelendiği çalışmalar çok daha azdır. Bu çalışmalar da çoğunlukla ilkokul öğrencileri ile yapılmış olup (Akkocaoğlu-Çayır, 2015; Karasu, 2019) P4C'nin çıktılarına yönelik okul öncesi dönemi çocukları ile yapılan çalışmalar daha az sayıdadır. P4C bağlamında yapılmış olan ulusal çalışmalara kronolojik sırayla aşağıda yer verilmiştir.

Okur, (2008) *Çocuklarla Felsefe Eğitimi*'nin okul öncesi dönemdeki çocukların, *iş birliği, kendini kontrol, atılganlık ve sosyal becerileri* üzerindeki etkisinin incelendiği çalışma nicel yaklaşımla yürütölmüştür. 12 deney ve 12 kontrol grubu altı yaş okul öncesi çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta 40 dakikalık oturumlarda kontrol grubunda atılganlık, işbirliği, kendini kontrol ve sosyal becerilere yönelik hikâye anlatma ya da drama etkinliği uygulanmış deney grubuna ise atılganlık, işbirliği, kendini kontrol ve sosyal becerilere yönelik felsefi sorgulamaya dayalı diyaloglar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda adı geçen becerilerde deney grubunun lehine anlamlı düzeyde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır.

Dombaycı, (2014) *Çocuklar İçin Felsefe ve Sosyal Sorgulama: Politik Felsefe Aracılığıyla Demokratik Yurttaş Eğitiminin Bir Örneği* başlıklı çalışmasında felsefi sorgulama yoluyla yurttaşlık becerilerinin öğretilebileceğini ve bunun nasıl olacağı yönünde metodolojiyi betimlemiştir. Çalışmada, eğitim sisteminin üzerinde fazla durmadığı etkili yurttaşlık ve politik katılımın bireyin özerkliğini ortaya koymasını gerektirdiğini vurgulayarak; P4C uygulamaları ile demokratik vatandaş olma yolunda

çocuğun ne düşüneceğini değil nasıl düşüneceğini öğrenme fırsatı bulunduğunu belirtmiştir.

Çayır ve Akkoyunlu, (2016) yaptıkları çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel yaklaşımla yapılan çalışmanın sonuçları, öğrencilerde bilişsel alanda gelişme, kavramlar arası ilişki kurabilme, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünmede yaptıkları hatalarını farkına varma, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya katılan çocuklarda sosyal alanda ise sorun çözme ve birbirlerini tanımaları açısından değişimler yaşadıklarını gözlemlemişlerdir.

Taş, (2017) çalışma *P4C Eğitimi Programının* 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel araştırmada bir deney, iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki 76 çocuğa 14 hafta süren 45'er dakikalık çocuklar için felsefe eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları son test ve alt test toplam puanları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak *P4C Eğitim Programı'nın* 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Demirtaş vd. (2018) çocuklarla felsefe etkinlikleri uygulayarak yaptıkları çalışmayı yarı deneysel yöntemle 14 okul öncesi dönemi çocuğu ile gerçekleştirmiştir. Felsefi sorgulama içeriklerine sahip etkinlikleri sekiz hafta, haftada bir gün ve bir saat olarak uygulanan çalışmanın bulgularına göre; P4C öğretim programı yoluyla okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçleri sırasında oluşturdukları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemişlerdir. Sorulan sorulara verdikleri cevapların niteliğinde, cevaplarının nedenini açıklama, cevaplarında örneklere yer verme ve sözel iletişimdeki kelimelerin sayısında artışın geliştiği görülmüştür.

Karadağ ve Demirtaş, (2018) çalışmalarında yarı deneysel yöntem kullanarak çocuklarla felsefe öğretim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkilerini incelemiştir. Kontrol grubunun olmadığı çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklarla felsefe öğretim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerini, felsefi sorgulama, soru oluşturma, dil ve bilişsel becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Dirican ve Deniz, (2020) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukları için hazırlanan felsefe etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini belirleme amacı ile yapmışlardır. Çalışmaya 42 okul öncesi dönemi çocuğu katılarak örnekleme oluşturmuşlardır. Yarı deneysel yöntemle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi döneminde uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin, çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde *akıl yürütme* içerikli çalışmaların *düşünme becerileri, öğrenme stilleri ve öğretmeye dair* çalışmalardan daha az ele alındığı görülmüştür. Ulusal çalışmalar incelendiğinde *akıl yürütme* konu içerikli çalışmaların ağırlıklı olarak matematik ve fen bölümü öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir (İmamoğlu, 2010; Topçu, 2008). Akıl yürütme bağlamında okul öncesi öğretmeni, öğretmen adayları ve okul öncesi dönemi çocukları ile yapılmış ilgili araştırmalar aşağıda kronolojik sırayla detaylı olarak verilmiştir.

Demirtaş ve Sucuoğlu, (2009) çalışmalarında aktif öğrenme deneyimine sahip olmanın grup çalışmaları sürecine yansımaları gözlenmiştir. Aktif öğrenme gruplarındaki çocuklar, bir görevi birlikte üstlenmeyi, fikir alışverişinde bulunmayı, diğer görüşleri kabul etmeyi, farklılıkları anlayabilmeyi ve bu yolla bilgiyi yeniden yapılandırmayı deneyimlerler. Çalışmada aktif öğrenme deneyimi olan grup ve aktif öğrenme deneyimi olmayan grupların karar verme süreçleri incelenmiştir. Araştırmacılar çalışmalarını 101 okul öncesi çocuğu ve 3 okul öncesi öğretmeniyle yapmışlardır. Çalışmanın sonuçları aktif öğrenmeyi deneyimlemiş çocukların karar verme süreçleriyle ilgili daha fazla seçenek oluşturdukları gözlenmiştir.

Ersan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel akıl yürütme ve işlem becerileri bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek olmuştur. Araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma 300 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları göre 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri işitsel muhakeme ve işlem becerilerine göre farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuçlar çocukların işitsel muhakeme ve işlem beceri düzeyleri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin arttığını göstermektedir.

Başara-Baydilek (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada örtük programın okul öncesi dönemi çocuklarının bilişsel süreçlerinin üzerine nasıl bir etki oluşturduğu incelenmiştir. Nitel yaklaşımla yapılan çalışmanın örneklemini dört yaş grubunda 13 kız 12 erkek çocuk ve beş yaş grubunda 11 kız 13 erkek çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuklara resmi plan çerçevesinde uygulamalar yoluyla akıl yürütme süreçlerini destekleyebilecek ortamlar ve çalışmalar hazırladıklarını, sorular yönelttikleri ve bu yönde ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Ancak çocuklar süreç içerisinde karşılaştıkları planlanmamış bazı durumlarda anlık gelişen, öğretmenin kişisel tercihlerinden etkilenen, çocukların birbirleriyle etkileşimlerinden kaynaklanan, fiziksel şartlarla çevrelenen, bilinçli ya da farkında olunmadan gerçekleştirilen durumların karmaşıklığı gözlenmiştir. Gözlemlerde çocukların öğretmene iyi görünmek adına davranışlarını düzenledikleri ve diğerlerini de bu yönde etkilemeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların birbirleriyle kendi yaşantı ve deneyimleriyle sahip oldukları bilgi, fikir ve becerileri paylaşma eğiliminde oldukları görülmüştür. Çocukların birbirlerinin fikirlerinden etkilendiği ve birbirlerine düşüncelerini açıklamak için çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Başara-Baydilek ve Türkoğlu (2015) tarafından yürütülen araştırmada üç alan uzmanının görüşlerine başvurularak okul öncesi eğitim programında akıl yürütmenin yeri incelenmiştir. Ayrıca örtük program bağlamında akıl yürütme değerlendirilmiştir. Çalışma nitel durum çalışması ile yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre okul öncesi eğitim programının akıl yürütme becerisi kazanım ve göstergelerini içermemekle birlikte temeli oluşturan kazanımları içerdiği yönündedir. Ayrıca akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlere düşen sorumluluk vurgulanarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin örtük programa dair farkındalıklarının artırılması gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir.

Duran, (2019) öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, ayrıca çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmıştır. Çalışma 5518 öğretmen adayı ile nicel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya dair bulgular şu şekildedir. Akıl yürütme stilleri modelinin genel eğitimde ve öğretmen eğitiminde kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir model olarak ele alınabileceği sonucuna varmıştır. Ayrıca, çalışma bulguları öğretmen eğitiminde akıl yürütme stilleri ve

eleştirel düşünme becerileri eğitime gereksinim olabileceğini yönündedir. Öneri olarak da, akıl yürütme stillerini, deneysel ve betimsel olarak farklı modeller ve farklı örneklerle ve farklı veri toplama araçlarıyla incelenebileceğini belirtmiştir.

Özden, (2020) akıl yürütme örüntülerinin belirlenmesi amacıyla ilkökul öğrencileriyle yaptığı çalışmada nitel desen kullanmıştır. Örneklemi fen akademik başarısı yüksek olan sekiz kız ve 11 erkek öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların sosyobilimsel sorunlar karşısında ne tür bir akıl yürütme yaptıklarını belirlemeye yönelik araştırma önemli bir sonuç ortaya koymuştur. Katılımcılar ağırlıklı olarak sezgisel akıl yürütme kullanırken en az kullanılan akıl yürütme örüntüsü mantıksal akıl yürütme olmuştur.

Yıldırım-Süt ve Kutluca, (2021) çalışmalarında okul öncesi dönemi çocuklarının akıl yürütme örüntülerinin, beslenme kararlarını alırken ve tercihlerini oluşturma sırasında nasıl bir etki oluşturduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olan araştırma sekiz okul öncesi çocuğu ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre; katılımcı çocukların akıl yürütme örüntüleri çoğunlukla duygusal yönde olduğu ve ikinci sırada sezgisel akıl yürütme örüntüsünü kullandıkları yöndedir. Mantıksal akıl yürütme örüntüsü ise bir öğrenci tarafından bir öğünde kullandığı görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde akıl yürütmeyi destekleyen uygulamaların incelenmesiyle düşünme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalar da incelenmiştir. Birbirleriyle işlevsel bir bağlantının olduğu bu kavramlara yönelik çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk döneminde düşünme becerileri eğitimi, öğretmenlerin düşünme becerisi eğitimi üzerine görüşleri ve düşünme eğitiminin çıktıları üzerine yapılan çalışmalar aşağıda kronolojik sırayla detaylandırılmıştır.

Mutlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma 181 kadın ve 7 erkek, toplam 188 okul öncesi öğretmeni ve 85 kız ve 72 erkek, toplam 157 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen *Erken çocukluk döneminde düşünme eğitimi ile ilgili öğretmen tutum ölçeği*, *Erken çocukluk dönemindeki (60-72 ay) çocuklara yönelik düşünme ölçeği* ve *Raven standart ilerleyen matrisler testi* kullanılarak nicel yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, *Düşünme Eğitiminin* amaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve geleneksel algının olumsuz düşüncelerine yol açtığı anlaşılmıştır. Özel kurumlarda çalışan

öğretmenlerin konuya ilgilerinin daha fazla olduğu ve resmi kurumlarda çalışanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çocukların düşünme becerileri üzerinde ise, anne ve babanın eğitim durumunun etkili olduğu ve annelerin babalardan daha etkin olduğu görülmüştür. Çocukların düşünme becerileri üzerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür.

Sevinç ve Tok, (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin, düşünme becerileri programı öncesi ve sonrasında ne yönde etkilendiğini belirlemektir. Araştırma Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü dördüncü Sınıf 25 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. 12 hafta süren düşünme becerileri eğitim programına katılan öğretmen adaylarınca doldurulan formlar araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Program öncesi ve sonrası görüşlerini belirlemeye yönelik doldurulan bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma deseni tek gruplu yarı deneysel desendir. Veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre düşünme becerileri eğitim programı öğretmen adaylarının zihnin yeniden yapılandırılmasına, yaşamın kontrolüne dayalı görüşlerini, günlük yaşamda düşünmenin rolüne ilişkin farkındalıklarını olumlu derecede etkilediği görülmüştür.

Acat ve Dereli, (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının karar verme stratejilerini belirleme ve bu stratejilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini gözlemlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 360 öğretmen adayının katılımıyla ve karma yaklaşımla yapılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının karar verme stratejilerinin akademik başarılarını önemli ölçüde yordadığı gözlenmiştir. Dürtüsel karar verme stratejisi ile öğrenme motivasyonu arasındaki negatif ilişki önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Altun ve Vural, (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesinde öğretmenin rolü ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. 35 öğretmenin katıldığı çalışma nitel yöntemle yapılmıştır. Veriler araştırmacıların geliştirdiği açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarında öğretmenler okul öncesinde düşünme becerilerinin önemli olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin kendi rollerinin önemli olduğunu belirtmelerine rağmen yaptıkları uygulamalar konusunda tatmin edici yanıtla ulaşamamıştır.

Bilgiç ve Kandır, (2019) çalışmalarında araştırmacılar erken düşünme becerilerine yönelik Türkiye’de 2002-2017 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaları incelemişlerdir. Doküman analizi ile veriler elde edilerek betimsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ulusal erken düşünme becerileri çalışmalarının uluslararası çalışmalardan niceliksel olarak oldukça az olduğunu ancak 2010 yılı itibarı ile artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın önemli bulgularından biri olarak düşünme, problem çözme becerileri boyutundaki çalışmaların daha fazla oluşudur. Bu noktada araştırmacılar erken çocuklukta eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine daha fazla çalışma yapılmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri ve akıl yürütme örüntülerinin gelişiminde eğitim ortamlarında uygulanan yaklaşımların etkili olduğu söylenebilir. Eğitim akışını belirlemede öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlar ve yöntemlerde epistemolojik inançların yansımaları görmek olasıdır. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını, epistemolojik inançlar üzerinde çeşitli değişkenlerin etkilerini araştıran ulusal çalışmalar incelenmiştir. Ulusal çalışmalarda epistemolojik inançların farklı değişkenlere göre belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça fazladır (örn. Aslan ve Aybek, 2018; Aytaç, 2020; Fırat-Durdukoca, 2013). Bunun yanı sıra sadece *okul öncesi öğretmen adayları* ile yapılan epistemolojik inanç içerikli çalışmalar, uluslararası çalışmalara oranla daha azdır (örn. Balcı ve Küçüköğlü, 2019; Gümüştekin-Ertugay, 2019; Olgan vd. 2014). Literatürde epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların çoğu öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış olup öğrenme-öğretme süreçleri üzerindeki etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların bulgularına göre epistemolojik inançların öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir rolü olduğu yönünde ortak sonuçlara ulaşılmıştır (Aypay, 2011; İçen ve Akpınar, 2016). Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile sorgulamaya dayalı felsefi diyaloglarda akıl yürütme örüntülerini ne şekilde kullandıklarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Epistemolojik inançlara dair okul öncesi dönemi çocuğu, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayları ve eğitim fakültesi öğretmen adayları ile yapılan ulusal çalışmalar kronolojik sırayla aşağıda detaylandırılarak verilmiştir.

Aksan ve Sözer, (2007) Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını

belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada araştırma modeli olarak nicel yaklaşım kullanmışlardır. Çalışmanın örneklemini 208 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırma sonucuna göre, öğrenmenin çabaya bağlı ve zamanla oluştuğuna güçlü inanan öğrenciler, problem çözme sürecinde problemin ne olduğu, uygulayacakları çözüm yolları ve bu yolun çözümünü nasıl sağlayacağı yönünde daha fazla düşündüklerini ve değerlendiklerini belirlemiştir. Gelişmiş epistemolojiye sahip öğrencilerin problem karşısında daha fazla düşünceleri ve durumu değerlendirmeleri, onların probleme yönelik çok yönlü düşündükleri sonucunu vermiştir.

Aypay (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek için bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Sonraki aşamada öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirleme ve öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyete, sınıf düzeyine göre ne şekilde etkilendiği gözlenmeye çalışılmıştır. 341 öğretmen adayı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma tarama modeliyle yürütülmüştür. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenme-öğretme anlayışları ile anlamlı bir ilişkide olduğu, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettiklerini ve öğrenme-öğretme anlayışlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını görülmüştür.

Bay ve Alisinanoğlu, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikler süresinde kullandıkları soru türlerinin incelendiği ve öğretmenlerin bilişsel taksonomisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Örnek olay incelemesiyle nitel yaklaşım kullanılmıştır. Beş yaşını tamamlayan grupta görevli iki öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerin sorularını gözlemek için bir gün boyunca tüm etkinliklerin video kaydı alınmıştır. Öğretmenlerin soru sorma becerilerinin gelişimi için 12 saat eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde soru sordukları, üst bilişsel düzeyde çok az soru sordukları ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinden sorumlu akademisyenlere soru sorma becerisine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programlarında soru sorma becerisi öğretiminin dersler içerisinde yöntem olarak daha ayrıntılı verilmesi önerilmektedir.

Bedel ve Çakır, (2013) 286 katılımcıyla tarama modeli kullanılarak yaptıkları çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi ve biyoloji öğretmen adaylarının bilişüstü

farkındalık düzeyleri ile epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu iki grup arasındaki farklılıkları incelemek olmuştur. Okul öncesi eğitimi ve biyoloji öğretmen adayları arasında, merkezi epistemolojik inanç ölçeğinin sadece batıl ritüellere inanç alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu boyutta biyoloji öğretmen adaylarının puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel düşünce ve yöntemlere daha yatkın olacaklarına dair bir beklentinin olması okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek puan almalarının ilginç bir sonuç olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki grup öğrencinin biliş üstü farkındalık puanları üzerinde yapılan değerlendirmeye göre ise, genel biliş üstü farkındalık ve diğer alt boyutlarda, biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bunun yanı sıra epistemolojik inançlar ölçeğinin diğer alt boyutlarında bu iki grup öğretmen adayının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fırat-Durdukoca (2013) dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını nasıl etkilediğini tespit etmek için 102 öğretmen adayına Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testlerini uygulamıştır. Deney ve kontrol grupları şeklinde gerçekleştirilen araştırmada deney grubu dizgeli eğitim, kontrol grubu ise düz anlatım yöntemiyle derse dâhil olmuşlardır. Araştırma sonuçları, dizgeli eğitimin epistemolojik inançları anlamlı olarak farklılaştırdığını göstermiştir.

Akbiyık ve Kalkan-Ay, (2014) okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin düşünme becerileri öğretime yönelik algılarını incelemiştir. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmaya Yozgat il merkezinde görev yapan yedi okul öncesi öğretmeni ve üç yönetici örnek olay olarak seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar düşünme becerileri öğretimi terimini problem çözmeyi ve yaratıcı düşünmeyi öğretmek olarak algılama eğilimindedirler. Katılımcılar ayrıca okul öncesi dönemde düşünme becerileri öğretiminin çeşitli öğretim yöntemlerini içermesi ve esnek olması gerektiğini düşünmektedirler.

Uzunoğlu ve Demir, (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının, yaratıcılık düzeyleri, düşünme stilleri ve problem çözme becerilerini anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve 155 okul öncesi öğretmeni katılımcı olmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri algıları pozitif yönde

bulunmuş, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançları ve geleneksel düşünme stili algılarının ise negatif yönde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaratıcılık ve düşünme stillerinin problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Kazu ve Erten, (2015) çalışmaları ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının düzeyini cinsiyet, bölüm ve akademik ortalamalarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel nitelikteki araştırma, 367 öğretmen adayının katılımı ile yapılmıştır. Veriler Epistemolojik İnanç ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu en fazla gelişmiş inanç boyutu olarak belirlenmiştir. Cinsiyet ve akademik ortalama bakımından epistemolojik inançların boyutları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Epistemolojik inançların boyutlarında cinsiyete bağlı eşit bulunmuştur. Bunun yanı sıra not ortalaması yüksek olan öğrencilerin epistemolojik inançları yüksek düzeyde geliştiği görülmüştür. Bölüm değişkenine göre öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inancı boyutlarında bir farklılaşma tespit edilmiş ancak tek bir doğrunun var olduğu inancı boyutunda bir farklılaşma bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalarından elde edilen sonuçlara göre ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenmenin çabaya, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının az gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Oğuz ve Sarıçam, (2015) bilimsel epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarını farklı bölümlerdeki öğretmen adayları ile yapmışlardır. Nicel yaklaşımla yapılan çalışma 400 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları bilimsel epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme arasında pozitif bir korelasyonun varlığını göstermiştir.

Başara-Baydilek ve Türkoğlu, (2016) okul öncesi eğitim programını akıl yürütme becerileri açısından değerlendirmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçlar, programda akıl yürütme ve düşünme becerilerinin kazandırılması amacına dönük herhangi bir aksiyon olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Çoğaltay, (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerinde okutulan ve zorunlu dersler arasında yer alan bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmen

adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümünden 135 öğretmen adayı katılmıştır. Deneysel desenle yapılan çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının aldıkları bilimsel araştırma yöntemleri dersinin bilimsel epistemolojik inançlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ancak dersin öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Güneş, (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının epistemolojik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 73 kız ve 68 erkek (toplam 141) okul öncesi dönemi çocuğu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Epistemolojik Etkinlikler Seti (EES) ve Çocuklar İçin Epistemolojik Görüş Ölçeği (ÇİEGÖ) ile sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi dönemi çocuklarının dogmatik düşünce sınırları içinde kalmış olmalarına rağmen akıl yürütme ve bilginin değişebileceği alt boyutunda şüpheli/kuşkucu düşünmeye yakın oldukları görülmüştür. Ayrıca) okul öncesinde çocukların bilginin kaynağı olarak sıklıkla çizgi filmleri referans aldıkları, bilgiyi üretme sürecinde araç olarak öğretmeni kullandıklarını dolayısıyla dogmatik düşünce sistemine sahip oldukları söylenebilir.

Aslan ve Aybek, (2018) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarını basit tesadüfi yöntemle seçtikleri 429 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Nicel yaklaşımla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları öğrenme süreci, doğuştan/sabit yetenek, bilginin kesinliği alt boyutlarındaki inançlarına göre öğrenmede anlama sürecinin çok önemli olmadığı, uzman bilgisinin doğru olduğunu ve bu bilgileri olduğu gibi kabullenip şüphe etmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenmede çabanın önemli olduğuna inandıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyetleri arasında doğuştan/sabit yetenek ile bilginin kesinliği alt boyutuna göre erkek öğretmen adaylarının yeteneğin doğuştan geldiğine, bilginin kesin ve değişmez olduğuna inançları kadın öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır. Bir diğer önemli bulgu öğrenim görülen sınıf değişkeninin epistemolojik inanç ölçeğine ait öğrenme süreci, öğrenme çabası ve doğuştan sabit yetenek alt boyutları üzerinde anlamlı etkisi gözlenmiştir.

Gümüştekin-Ertugay (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi-öğrenimi ile epistemolojik inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığı çeşitli değişkenlere göre araştırılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan çalışmaya 248 öğretmen adayı katılımcı olmuştur. Veriler Epistemolojik İnanç Ölçeği (Aypay, 2011) ile elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik bilgileri araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ile toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının matematik öğretimi-öğrenimine ilişkin inançları ile epistemolojik inançlarının alt boyutlarından *öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı* ve *öğrenme çabası inancı* arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının matematik öğretimi-öğrenimine ilişkin inançları ile epistemolojik inançlarının alt boyutlarından *doğuştan/sabit yetenek inancı* ve *bilginin kesinliği inancı* arasında ise negatif yönde bir ilişki görülmüştür.

Farklı bölümlerden 1621 öğretmen adayının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisini keşfetmeyi amaçlayan Aytaç, (2020) epistemolojik inançların sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörlerinden etkilenme eğiliminde olduğunu ve deneyimlerin epistemolojik inançları arttırdığı sonucunu bulmuştur.

Mercan ve Kutluca, (2021) okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının fen öğretimine yönelik pedagojik yeterlikleri nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. 61 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada tüm katılımcılara ÖYEİÖ uygulanmış ve bu uygulamadan alınan puanlara göre alt ve üst epistemolojik inançları temsil edecek şekilde dörder kişilik iki alt grup oluşturulmuştur. Bu gruptaki katılımcılarla ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının normatif değere çok yakın olduğu ve fen öğretimine yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Aynı araştırmacılar (Kutluca ve Mercan, 2022) okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin pedagojik kavramsallaştırmalarının ise epistemolojik inançlarına bağlı olarak değişme eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Şahin ve Başal, (2021) okul öncesi öğretmenlerinin hatalardan öğrenmeyi sağlama becerileriyle epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacı, 32 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden öğretmenlerin hata kavramı ve

epistemolojik İnançları hakkında veri toplamıştır. Ayrıca 113 okul öncesi öğretmenine Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Sınıf Hata Kültürü ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre geleneksel epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin hataları eğitimsel süreçte engel olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, çağdaş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler ise çocukların hatalarını fırsat olarak görmüştür.

Türitoğlu, (2021) 52 okul öncesi öğretmen adayının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine dair görüşlerini ve kavramsallaştırmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanan araştırmacı, katılımcılara ÖYEİÖ ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltmiştir. Sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu ve epistemolojik inançların öğretmen adaylarının bilim okuryazarlığı, düşünme becerileri, merak duygusu, çocuk merkezli yaklaşımlara odaklanma gibi kavramlara yönelmesine neden olduğunu göstermiştir.

Ünsel, (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çevre eğitimi bağlamındaki fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerini nasıl değiştirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. 48 okul öncesi öğretmenine ÖYEİÖ uygulayıp aldıkları puanlara göre ikişer kişilik alt, orta ve üst gruplara ayıran araştırmacı, bu gruplardaki katılımcılara öğretim planı formu ve görüşme soruları yöneltmiştir. Nicel ve nitel veri analizleri sonucu araştırma kapsamında, epistemolojik inancı düşük olan katılımcıların daha öğretmen merkezli, orta ve yüksek olan katılımcıların ise daha çocuk merkezli süreçlere yöneldiği tespit edilmiştir.

Opak, (2022) düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe (P4C) temelli öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ve öğretim pedagojilerini nasıl etkilediğini belirlediği araştırmasına 140 okul öncesi öğretmenini dâhil etmiştir. Araştırma kapsamında ÖYEİÖ ve ders yapılandırma formu aracılığıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda epistemolojik inancı yüksek olan öğretmenlerin çocuk merkezli öğretim pedagojilerine atıf yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemi çocukları, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar P4C, düşünme becerileri ve akıl

yürütme konularının çerçevesinde ele alınmıştır. Uluslararası çalışmalarda düşünme becerileri ve P4C içerikli çalışmaların okul öncesi dönemi çocukları üzerindeki etkisine dair çalışmalar ulusal çalışmalardan sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda çocukların bilişsel kapasitelerini geliştirmeye yönelik uygulama ve yöntemlerin sorgulama temelli yaklaşımları içermesi gerektiği yönünde ortak görüş bildirildiği görülmüştür. Birçok çalışma sorgulama becerilerinin uygulama temelli eğitimlerle sağlanabileceğini göstermiştir (Monnas, 2018; Nachiappan vd. 2019). Ayrıca bazı çalışmalarda ilgili konular bağlamındaki çıktılar hem çocuklar hem de öğretmenler açısından değerlendirilmiştir (Cabell vd. 2015; Gasparatou ve Kampeza, 2012). Uluslararası çalışmaların genel profili için örnek çalışmalar aşağıda kronolojik sırayla detaylı olarak verilmiştir.

Daniel, (1999) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada P4C etkinlikleri yolu ile öğretmen adaylarının yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını dört öğretmen adayı ile yapmıştır. Uygulama haftada dört gün beş saat olmak üzere dokuz görüşmeyle tamamlanmıştır. Uygulamaların her birinde farklı bir pedagojik sorun ele alınarak sorgulayıcı tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarında eğitim hayatlarında düşünmeye ve muhakeme etmeye yeterince zaman ve çaba harcayamayan öğretmen adaylarının P4C etkinlikleri uygulamaları sonrasında karar almada, yansıtıcı düşünmede ve alternatifleri görebilmede daha başarılı olduklarını gözlemiştir. Öğretmen adaylarının eğitim öncesine kıyasla fikirlerinin daha tutarlı oldukları sorunlarla başa çıkabilmede yöntemlerini çeşitlendirebildiklerini belirtmiştir.

Fisher, (1999) düşünme becerilerinin gelişmesinin temelini oluşturan düşünen sınıflar anlayışı için çocukların düşünme becerilerini geliştiren yaklaşımları araştırmıştır. Bu çalışmasında da, fen eğitimi yolu ile bilişsel ivme edinme ve çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini en verimli geliştiren, akıl yürütmeyi sağlayan yöntemler olduğunu belirtmiştir. Her iki yöntemin de sorgulama ve tartışmaya teşvik ediyor olması çocukların nasıl düşünceleri gerektiği yönde yönlendirici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca temel eğitim için gerekli olan okuma-yazma ve aritmetik bilginin de bilinçli öğrenilmiş bir akıl yürütme ile mümkün olacağını savunmuştur. Çalışmasında düşünme becerilerini müfredatın her alanına yerleştirerek uygulamaya da olanaklar sağlamanın önemini vurgulamıştır.

Fisher, (2001) araştırmacı erken çocuklukta düşünme becerileri üzerine kişisel çalışmalarının yanı sıra Literatürdeki diğer çalışmalarını da değerlendirdiği makalesinde çocuklarla felsefe etkinliklerinin düşünme becerileri üzerine olumlu etkilerini deneysel kanıtlarla göstermiştir. Çalışmalardan elde ettiği çocuklarla felsefe etkinliklerinin ortak kazanımların, çocuğun katılımını, diğer görüşlerde anlam bulabilmeyi ve haklara saygıyı öğrettiğini belirtmiştir. Bu makalede dikkat çeken bir bulgu ise, çocuklarla felsefe etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki güven ve benlik algısı gelişiminde olumlu etkisi olduğudur.

Wegerif vd. (2004) çocukları keşfetmeye odaklı konuşmaya teşvik etme ve diyaloglara dâhil etmeyi amaçlayan bir proje yürütmüşlerdir. Çalışma altı-yedi yaş sınıfları ve 11 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu altı öğretmen ve sınıfları, kontrol grubu beş öğretmen ve sınıfları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak sözel olmayan akıl yürütmeyi ölçen Raven's Standard Progressive Matrices testi kullanılmıştır. Çalışma öncesi deney grubu öğretmenlerine Birlikte Düşünme Yaklaşımı adını verdikleri proje kapsamında eğitim verilmiştir. Eğitimin amacı çocukların diyaloglara etkin katılımını sağlamaktır. Çalışmanın sonuçlarına göre; Keşfedici konuşma ile çocukların daha fazla soru sorduğu ve sebepler sunduğu görülmüştür. Ayrıca keşfedici diyaloglar biliş ve bilişsel sonuçlar olan muhakeme ve öğrenmeyi iyileştirmenin yanı sıra sosyal süreç üzerinde de etkili olmuştur. Raporların analiz sonuçlarına göre sınıftaki konuşmaların kalitesi üzerine odaklanılan eğitimde birlikte akıl yürütmenin bireysel gelişim üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Gasparatou ve Kampeza, (2012) nitel yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul öncesi eğitimde P4C deneyiminin hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerindeki etkisini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kontrol grubu 15 ve deney grubu 15 çocuk olmak üzere 30 çocuk ve P4C deneyimi olmayan dört okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu öğretmenlerine etkinlik öncesi P4C uygulamaları eğitimi verilmiştir. P4C etkinlik saatinde kontrol grubu tipik hikâye okuma ve üzerinde tartışma etkinliği yaparken deney grubunda P4C uygulama eğitimi alan öğretmenler P4C yaklaşımına uygun olarak aynı hikâyeyi tartışmaya açmıştır. Çalışmanın sonuçlarında kontrol grubundaki çocukların daha çok görevi yerine getirmeye odaklandıkları, deney grubundaki çocukların ise daha fazla diyalog ve fikir üretmeye odaklandıkları görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğretmenlerini çocukları

tartışmaya yönlendirme, fikir üretmeye teşvik etmede kontrol grubu öğretmenlerinden daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Cabell vd. (2015) yaptıkları çalışma okul öncesi dönemi çocuklarının öğretmenleri ile diyaloglarının kalitesini incelemek amacıyla yapılmıştır. 44 okul öncesi sınıfında yapılan çalışmada bir yıl boyunca öğretmen-öğrenci diyaloglarını incelenmiştir. Daha önceki çalışmalarında öğretmen stratejileri üzerine çalışılmış bu çalışmada ise öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin çocukların kelime dağarcığına bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. *Konsantre model* olarak adlandırdıkları stratejide, her diyalogda açık uçlu sorular sorma, sohbete ve soru sormaya teşvik etme, öğretmenin az çocuğun daha fazla konuşması hedef olmuştur. Öğretmenin daha fazla konuştuğu stratejiyi *dağınık model* olarak adlandırdıkları iki modelin uygulamalara olan yansımaları karşılaştırılmıştır. Bir önceki çalışmalarının sonuçları ile karşılaştırılan bulgulara göre stratejilerinin uygulandığı yılsonunda çocukların kelime kazanımları, cümle uzunlukları ve sorularının kalitesinin arttığı görülmüştür.

Jahani ve Akbari, (2015) P4C uygulamalarının süreç yaklaşımı temelli mi içerik yaklaşımı temelli mi ele alınması gerektiğini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Literatür taraması yapılan çalışma ilgili konu bağlamlarında yapılmış araştırmaların sonuçlarına dayanarak yapmışlardır. Çalışmanın sonucu P4C uygulamalarında içerik ve sürecin (sorgulama temelli diyalog) birlikte ele alınarak bütünleşik bir yaklaşımın gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmayla Lipman'ın P4C kitaplarının içeriğinin felsefi temalar açısından eksik kaldığını ve yeni düzenlemelerle içeriği zenginleştirilmiş P4C kaynaklarına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Säre vd. (2016), P4C programı kullanılarak yapılan felsefi grup tartışmalarının sözel akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 5-6 yaş çocuklarından 58 deney ve 67 kontrol grubu olmak üzere 125 okul öncesi çocuğa uygulanmıştır. Yarı deneysel çalışmada veri toplama aracı olarak, çocuklarla bireysel yapılmış ön ve son testler kullanılmıştır. Deney grubu, sekiz ay boyunca haftalık bir felsefi grup tartışmasına katılmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların, karşılaştırma, analogi, gerekçelendirme, bundan dolayı ifadesi ve nedensellik gibi önemli ölçüde kanıt gösterebildiklerini göstermiştir. Düşüncelerini gerekçelendirmeleri istendiği noktada deney grubu çocuklarının kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla bağlantı kurdukları da bulgular arasında yer almıştır. Sonuç olarak, sözel akıl yürütme becerilerini geliştirerek dört temel dil becerisini ve akademik başarıyı teşvik etmek

için okul öncesi dönemde P4C'ye dayalı felsefi grup tartışmaları uygulamanın önemi ortaya çıkmıştır.

Orchard vd. (2016), öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde sınıf uygulamaları için yaptıkları pratiklerde karşılaştıkları ikilem durumları hakkında etik düşüncelerini sağlamak için P4C uygulamalarını P4T (philosophy for teachers) olarak modellemiştir. Çalışma P4C yaklaşımından uyarlanan P4T yaklaşımının etkilerinin belirlenmesi üzerine yapılmıştır. Bu çalışma öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğe hazırlıkları için pilot uygulama olarak yapılmıştır. Öğretmen adayı eğitimcilerinin ve öğretmen adayı öğrencilerin katılımı ile oluşturulan uygulama topluluğu, kolaylaştırıcıların eğitime ilişkin bakış açılarını, sistematik düşünme yollarını ve muhtemel karşılaşılabilecek zor sınıf ortamlarını örneklerle tartışmıştır. Çalışma öncesi 24 akademisyene eğitim verilmiştir. Daha sonra bir akademisyen ve bir eğitim felsefecisinin ve öğretmen adaylarının katılımıyla diyaloglar gerçekleştirilmiştir. Bu diyaloglarda ilk sorgulanan iyi bir öğretmeni ne oluşturur? Diğeri ise mesleki etik belirsizlik temaları üzerinedir. Bu çalışmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen eğiliminde olan psikolojik yaklaşımlarının değiştiğini ve uygulamalar yolu ile eleştirel düşünme pratikleri yapma fırsatı buldukları gözlenmiştir.

Bush, (2017) çalışmasında filozof pedagojisine dayalı bir öğretmen yetiştirme programının etkilerini gözlemlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada P4C yaklaşımının gereği olan soru sormaya teşvik et, cevap için süre ver, sorgulama fırsatı yarat görüşlerin çeşitliliğini gör ve hoşgörü ile yaklaş gibi yaklaşımlarla öğretmen adaylarına eğitim verilmiştir. Eğitim fakültesinin son sınıfında açılan P4C eğitimi dersine katılan 47 öğrenci ile çalışma nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak yürütülmüştür. P4C uygulamalarının öğrencileri üzerinde sağlayabileceği faydaların raporlandığı çalışmada en önemli bulgulardan biri bazı katılımcılar için P4C tabanlı bir eğitimde olmak, kendi dönüştürücü pedagojilerini içselleştirmeye başlayarak öğretmen kimlikleri üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etki yaratması olmuştur.

Nachiappan vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi eğitimde üst düzey düşünme becerileri öğretim modelinin geliştirilmesi amacı ile yapılmıştır. Karma yöntemle yapılan çalışmaya 125 okul öncesi öğretmeni anket doldurarak nicel verileri oluşturmuş, 30 öğretmen ise gözlem, görüşme formu ve günlük ders programları ile nitel verileri oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi

öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri uygulamada yeterli olmadıkları ve dolayısıyla okul öncesinde üst düzey düşünme uygulamaları orta düzeyde kalmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri uygulamaları hakkında daha fazla eğitim, seminer ve destek almalarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Son yıllarda öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmeye yönelik bakış açıları, bu inançları değiştirme üzerine yapılan araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir. Epistemolojik inançların belirlenmesine ya da etkisine yönelik çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası literatürde araştırılmaya devam etmekle birlikte uluslararası çalışmaların yöneldiği konu ulusal çalışmaların konulardan farklılaşmaya başlamıştır. Son yıllarda epistemolojik inançların eğitimin kalitesi üzerinde etkisinin olduğu yönündeki ortak kabuller sonucu uluslararası çalışmalarda epistemolojik inançların geliştirilmesi üzerine artışın olduğu görülmüştür (Braten vd. 2017; Fives ve Gill, 2015). Bu çalışmalardan bir tanesi okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış olup çocukların epistemolojik inançlarına yönelik önemli bulgulara ulaşılan boylamsal bir çalışmadır (Brownlee vd. 2019). Yapılan bu ve diğer çalışmalara ait önemli bulgular kronolojik sırayla detaylandırılarak aşağıda açıklanmıştır.

Hofer (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacı kişisel epistemoloji araştırmalarının nasıl kavramsallaştırıldığını, epistemolojik inançların öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkisini ve tüm bu bilgiler ışığında eğitimcilerin neler yapması gerektiğine dair hem kendi çalışmalarının hem de literatür verilerinin sonuçlarına dayanarak önerilerde bulunmuştur. Bu makalede epistemolojinin eğitim ile olan ilişkisini üç temel başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar şu şekildedir;

- Epistemoloji gelişimseldir ve eğitimin temel amaçlarından birinin de epistemolojik gelişimi teşvik etmek olması gerektiğidir.
- Epistemoloji bir inanç olarak var olur ve bu inanç öğrenmeyi etkiler.
- Epistemoloji üst bilişsel düzeyde etkinleştirilen bilgiyi inşa etme kaynağıdır.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde bağlama uygun yolları etkinleştiren bir süreçtir. Ayrıca çocukların epistemolojilerinin şekillenmesinde öğretmenlerin kişisel epistemolojilerinin rolü olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kendi epistemolojilerini keşfederek değerlendirebilecekleri en uygun ortamların sınıf içi etkileşimler olduğunu belirtmiştir.

Kienhues vd. (2008) yaptıkları çalışmada önceki araştırmaların gelişmiş epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenme-öğretme çıktıları üzerine olumlu bir etkisi olduğunu göstermesi üzerine bu epistemolojik inançlarda bir değişikliği teşvik etmek ve daha karmaşık hale getirmek için yöntemlerin geliştirilmesini amaçlamışlardır. 58 öğretmen adayının katıldığı çalışmada ilk-son test ile epistemolojik inançlar belirlenmiş ve nicel yaklaşım kullanılmıştır. 58 öğretmen adayına kısa bir öğretim müdahalesi ile epistemolojik inançların etkileme potansiyeli araştırılmıştır. Rastgele seçilen iki grubun birine aksini ispatlamaya, diğerini çürütmeye dayalı bir yöntemle eğitim verilirken diğer gruba zorlayıcı olmadan sadece bilgilendirme amaçlı bir eğitim verilmiştir. Çalışma sonucunun verileri çürütmeye dayalı eğiti alan grubun epistemolojik inançları daha gelişmiş, zorlayıcı olmayan eğitim alan grubun ise epistemolojik inançları daha sade ve az gelişmişe doğru yöneldiği gözlenmiştir.

Roth ve Weinstock, (2013) tarafından yürütülen araştırmada özerkliğin bir diğer deyişle kendini yönetebilme becerisinin desteklediği öğretim yöntemini benimseme ve uygulamada epistemolojik inançların etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmaya 622 ortaokul öğrencisi ve 23 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara araştırmacının geliştirdiği epistemolojik inanç ölçeği ve özerkliği destekleyen öğretim ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin epistemolojileri ile öğrencilerin özerkliğe motivasyonları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özerkliği destekleyen öğretimin öncüllerinden birinin öğretmenlerin epistemolojik inançları olduğu sonucuna varılmıştır.

Brownlee vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların öğrenmesine yönelik bakış açılarının ne olduğu ve öğretmen adaylarının bu bakış açılarının sınıfta felsefe öğretmeye odaklanan bir alan çalışmasına girdikten sonra değişip değişmediğini gözlemlemek olmuştur. Karma desenle yürütülen bu çalışma 13 hafta sürmüş ve üçüncü Sınıf 180 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Tüm öğretmenlere çalışmanın başında ve sonunda Kişisel Epistemolojik İnanç Testi uygulanmıştır. İlk test sonuçlarına göre 19 öğretmen adayı odak grup olarak belirlenmiştir. Yaşları beş ile 12 arasında değişen P4C etkinliklerinin tasarlandığı çalışma öncesi öğretmen adaylarına dokuz hafta sınıf uygulama eğitimi ve dört hafta staj imkânı sağlanmıştır. Eğitimler sonunda öğretmen adaylarından sınıfta felsefe etkinliği yapmaları istenmiştir. Testin sonuçlarına göre belirlenen odak grupları dönem sonunda bir araya getirilerek 30 ila 40 dakika süren yarı yapılandırılmış odak

grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerin ses kayıtları alınarak deşifre edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarına sınıfta felsefe uygulaması öğretildiğinde ve bunu bağlam içinde uygulama fırsatı sağlandığında, çocukların öğrenmesine ilişkin bakış açılarının değişebileceğini göstermiştir.

Hofer, (2016) bireylerin geçerli bir bilgi kaynağı olarak neyi kabul ettiği, bilginin kesinliği ve basitliği algısı ve bireylerin rekabet halindeki hakikat iddialarını tartma, bildiklerini haklı çıkarma ve kendi bildiklerini doğrulama süreçleri ele almıştır. Epistemolojik inançlar boylamsal bir çalışma ile ele alınarak beş üniversitenin öğrencileri ile yürütülmüştür. Epistemolojik gelişimlerin gözlemlendiği çalışmada veriler sınıf gözlemleri, görüşmeler ve daha önce kullanılan ölçeklerin revize edilerek uygulanması ile elde edilmiştir. Çalışmada epistemolojik inançların yanı sıra bireylerin farklı epistemik teorileri benimsedikleri belirtilerek bu teoriler arasında iletişim kurma sorununun olduğu vurgulanmıştır. Bu teorileri sosyal epistemoloji ve sosyokültürel olarak sınıflamıştır. Sosyal epistemoloji; toplumun uygulamalarının, hakikat veya kabul edilebilir gerekçe olarak tanımlanan şeyi etkilediğini, epistemik inançlar veya teorilerin sosyal olarak paylaşıldığını ve doğası gereği bağlamsal olduğu şeklinde açıklamıştır. Sosyokültürel teori ise; bilginin kökeninin bireyin zihninde yatmadığını *gerçek* olarak kabul edilen şeyin kültürel ve tarihsel olarak değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca son yıllarda kişisel epistemolojilerin sosyal epistemolojilere dönüştüğünü vurgulamıştır. Bununla birlikte, öğrenmenin bilişsel yönleri, öğrencinin öğrenmesinin, başarısının ve refahının yalnızca sınırlı bir bölümünü açıkladığını düzenleme, motivasyon, hedefler ve katılım da çok önemli olduğunu belirtmiştir. Epistemik bilişten daha fazla yararlanmanın öğrenme sürecine faydalı olduğu gibi sadece eğitimle ilgili bir konu olmadığını aynı zamanda yaşam boyunca uygulanabilecek ve gelişmeye devam eden bir beceri olduğunu belirtmiştir.

Braten vd. (2017) öğretmenlerin epistemik bilişlerinin, özellikle de epistemik amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için inanç sistemlerinin, öğrencilerinin karmaşık, tartışmalı konuları anlamalarını etkileyebileceğini savunmuşlardır. Buna gerekçe olarak öğretmenlerin epistemik bilişinin, öğrencileri diyaloglar yoluyla gerekçeli tartışmalara dâhil eden öğretim uygulamalarını kolaylaştırabilmesi veya kısıtlayabilmesini göstermişlerdir. Literatürde ilgili teorik çerçeveler ve ilgili deneysel kanıtlara dayanarak tartışılan teorik çerçeveleri bir araya getirdikleri çalışmalarında diyalog temelli uygulamalar yoluyla argümantasyon yapmanın epistemic bilişi

yapılandırıldığını savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin, diyalog temelli öğretim bağlamında kendi epistemik bilişlerini de derinlemesine anlayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu tür bir öğretimin gereği olan gerekçeli argümantasyon süreciyle kendi epistemik bilişlerini düzenlemek için yansıtma yapmalarının gerekebileceğini önermişlerdir.

Hedelfak ve Sumpter, (2017) hem resmi hem de gayri resmi öğrenmeyi içeren ortamlarda matematiksel akıl yürütmeyi incelemek için teorik bir araç bulmayı hedeflemişlerdir. Bu çalışmada argümanlara ve bunların temellerine odaklanılarak Epistemolojik Hareket Analizi (EMA) ile matematiksel akıl yürütmeyi analiz edebilme denenmiştir. EMA, öğretmenin çocukların anlam oluşturmada oynadığı rol hakkında bilgi üretmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Burada öğretmenin çocukların anlam oluşturmada farklı şekillerde nasıl yönlendirdiği incelenmiştir. Öğretmenin sorularına çocukların sözlü veya sözsüz yanıt verme eylemlerini *epistemolojik hareket* olarak adlandırmışlardır. Öğretmenlerin epistemolojik yansıtmalarının çocuklara hem neyin bilgi sayıldığını hem de bilgi edinmenin uygun yollarını gösterdiğini belirterek bu yansıtmaları doğrulama, yeniden yapılandırma, eğitici, üretici ve yeniden yönlendirme olarak belirlemişlerdir. Çalışmada veriler, okul öncesi dönemi çocuklarının matematiksel akıl yürütmelerini incelemek için daha önce yapılmış bir çalışmadan elde edilmiştir. Bu çalışmanın verileri değerlendirilerek öğretmenlerin epistemik yaklaşımları incelenmiş EMA için öneriler sunulmuştur. Çalışmada tartışmalarda tahmini ve doğrulayıcı argümanların yanı sıra değerlendirici argümanların da eklenmesini önerilmiştir. Değerlendirici argümanları, çocuktan değil öğretmenden gelen doğrulayıcı argümanlar olarak açıklamışlardır. Sonuç olarak, farklı türdeki epistemolojik hareketler farklı argüman türleriyle ilişkilidir. Ayrıca argüman eksikliğinde akıl yürütmede oluşan boşluklar (bilgiye tereddütle yaklaşma evresi) fark edildiğinde öğretmenin epistemolojik hareketinin bu boşluğu dolduracağını veya doldurmayacağını göstermektedir. Çalışmada öğretmenin rolüne vurgu yapılırken aynı zamanda muhakemeye odaklanmanın önemi belirtilmiştir.

Brownlee vd. (2019) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretimin birinci ve üçüncü yıllarında sosyal içerme/dışlama hakkında akıl yürütme bağlamında çocukların epistemik bilişleri incelenmiştir. Çocukların epistemik bilişlerinin ilköğretimde yıllar içerisinde ne ölçüde değiştiğini gözlemlemek amacı ile yapılmıştır. Boylamsal araştırmanın örneklemini okul nüfusunun toplam 600 kişi olduğu bir ilköğretim sınıfıdır.

Araştırma ilkokulun birinci ve üçüncü sınıfları ile yürütülmüştür. Birinci sınıfta 83 erkek ve 86 kız çocuk, üçüncü sınıfta 65 erkek ve 64 kız çocuk bulunmaktadır. Veriler yazılı ve sözlü onay alınan her çocuk ile 20 ila 30 dakika süren görüşmelerden elde edilmiştir. Her görüşme, sırasıyla epistemik biliş ve diğerlerini dâhil etme/dışlama hakkında akıl yürütme içeren senaryolar içermektedir. Senaryolar çocuğa sorularak kukla gösterisi ile durum karakterize edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarından biri, çocuklar *adil* terimini kullanarak başka bir çocuğun bakış açısını anladıkları ve bu anlayışa gerekçeler sundukları görülmüştür. Ayrıca kaynaştırmayla ilgili akıl yürütmelerinde nesnelci düşünmeden çoğulcu düşünmeye geçerek epistemik bilişlerinin geliştiği gözlenmiştir. Bir diğer sonuç ise epistemik bilişin akıl yürütmeyi etkileyebileceğini, küçük çocukların eleştiri yapabildiklerini, bilgiyi kullanabildiklerini ve bu bağlamdaki yeteneklerinin eğitim başarılarında belirleyici olduğu görülmüştür.

Fives ve Gill (2015) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin inançları üzerine yapılan araştırmalara tarihsel bir genel bakış yapılmıştır. Bu taramada; *epistemoloji ile ilgili çalışmalarda kişilik, felsefi analiz, yapılandırmacı ve sosyokültürel teoriler, duygusal ve motivasyonel yapılar olarak inançlar, ikna edici öğretim, bir kavramsal değişim süreci olarak öğretmenlerin inançlarını değiştirme ve ekolojik bir bakış açısıyla inançları geliştirmek ve destekleme* konuları ele alınmıştır. Çalışmanın verileri, son 20 yılda hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve epistemoloji içerikli altı kitabın içeriğiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, mezun olan öğretmenlerin kişiliği ile öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiyi anlamada ve ilerlemede eksiklikler görülmüştür. Epistemolojik inançların geliştirilmesinde önlemler yetersiz bulunmuştur. Öğretmen adaylarının inançlarının katı ve sabit yapısının zorluğu gözlenmiş ve uzun vadeli, işbirliğine dayalı ve sorgulamaya yönelik programların inançları, kavramları ve uygulamaları değiştirmede oldukça başarılı olduğu sonuçlara ulaşılmıştır.

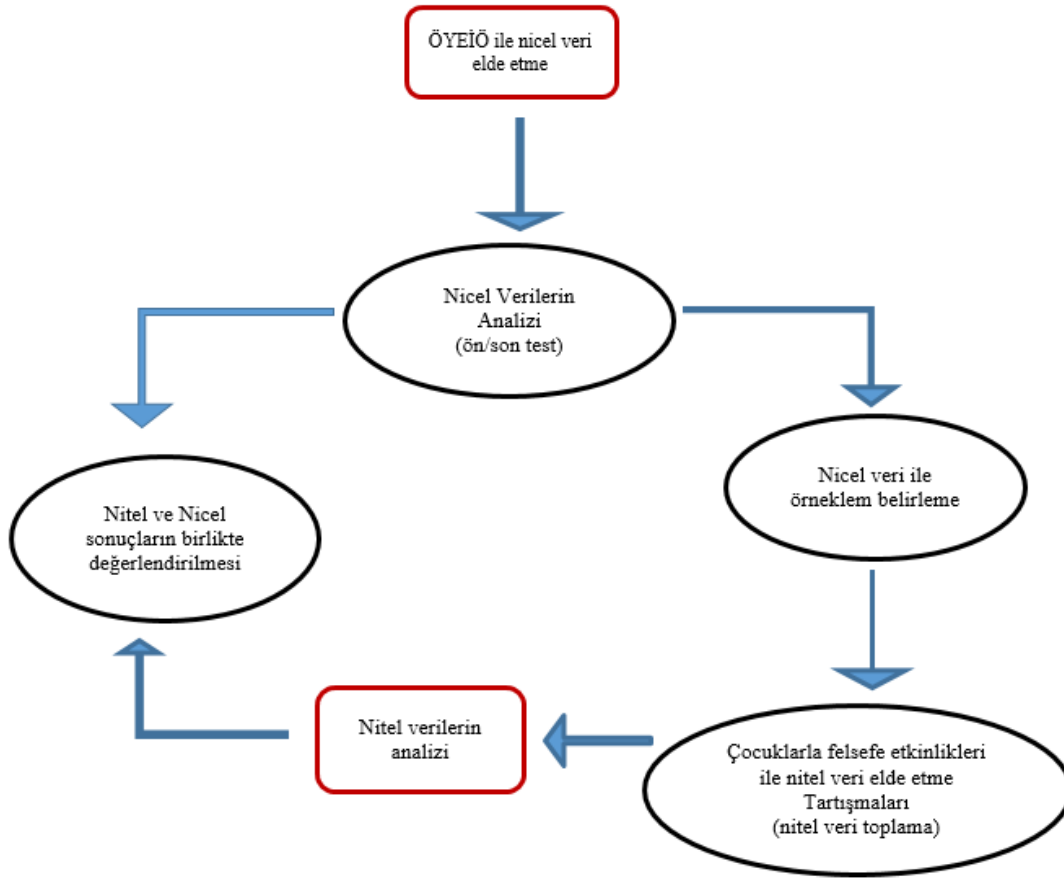
Brownlee ve Ryan, (2020) tarafından yürütülen araştırmada erken çocukluk döneminin öğrenme ve gelişmedeki en önemli temellerin olduğu dönem olmasına rağmen çocuğun kişisel öğrenme deneyimindeki rolü üzerine gerektiği kadar odaklanılmadığını belirtmişlerdir. Kişisel öğrenme sorumluluğunda argümantasyonun öneminin metafor yolu ile açıklandığı bu makalede, argümantasyon süreçleri hakkında bilgi verilmiştir. Argümantasyon süreçlerini betimlemek amacıyla kaleydoskop

metaforu kullanılmıştır. Kaleydoskoptaki aynaların ışığı belli bir sürede ve belli bir noktada alması sonucu ortaya bir görselin çıkması prensibi üzerine; çocuğun öğrenme sürecinin belirli bir konuya belirli bir zamanda odaklanması ile gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Çocuğun argümantasyon ve muhakeme süreçlerini betimlemede neden-sonuç döngüsünün ve epistemik bilişin yansımaları ile görülebileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada değişen durumlar (ışığın açısı gibi) ortaya çıkan ürünü etkileyebildiği için epistemik yansımaların da koşullar ve duruma bağlı değişebildiğini belirtmiştir.

III. YÖNTEM

Bu çalışma nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı ile yürütülmüştür. Karma yöntem; bir araştırmacının sorularını bilimsel araştırma ilkelerine göre ele almak için birden fazla yöntemi barındıran bir yaklaşımdır (Becker vd. 2012). Karma yöntem ile sağlanan metodolojik esneklik sayesinde mantığa dayanan bir temel oluşturulurken küçük kapsamlı vakaların da derinlemesine anlaşılması sağlanabilir. Creswell, (2008) karma yöntemle nicel ya da nitel yaklaşımla elde edilen verilerin analizinden daha geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebileceğini ifade etmiştir. Dawadi vd. (2021), ise karma yöntemle araştırmacının araştırma sorularına yeterli derinlik ve genişlikte yanıt sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu nitel veya nicel, yaklaşımların karşılıklı olarak birbirlerinin zayıf yönlerini telafi ederken güçlü yönlerini birleştirme olanağı ile sağlanabilir. Ayrıca Dawadi vd. (2021), araştırmacının araştırmasında gözlenen yakınsama veya farklılıklar için bir yöntemden elde ettiği bulguları diğer yöntemle elde ettiği bulgularla karşılaştırarak araştırmanın konusuna dair daha geçerli kanıtlar sunulabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın birinci aşamasında katılımcılara Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖEYİÖ) uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında katılımcılara, araştırmacı tarafından tasarlanan çocuklarla felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulamaların ses kayıtları deşifre edilerek katılımcıların etkinlikler sırasındaki akıl yürütme örüntüleri belirlenmiştir. Bu uygulama çalışmanın nitel veri kaynağını oluşturmuştur. Son aşamada ise katılımcılara ÖEYİÖ tekrar uygulanarak nicel veriler karşılaştırılmıştır. Onwuegbuzie ve Johnson, (2006) karma yöntemi nitel ve nicel araştırma desenini eş zamanlı, sıralı (açıklayıcı ve keşfedici) ve dönüşümlü bir şekilde birleştirmek olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çalışmada ise önce nicel veri toplanmış ve alt örneklem oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan alt örneklemelerin akıl yürütme örüntüleri nitel olarak betimlenmiş, sayılmış ve nicel göstergeler sunan grafikler yardımıyla rapor edilmiştir. Son olarak tekrar bir nicel veri toplanarak nicel bir kıyaslama yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla önce nicel verilerin toplanarak analiz edildiği daha sonra nitel veriler için araştırmanın sürdürüldüğü bu tasarım sıralı

dönüşümsel tasarımıdır (Çakır ve Türkeş, 2021). Araştırmada tercih edilen açıklayıcı tasarıma ait yol haritası Şekil 1 'de gösterilmiştir.



Şekil 1 Açıklayıcı Tasarım Deseni

A. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bir araştırmada süreçler benzer olsa da nitel yaklaşımın veri toplama, verilerin analizi ve yorumlama aşaması nicel yaklaşımdan farklı yöntemlerle sağlanır. Nitel yaklaşımda geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri sayısal değerler içermemektedir. Bu nedenle nitel yaklaşımla yürütülen bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için araştırmacının yöntemin doğasının gerektirdiği ölçütlerden birden fazlasını sağlamak durumundadır (Creswell, 2008). Lincoln ve Guba, (1986) nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlayacak ölçütleri barındırıyor olmasını *güvendiuyulabilirlik* olarak kavramsallaştırmıştır. Bir araştırmanın güvenilir olmasını sağlayacak ölçütleri *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *güvenilebilirlik* ve *onaylanabilirlik* olarak tanımlamışlardır.

Bu araştırmada araştırmacı *inandırıcılık* (iç geçerlik) ölçütünü yerine getirmek için; 14 hafta süren veri toplama sürecinde verileri doğrudan elde etmiş ve sürecin tamamında yer alarak uzun süre etkileşim gerekliliğini gerçekleştirmiştir. Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçlarla nitel veri kaynağına alt örneklem oluşturularak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Nitel veri kaynağı, dört alan uzmanının görüşüne sunulurak hazırlanmış, geri dönütlerdeki gerekli düzenlemelerle son hali verilmiştir. Araştırmacı, çalışmanın ilk haftasında araştırmacının bağımsızlığı, araştırmanın amacı, süreci ve katılımcıların rolü hakkında katılımcıları ayrıntılı olarak bilgilendirerek gönüllülük esasını vurgulamıştır. Araştırmacı, araştırmanın yürütüldüğü ortamın uygunluğunu açıklamak için ortamı ve bu ortamı seçme gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde sunmuştur. Araştırmada katılımcıların uygulama sırasındaki ifadelerinin ses kayıtları alınıp yazılı dokümana dönüştürölmek suretiyle katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca nitel veri analizleri, uzman bağımsız bir kodlayıcının katılımı da sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesine de ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın *aktarılabirlik* (dış geçerlik) ölçütlerini sağlamak için; Araştırmacı amaçlı örneklem yöntemlerinden aykırı durum örneklemeyle örneklemleri belirlemiştir. Örneklemlerin, ölçölen inanç düzeylerinin evrenden sapma durumları dikkate alınarak amaçlı aykırı durum örneklem ölçütlerini yerine getirmiştir (Rolfe, 2006). Ölçek veri analizi sonucuna göre belirlenen iki uç durum katılımcılardan elde edilen çıktılarına göre araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Örnekleme belirleme süreçleri ve analizleri ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Araştırmacı katılımcılardan elde edilen verilerden özgün alıntılar sunmuştur. Araştırmacı katılımcıların önceki öğrenmelerini açıklayarak akademik birikimlerini detaylıca açıklanmıştır. Burada araştırmacı, araştırmanın problem sorusuna cevap bulmak için katılımcıların uygunluğunu açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verilerin toplandığı oturumlara ait toplam hafta ve uygulama süreleri detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Çalışmanın nicel verilerine ulaşmak için kullanılan ÖYEİÖ, daha önceki bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarına uygulanmıştır (Kutluca ve Mercan, 2022; Opak, 2022). Ayrıca, kullanılan ölçeğin güvenilirlik yüzdesi de hesaplanarak 0,76 değerine ulaşılmıştır. Araştırmanın problem sorusuna uygunluğu ve daha önce de kullanılmış olması sebebiyle bu araştırmada söz konusu ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı tüm veri toplama, toplanan verilerin analiz süreçlerini ve sonuçlara nasıl ulaştığını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

B. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 25 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların tümü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların not ortalaması 2.16 ile 3.56 arasında değişmektedir. Araştırma üçüncü sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde hedeflenen bazı kazanımları ilk iki yılda tamamlamış olmalarıdır. Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi müfredatının ilk iki yılında ağırlıklı olarak teorik dersler yer almaktadır. Eğitim fakültesi temel ortak derslerin yanında bölümün özelinde aldıkları derslerle erken çocukluk dönemi eğitimi için ihtiyaçları olan bilgilere dair alt yapıları oluşmaktadır. *Öğretim ilke ve yöntemleri* dersiyle; öğretime dair temel kavramlar, öğrenme-öğretim stratejileri ve bu bilgileri eğitim ortamına yansıtma yöntemlerini öğrenmeleri amaçlanır. *Erken çocuklukta fen eğitimi*, erken çocuklukta fen uygulamalarının yöntemini ve bu yöntemlerde sorgulamanın önemine vurgu yapmaktadır. *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* dersiyle erken çocuklukta öğrenme kuram ve yaklaşımlarını kavrayarak çocukların etkili öğrenmelerine ortam oluşturabilmeleri amaçlanmıştır. *Eğitimde ahlak ve etik* dersinin içeriği de; bir öğretmenin etik ilkeleri göz önünde bulundurarak eğitim sürecinde karşılaşılabileceği etik ikilemleri yönetme becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim müfredatlarında yer alan bir diğer önemli ders ise *erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleridir*. Bu dersin temel amacı öğretmen adaylarının kendilerinin ve çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik beceri kazanmalarıdır. Eleştirel düşünme becerisinin yaratıcılık üzerindeki etkisi vurgulanarak çocuğun hem düşünsel hem de dil gelişimini etkileyen faktörlerin kavranması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuğun yaratıcı düşünmesini teşvik edecek uygulamalarla hem dil gelişimini hem de yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek uygun ortam oluşturabilmeleri amaçlanmıştır. Teorik derslerini tamamlayan öğretmen adayları üçüncü sınıftan itibaren uygulamaya yönelik eğitimler almaya başlamaktadır. Epistemolojik inançların sürekli değişen ve dönüşen doğası gereği öğretmen adaylarının epistemik bilişlerinin ikinci yılın sonlarından itibaren aldıkları teorik derslerle daha gelişmiş olması beklenir. Bu bağlamda epistemolojik inançlar ile akıl yürütme örüntüleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

1. Alt Örneklemelerin Belirlenmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile akıl yürütme örüntüleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle katılımcılara ÖYEİÖ uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği ÖYEİÖ *erken çocuklukta düşünme becerileri öğretimi* dersini alan tüm öğrencilere uygulanarak ön-test verileri elde edilmiştir. Ölçek 25 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için ÖYEİÖ ön-test verilerine göre alt örneklemeler belirlenmiştir. Alt örneklemeler araştırmanın incelediği problem gereği amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Ölçeğin verilerine göre inanç düzeyleri iki uç durumda olan katılımcılar (üst ve alt), araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Üçer kişiden oluşan alt örneklemelerden en yüksek puanı alanlar üst grubu ve en düşük puanı alanlar alt grubu oluşturmuştur. Örneklemelerin puan hesaplamaları, ÖYEİÖ puan ortalaması ve standart sapma değerlerinin kullanıldığı formül aracılığı ile elde edilmiştir (Fraenkel vd. 2012).

Bu formüle göre;

$$\text{Üst Grup} > \frac{\text{aritmetik ortalama} + \text{standart sapma}}{2}$$
$$\text{Alt Grup} < \frac{\text{aritmetik ortalama} - \text{standart sapma}}{2}$$

Bu formüle göre; aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarının toplamının yarısından daha fazla puan alanlar üst grubu oluşturmuştur. Aritmetik ortalama ve standart sapma puanının farkının yarısından düşük puan alanlar ise alt grubu oluşturmuştur. Alt ve üst grup katılımcılarının ÖYEİÖ ön-test puanları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1 Üst ve Alt Grup Katılımcı Bilgileri

	Grup Üyeleri	ÖYEİÖ Ön-Test Puanı
Üst Grup	Ü1	103.0
	Ü2	99.0
	Ü3	96.0
Alt Grup	A1	79.0
	A2	77.0
	A3	70.0

C. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın alt problemlerinin cevaplarına ulaşmak için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini sağlayan ÖYEİÖ ve nitel verilere kaynak olan *Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri*dir. Bu veri toplama araçları detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

1. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ)

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarını belirlemek için katılımcılara ÖYEİÖ uygulanmıştır (EK-1). Bu ölçek Sing-Chai vd. (2009) tarafından geliştirilmiş ve ölçeği Kutluca vd. (2018a) Türkçeye uyarlamıştır. Beşli likert tipinde ve 23 maddeden oluşan ölçekte *kesinlikle katılmıyorum* seçeneği bir (1) puan, *kesinlikle katılıyorum* seçeneği beş (5) puan olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115 ve en düşük puan 23'tür. Ölçeğin normatif değeri ise 69'dur. İlgili ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar, *bilgiye ulaşabilme alt boyutu*; bireyin bilgiye ulaşma çabasına dair kişisel yöntemleri ve bilgiyi dereceli olarak yapılandırmasını ifade eder. *Genetik doğaya karşı alt boyutu*; bireyin hali hazırda sahip olduğu genetik-biyolojik özelliklerinin öğrenme süreçlerinde temel alındığına dair inancının yansımalarını ifade eder. *Mutlak ve tek geçerlik alt boyutu*; bireyin bilgiye ulaşma ve yapılandırmada çok yönlü bir anlayışı barındırmayan bir inanca sahip olabileceğini ifade eder. Bu alt boyut bilginin tek ve gerçek olduğuna dair inanca sahip bireylere hitap etmektedir. *Epistemik çelişki alt boyutu*; Bireyin bilişsel çelişkisini yansıtabileceği alt boyuttur. Bu alt boyut problem durumlarının tek bir çözümü olmadığına ya da tek bir yolla çözümlenemeyeceğine dair inanca atıfta bulunur.

2. Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri

Çalışmanın katılımcıları, araştırmacı tarafından hazırlanan dokuz tane çocuklarla felsefe etkinliği tartışmaları yapmıştır. Bu etkinlikler okul öncesi döneminde değerler eğitimi bağlamında hazırlanmıştır. Her etkinlik farklı bir değer bağlamında hazırlanmış olup hangi etkinliğin hangi değeri kapsadığı Çizelge 2'de gösterilmiştir. Araştırmacı hazırladığı etkinliklerin okul öncesi dönemde değerler eğitimi bağlamında

pedagojik uygunluk ve kullanılan dil bakımından uygunluğu-yeterliliği onayı için dört farklı uzmanın görüşüne başvurmuştur. Uzman görüşlerine dair geri dönütler üzerine gerekli biçimsel düzenlemeler yapılarak etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı bu senaryolarla, katılımcıların tartışmalar yoluyla var olan problem durumunu görebilmelerini, akıl yürütmelerini, argüman oluşturarak karar verme süreçlerini ve olası olumlu-olumsuz sonuçları ön görebilmelerini sağlayacak şekilde tasarlamıştır.

Çizelge 2 Haftalık Etkinlikler

	Etkinliğin Adı	Bağlamı	Etkinliğin İçerik Bilgisi
1	Sıırım Güvende mi?	Doğruluk	Bazen doğru olduğu düşünülen şeyi yapmak, beklenmedik sonuçlar da doğurabilir. Böyle bir durumda doğruluk kavramını neye göre belirlediklerinin tartışıldığı bir etkinliktir.
2	Seçimim Kimi Üzecek?	Dürüstlük	Bu etkinlik, uyarıyı dikkate almadığı için bir hataya sebep olan çocuğun, dürüstlük ile kazanacakları ya da kaybedecekleri üzerine bir tartışmadır.
3	İkisi De Gerekli. Hangisini Seçmeli?	Çevre Bilinci	Şehirden uzak ve doğal çevresi korunmuş olan kasabanın alışveriş ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir AVM yapılacaktır. Ancak AVM için uygun olan tek alan kasabanın ağaçlık bölgesidir. Bu etkinlik doğal çevreyi korumaya karşı, günlük yaşam ihtiyaçlarının giderilememe problemine alternatif çözümler üretmeye yönlendirmektedir.
4	Hızlı ve Doğru Karar Almalıyım	Sorumluluk	Bu etkinlik, yaralı bir kediye yardım etme veya kendi sağlığını gözetme seçenekleri arasında kalan bir çocuğun, problemleri ve çözüm seçeneklerini hızlı ve sağlıklı bir şekilde ele almasını içermektedir.
5	Birini Seçmek Gerek	Birlik-Berberlik	Tarıma elverdiği toprakları olan ve civar köyler için de üretim yapan bir köy vardır. Ancak köy halkı yeterince yağış olmaması sebebi ile o yıl kısıtlı üretim yapmak zorunda kalmıştır. Etkinlik köy halkının içme suyu olarak kullandıkları suyu sulama için kullanmakla kullanmamak arasında karar verme süreçlerini ele almaktadır.
6	Hedefim Neydi?	Empati	Okulda düzenlenen bir yarışta verilecek ödül oldukça cazbedicidir. Yarışın son etabında kazanacağına kesin gözü ile bakılan çocuğun düşmesi sonucu kazanma fırsatı ile karşılaşmıştır. Etkinlik böyle bir durumda bir sonraki davranışının nasıl olacağına dair karar verme süreçlerini içermektedir.
7	Herkes Memnun Olabilir Mi?	Adalet	Okulda sergilenen tiyatro oyunu için önceden biletini alarak yerini garantileyen bir çocuğun, gösteri başladığında yerini başkasına vermesi istenir. Etkinlikte karar verme süreci ve gereklileri tartışılır.
8	Kitap mı? Tablet mi?	Teknoloji	Bu etkinlik, okullarda kullanılan kitap ve defterlerin yerine tabletlerin kullanılması yönünde bir öneri için olası zorluklar ve kolaylıklar üzerine bir tartışma içermektedir.
9	Paylaşmak Güzel midir?	İş birliği	Bu etkinlik, kendisi için hazırlanmış bir beslenmeyi arkadaşının beslenmesi ile değiştirmek gibi bir durum ile karşılaşan çocuğun kararını belirleyen faktörler üzerine bir tartışmadır.

Çizelge 2’de de görülebileceği üzere, özellikle birden fazla bakış açısına hitap etmesi sebebiyle tartışma senaryolarında sosyobilimsel konulara da yer verilmiştir. Sadler (2004), bu tip problemlerin çözümünün akıl yürütme süreçleri ürünü olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu senaryolar önce küçük grupta öğretmen ve öğrenci kimliği ile tartışılmıştır. Daha sonra aynı senaryo büyük grup tartışmasında ele alınarak katılımcılara tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bireylerin günlük yaşama dair birçok temel soruya cevap bulma çabaları, onları daha fazla soru sormaya dolayısıyla daha fazla seçenek üretmeye teşvik edebilir. Artan cevaplar ile bireylerin bilgi birikimleri zenginleşebilir. Çeşitlendirme ile zenginleştirilmiş bilgi birikimi bireye daha kapsayıcı ve derin soru sorma becerisi kazandırabilir. Araştırmacı bu uygulama ile hem katılımcıların soru sorma becerilerini geliştirmelerini amaçlamış hem de onları akıl yürütmeye de teşvik etmiştir. Gillies, (2013) daha fazla soru sorma ortamı oluşturulmasında çocuklarla felsefe etkinliklerinin güçlü bir yöntem olduğunu ve daha üst düzey düşünebilmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı bu etkinlikler yoluyla alt-üst grup katılımcıların akıl yürütme örüntülerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Uygulanan etkinliklerin konuları ve içerikleri EK-2’de detaylıca sunulmuştur.

D. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci; üçüncü sınıf 25 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla toplamda 14 hafta süren ve her dersin iki saat olduğu *Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri Öğretimi* dersinde sürdürülmüştür. Bu dersin amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk dönemindeki çocukların düşünme becerilerinin gelişimini destekleyebilecek etkinlikleri tasarlama becerilerini geliştirmek ve uygulamaya dair bir anlayış geliştirebilmelerini sağlamaktır. Bu derse katılan öğretmen adaylarının düşünme becerilerinde başat rolü olan eleştirel düşünme becerileri, epistemolojik inançlar, akıl yürütme ve karar verme süreçlerinin erken çocukluğun ilk yıllarından itibaren önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. İlgili derste gerçekleştirilen veri toplama ve uygulama süreci Çizelge 3’te gösterilmiştir. Tabloda bulunan uygulama aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Çizelge 3 Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Aşamalar	Aşamının İçeriği	Uygulandığı Hafta	Uygulama İçerikleri ve Etkinlik Başlıkları	
Aşama-I	Katılımcılara ilgili ders kapsamı ve süreç hakkında bilgi verilmesi	1. Hafta	Katılımcılara sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında detaylı bilgi verilerek ilgili ders ile bağlamı açıklanmıştır.	
	Alt örneklemin belirlenmesi	2. Hafta	ÖYEİÖ ön testi tüm katılımcılara uygulanarak nicel veriler alındı. Ulaşılan sonuçlara göre alt, orta ve üst grup örneklem belirlenmiştir.	
Aşama-II	Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri Öğretimi Dersi kapsamında teorik derslerin verilmesi	3. Hafta	Erken Çocuklukta Düşünme ve Öğrenme Süreçleri	
		4. Hafta	Epistemoloji, Epistemolojik İnanç ve Epistemik Biliş	
		5. Hafta	Teorik Dersler	Erken Çocukluk Döneminde Epistemolojik İnançlar
		6. Hafta		Akıl yürütme ve Karar Verme
		7. Hafta		Argümantasyon ve Eleştirel Düşünme.
		8. Hafta		Çocuklarla Felsefe (P4C)
		9. Hafta		Erken Çocuklukta Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler
Aşama-III	Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri küçük-büyük grup tartışmalarının yapılması	10. Hafta	P4C Etkinlikleri	<i>Etkinlik-1</i> Sırrım güvende mi?
		11. Hafta		<i>Etkinlik-2</i> Seçimim kimi üzecek?
				<i>Etkinlik-3</i> İki de gerekli. Hangisini seçmeli?
		12. Hafta		<i>Etkinlik-4</i> Hızlı ve Doğru Karar Almalıyım.
				<i>Etkinlik-5</i> Birini seçmek gerek.
13. Hafta	<i>Etkinlik-6</i> Hedefim neydi?			
	<i>Etkinlik-7</i> Herkes memnun olabilir mi?			
14. Hafta	Genel Değerlendirme	14. Hafta		<i>Etkinlik-8</i> Kitap mı tablet mi?
				<i>Etkinlik-9</i> Paylaşmak güzel midir?
Aşama-IV	Genel Değerlendirme	14. Hafta	Uygulamalar üzerine genel değerlendirme yapılmıştır. ÖYEİÖ son test tüm katılımcılara uygulanarak nicel veriler alınmıştır.	

1. Aşama-I (1. ve 2. Hafta)

Araştırmacı birinci aşamanın ilk haftasında katılımcıları süreç hakkında bilgilendirilmiştir. İlgili dersin amaç ve kazanımları çerçevesinde uygulama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra tüm katılımcıların epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik ÖYEİÖ uygulanmıştır. Aşamanın ikinci haftasında araştırmacı ölçek sonuçlarına göre katılımcıların alt-orta-üst gruplarını belirlemiştir. Katılımcılarla küçük grup tartışmalarını gerçekleştirecekleri grup listeleri paylaşılmıştır.

2. Aşama-II (3. ve 9. Hafta arası)

Araştırmanın bu aşamasında katılımcılara *erken çocuklukta düşünme becerileri öğretimi* dersi kapsamında teorik içerikli dersler verilmiştir. Üçüncü haftada *erken çocuklukta düşünme süreçleri* ele alınarak düşünmenin yaşamın her alanındaki önemi vurgulanmıştır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesine erken yıllarda başlanılmasının öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkileri teorik çerçevede aktarılmıştır. Dördüncü hafta katılımcılara *epistemoloji, epistemolojik inançlar ve epistemik biliş* ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Verilen örneklerle katılımcıların bu kavramların düşünme becerileri ile ilişkilerini kavramsallaştırmaları amaçlanmıştır. Beşinci haftanın teorik ders içeriğinde epistemolojik inançların erken çocukluk dönemiyle başlayan süreçler ele alınarak epistemolojik inançların oluşmaya başladığı bu dönemin önemine dikkat çekilmiştir. Epistemolojik inançların oluşumuna dair süreçler ele alınarak epistemolojik inançları etkileyen faktörler üzerine durulmuştur. Altıncı hafta gerçekleştirilen teorik ders konusu *akıl yürütme ve karar verme* kavramları olmuştur. Katılımcılara problem durumunda çözüme yönelik zihinsel süreçlerde akıl yürütmenin nasıl bir rolü olduğu örnekler ve kavram haritaları ile aktarılmıştır. Bu akıl yürütmelerin sonucu, karar verme eylemini gerçekleştirdiği ve dolayısıyla akıl yürütmenin karar verme üzerindeki etkisine detaylıca değinilmiştir. Yedinci haftada *argümantasyon ve eleştirel düşünme* ele alınmıştır. Bu iki kavram arasındaki güçlü ilişki detaylandırılarak geçerli bir argüman oluşturabilmek için eleştirel düşünme becerisinin önemli bir belirleyici olduğu katılımcılara anlatılmıştır. Sekizinci haftada *çocuklarla felsefe (P4C)* etkinlikleri ele alınarak yaklaşımın tarihçesi ve uygulama basamakları tanıtılmıştır. Bu haftaya kadar ele alınan tüm konuların birbiri ile ilişkilendirilerek çocukları akıl yürütmeye, eleştirel düşünmeye ve düşüncelerini ifade

etmeye teşvik edebilecek etkili bir yöntem olarak ele alınıp detaylandırılmıştır. Dokuzuncu haftada ise *erken çocuklukta düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntem ve teknikler* başlığı altında son teorik ders verilmiştir. Bu derste okul öncesi döneme uygun düşünmeye sevk eden yöntemler ve yaklaşımlardan örnekler verilmiştir. Özellikle her yöntem ya da yaklaşımda soru sormanın önemi vurgulanmış bilgiyi doğrudan çocuklara vermek yerine sordukları sorularla cevaplara ulaşmalarının önemi vurgulanmıştır. Çocukları sorgulamaya yönlendirmek için kullanılabilir soru tipleri tanıtılarak karşılıklı verilen örneklerle bilgiyi içselleştirmeleri amaçlanmıştır.

3. Aşama-III (10. ve 13. Hafta Arası)

Araştırmanın bu aşamasında çalışmanın nitel verilerinin kaynağı olan tartışmaya dayalı etkinlikler yapılmıştır. Dört hafta süren veri toplama sürecinde toplam dokuz tane çocuklarla felsefe etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliklerden ilk ikisi, tüm gruptaki katılımcıların çocuklarla felsefe etkinliklerine aşinalığını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sayede tüm katılımcıların düşünme becerileri ve akıl yürütmelerini görünür kılmaları için teorik ve pratik bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir çalışma önce küçük grup sonra büyük grup tartışması olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir etkinlik için küçük grup ve büyük grup tartışmaları toplamda 20-30 dakika arasında sürmüştür. Tartışmalarda araştırmacı yönlendirici olarak bulunmuş katılımcıları sorularla argüman oluşturmaya teşvik etmiştir. Yapılan tüm tartışmaların ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları deşifre edilerek yazılı doküman alınmıştır. Tartışmalara kaynak olan etkinlikler EK-2’de detaylıca gösterilmiştir.

4. Aşama-IV (14. Hafta)

Çalışmanın son haftasında yapılan tüm uygulamalar üzerine genel bir değerlendirme yapılmıştır. Teorik derslerde ele alınan konuların uygulamalarda ne şekilde yer aldığı tartışılmıştır. Bu teorik bilgiler çerçevesinde etkinlikleri tasarlama ve uygulama kalitesini belirleme yönünde katılımcıların farkındalıkları gözlenmiştir. Son olarak katılımcılara son test ÖYEİÖ uygulanarak nicel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

E. Veri Analizi

Araştırmanın tasarımı olan açıklayıcı tasarım gereği veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle nicel veriler toplanmış ve analizi tamamlanmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar yardımıyla araştırmanın nitel verilerini sağlayacak olan çalışmanın örneklemi belirlenmiştir. Belirlenen örneklemdeki çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki grup içi tartışmalarının ses kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlar yazılı dokümana dönüştürülmüştür. Yazılı dokümanlar analiz edilerek örneklemdeki akıl yürütme örüntüleri incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde Sadler ve Zeidler, (2005) tarafından hazırlanan informal akıl yürütme rubriği kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği ÖYEİÖ analizinde ise SPSS programından yararlanılarak betimsel istatistik yapılmıştır.

1. Birinci Alt Problem İçin Toplanan Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “erken çocuklukta düşünme becerileri eğitimi ve çocuklarla felsefe eğitimi okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı olarak farklılaştırmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamak için nicel veri analizi yapılmıştır. Nicel veri analizi süreci, istatistiksel bir paket program olan SPSS 20.00 yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, katılımcıların ÖYEİÖ’den aldıkları ön-test ve son-test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Test sonuçları, Çizelge 4’te detaylandırılmıştır.

Çizelge 4 Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	S.S.	SD	t	Z	p
Ön-test puanları	25	86,56	7,13	24	-1,59	,657	,782
Son-test puanları	25	87,96	10,78			,723	,673

$p > ,05$

Çizelge 4’te ön ve son test puanlarının normal dağıldığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bu sonuç, veriler üzerinde parametrik testler uygulanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre, bu araştırmanın birinci alt problemini yanıtlamak için nicel veriler üzerinde *ilişkili örneklem için t-testi* (paired sample t-test) uygulanmıştır.

2. İkinci Alt Problem İçin Toplanan Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütmelerini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik toplanan veriler nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel verilerin sonuçlarıyla belirlenen üst ve alt grup katılımcıların çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki tartışmalarının deşifre edilmesi sonucu akıl yürütme örüntüleri incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan ve Çizelge 2’de listelenen ilk iki etkinlik aracılığıyla ulaşılan veriler, nitel veri analizi sürecine dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni, teorik derslerin ardından edinilen bilgiler ışığında katılımcıların argüman geliştirebilmeleri ve nitelikli bir tartışma ortamı oluşturabilmeleri için sürece aşına olmaları beklenmiştir. Yapılan ilk tartışmalarda kendi düşüncelerini ifade etmenin ve karşı argüman oluşturmanın tartışmaya yön verme açısından önemini kavramaları sağlanmıştır. Daha sonraki haftalarda çocuklarla felsefe etkinliklerinin karakterine uygun tartışma ortamları gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu tartışmaların yazıya aktarılan dokümanları araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur. Nitel verilerin analizinde Sadler ve Zeidler, (2005) tarafından hazırlanan informal akıl yürütme rubriği kullanılmıştır. Sadler ve Zeidler, (2005) akıl yürütme örüntülerini üç tane kapsayıcı örüntü olarak tanımlamışlardır. Bu örüntüler öğrencilerin karar vermelerini temsil etmektedir. Akıl yürütme örüntülerinin ve ölçütlerinin açılımı Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 5 İnformal Akıl Yürütme Rubriği

İnformal Akıl Yürütme Örüntüleri	Öğrencinin Cevaplarına Yansıması
Mantıksal	Öğrencinin iddiaları bir nedene dayanır ve gerçekçi değerlendirmeler içerir.
Duygusal	Öğrencinin iddiaları duygulara dayanır ve empati içerir.
Sezgisel	Öğrencinin iddiaları yapılandırılmamış ve ani tepkiler içerir.

Rubrikte *mantıksal* olarak sınıflandırılan akıl yürütme örüntüsünü kullanan bir katılımcı karar vermesinde ve kişisel iddiasında gerçekliğe dayanan bir düşünme süreci kullanır ve iddiasına gerekçeler sunar. *Duygusal* akıl yürütme örüntüsü, katılımcının kararlarını ve eylemlerini belirlemede duygularının etkili olduğunu ifade eder. Katılımcının kararında başkalarının iyiliğini düşünme eğilimi belirleyici bir unsurdur. Ayrıca Sadler ve Zeidler, (2005) verilen kararların başkalarını etkileme

potansiyeli varsa bireyin endişeyi yansıtan fikirler üzerine yoğunlaşabileceğini belirtmiştir. Katılımcı *sezgisel* bir akıl yürütme örüntüsü kullandığında kararları ve eylemleri için düşüncesini yapılandırmadan ani bir şekilde içten gelen bir his veya tepki sonucu eyleme geçer. Bu temel üç örüntünün yanında bireyler duygusal, mantıksal ve sezgisel akıl yürütmeleri birlikte kullanabilirler (Sadler ve Zeidler, 2004). Bu örüntüler *mantıksal & duygusal* ve *mantıksal & sezgisel* olarak tanımlanmıştır.

Nitel araştırmalarda verilerin doğruluğunu sağlamak için tekrarlanan analizlerde benzer sonuçlara ulaşılması önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015). Miles ve Huberman, (1994) araştırma verilerinin güvenilirliği için katsayının en az %80 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın akıl yürütme örüntülerinin analizi aşamasında araştırmacı ve alanında uzman bir eğitim görevlisi farklı zamanlarda analizler yapmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası benzerlik katsayısı formülü ile nitel verilerin güvenilirlik ölçütü sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Benzerlik katsayısı oranı: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülüne göre;

Δ : *Güvenirlik katsayısı*

C : *Fikir birliği sağlanan madde sayısı*

∂ : *Fikir birliği sağlanamayan madde sayısı*

Sözü geçen formül aracılığıyla elde edilen benzerlik katsayısı %82 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerle analizlerin güvenilirliğini sağlanmıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere dair cevaplara ulaşmak için analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her alt probleme ait bulgular problem başlığı altında ayrı ayrı sunulmuştur. Öncelikle, uygulama-veri toplama sürecinin başında ve sonunda ÖYEİÖ aracılığıyla toplanan nicel verilerin analizine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bunun ardından epistemolojik inançların farklı bağlamlar eşliğindeki çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütme örüntüleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen nitel veri analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular, uygun çizelge ve şekiller yardımıyla detaylandırılmıştır.

A. Birinci Alt Problemin Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi olan *erken çocuklukta düşünme becerileri öğretimi dersi okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırır mı?* Sorusunu cevaplamak için toplanan nicel veriler, ilişkili örneklemeler için t-testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6 Epistemolojik İnançların Değişimine İlişkin T-Test Sonuçları

	n	\bar{X}	S.S.	SD	t	p
Ön-test	25	86,56	7,13	24	-1,585	,126
Son-test	25	87,96	10,78			

Çizelge 6'da verilen bulgulara göre, katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(24) = -1,59, p > .05$]. Buna göre katılımcıların uygulama öncesindeki test puanları, $\bar{X}=86,66$ iken uygulama sonrasındaki test puanları, $\bar{X}=87,96$ şeklinde tespit edilmiştir. Bu bulgu, erken çocukluk döneminde düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Diğer yandan Çizelge 6'da verilen bulgulara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama süreci öncesi ve sonrasındaki ÖYEİÖ ortalama puanlarının ($\bar{X}=86,56$ ve $\bar{X}=87,96$) ölçeğin normatif

değeri olan 69'dan oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, katılımcıların epistemolojik inanç düzeylerinin zaten yüksek olduğunu göstermektedir.

B. İkinci Alt Problemin Bulguları

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olan; *okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, çocuklarla felsefe etkinlikleri sırasındaki akıl yürütmelerini nasıl etkiler?* Sorusunu yanıtlamak için yapılan analizlerle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolar ve grafikler aracılığıyla ayrıntılı olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında sonuçlar yorumlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle, epistemolojik inançları en yüksek olan üst grup ile epistemolojik inançları en düşük olan alt grup katılımcılarının yedi çocuklarla felsefe etkinliği sırasındaki akıl yürütme örüntülerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tablolarda alt ve üst grup katılımcıların araştırmaya dâhil edilen etkinliklerde başvurdukları toplam akıl yürütme sayıları ve akıl yürütmelerin toplam akıl yürütme sayılarına oranları yer almaktadır. Ayrıca etkinliklerin bağlamına göre akıl yürütme verileri grafik aracılığıyla detaylı olarak verilmiştir.

1. Üst Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Bulguları

Araştırmanın verilerine göre üst grubun yedi haftalık tartışma süreçlerindeki akıl yürütme örüntülerinin analizi aşağıda sunulmuştur. Çizelge 7'de yedi hafta süresince yapılan etkinliklerde katılımcıların etkinlik bazında akıl yürütme sayıları yer almaktadır.

Çizelge 7 Üst Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Dağılımları

	Mantıksal	Duygusal	Sezgisel	Mantıksal & Duygusal	Mantıksal & Sezgisel
Etkinlik-3	16	0	8	3	2
Etkinlik-4	6	0	3	2	6
Etkinlik-5	11	4	5	7	5
Etkinlik-6	3	1	11	12	7
Etkinlik-7	7	1	26	2	2
Etkinlik-8	11	0	8	5	9
Etkinlik-9	6	0	18	16	13
Toplam	60	6	79	47	44

Üst grup katılımcıların tartışmalarda başvurdukları akıl yürütme örüntülerinin dağılımlarının yer aldığı Çizelge 7 incelendiğinde, katılımcıların en fazla *sezgisel* akıl yürütmeye başvurdukları görülmektedir. En az başvurdukları akıl yürütme ise *duygusal* akıl yürütme olmuştur. Bunun yanı sıra *sezgisel* akıl yürütmenin en fazla kullanılmış olmasına rağmen *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeye başvurma sayıları *mantıksal & duygusal* akıl yürütmeden daha geride kalmıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıların problemle karşılaştıklarındaki ilk tepkileri *sezgisel* olmakla birlikte nihai kararlarının değişebildiği söylenebilir. Ayrıca bir katılımcı aynı konu bağlamında birden fazla akıl yürütme örüntüsüne başvurmuş ve örüntüyü çeşitlendirmiştir. Bu durum için örnek olabilecek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik-3 Üst grup katılımcı ifadesi:

Ü3: *Aslında zor bir karar.*

Ü3: *Kararsızım.*

Ü3: *Ben ormanı seçerdim galiba.*

Bireyin bir durum karşısında düşüncesini yapılandırmadan ani sözel tepkisi *sezgisel* akıl yürütmesidir. Bu örnekte görüldüğü gibi katılımcı anlık bir cevapla *sezgisel* bir akıl yürütme yapmıştır. Tartışmaya yine *sezgisel* akıl yürütmeyle devam etmiştir.

Ü3: *Her şey ekonomi değil arkadaşlar. Orman derim çünkü kasabadakiler ormanda birlikte olabiliyorlar ve çok şey paylaşıyorlar.*

Bireyin duygulara ve empatiye dayalı iddiasını mantık çerçevesinde sunması *mantıksal & duygusal* akıl yürütmedir. Burada katılımcı duygusal temelli bir gerekçe sunarak *mantıksal & duygusal* akıl yürütme yapmıştır.

Ü3: *Ya da AVM yapılmasını kabul etsinler ama açık alanı olsun. Bu açık alanda da ağaçlandırılma yapılsın. Çünkü ormandan vazgeçilirse hem doğa zarar görecektir hem de bir ağaç kolay yetişmiyor.*

Katılımcı en son verdiği kararını mantıksal gerçekliği olan bir koşula bağlamıştır. Bu ifadeyle katılımcının akıl yürütme örüntüsü *mantıksal* olmuştur. Bu örnekte görüldüğü üzere katılımcı tartışmanın başında *sezgisel* akıl yürütmeye daha fazla başvurmuştur. Ancak tartışma sürecinde kararlarını belirlerken farklı akıl yürütmeler yapmıştır. Katılımcının ilk sunduğu akıl yürütme örüntüsünde sabit kalmayarak değişikliğe gittiği görülmüştür. Katılımcıların akıl yürütmelerinin tüm etkinliklerdeki toplam akıl yürütme sayısına oranları Çizelge 8’de detaylı olarak verilmiştir. Bu

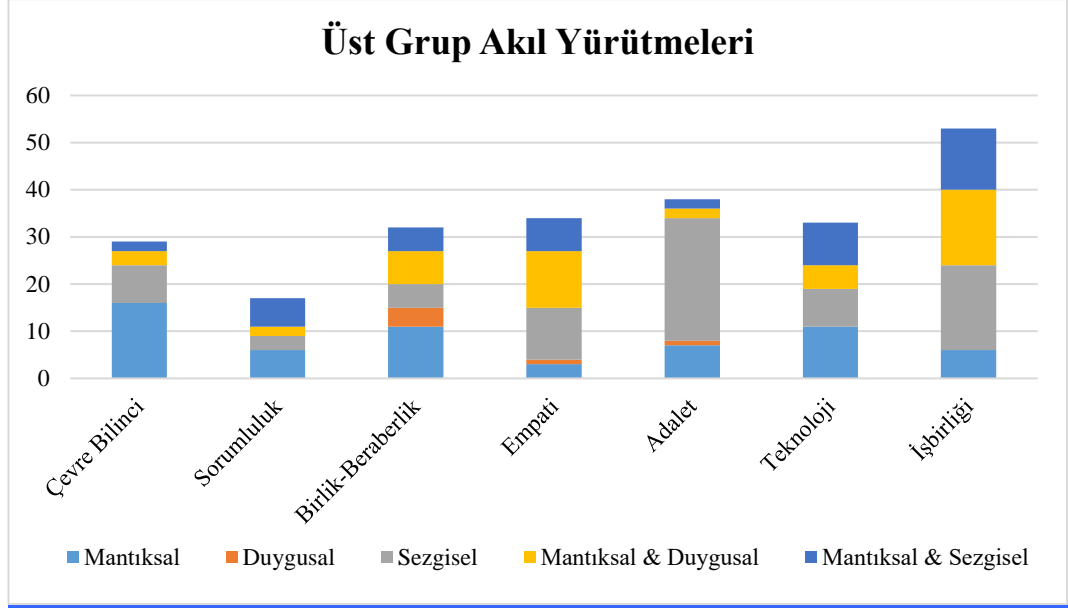
çizelgenin analiziyle akıl yürütme sayılarının toplam akıl yürütme içindeki oranının kayda değer olup olmadığını gözlemlemek amaçlanmıştır.

Çizelge 8 Üst Grup Akıl Yürütme Oranları

Üst Grup	Akıl Yürütme Sayısı	%
Mantıksal	60	25,42
Duygusal	6	2,54
Sezgisel	79	33,47
Mantıksal & Duygusal	47	19,92
Mantıksal & Sezgisel	44	18,64

Katılımcıların tüm etkinliklerdeki toplam akıl yürütme oranlarının yer aldığı Çizelge 8 incelendiğinde, katılımcıların en fazla başvurdukları *sezgisel* akıl yürütme oranı en yüksek, *duygusal* akıl yürütme ise en düşük orandadır. Bunun yanı sıra kararlarını gerekçelendirmeye dayalı aldıkları *mantıksal* akıl yürütme ikinci en çok başvurulan akıl yürütme örüntüsü olmuştur.

Çizelge 7'nin değerlendirildiği bölümde katılımcıların anlık tepkileri sonucu *sezgisel* akıl yürütmelerinin daha fazla sayıda çıktığı belirtilmiştir. Ancak gerekçeye dayalı akıl yürütmelere bakıldığında *mantıksal* akıl yürütmenin en yüksek oranda olduğu görülmektedir. Katılımcıların akıl yürütmelerinin tartışılan etkinliğin bağlamına göre de farklılaştığı gözlenmiştir. Birbirinden farklı bağlamları olan tartışmalarda katılımcıların başvurdukları akıl yürütmeler ya çeşitlenmiş ya da sınırlı kalmıştır. Bu durum Şekil 2'de etkinliğin bağlamına göre üst grup katılımcıların akıl yürütme dağılımları verilerek açıklanmıştır.



Şekil 2 Etkinlik Bağlamında Üst Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere *sezgisel* akıl yürütme örüntüsüne en fazla başvuru bağlam *adalet* olmuştur. Yine *adalet* bağlamındaki etkinlikte katılımcıların en az *duygusal* akıl yürütmeye başvurdukları görülmüştür. Bu etkinlikte katılımcıların karar vermeleri zor olmuştur. Bu durum etkinliklerin bağlamına göre ayrıca incelenmiştir. Karar vermede zorlanan katılımcıların daha çok *sezgisel* akıl yürütme yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra adil karar vermede duyguları ile karar almadıkları gözlenmiştir.

Adalet bağlamındaki bu etkinliğe ait tartışmadan örnek alıntı şu şekildedir;

Ü2: *Ben olsam yan yana otururdum ya da yerde otururdum. O benim yerimde otururdu. Bilemedim şimdi.*

Ü3: *Sırayla oturmayı teklif ederdim 40 dakika O, 40 dakika ben gibi.*

Ü1: *Bir çocuk yer vereceğini sanmıyorum.*

Katılımcıların tamamının ilk tepkileri sezgisel akıl yürütme içermektedir.

Ü2: *İçim rahat etmezdi benim. O nedenle yer verirdim.*

Katılımcı adil bir çözüm üretmek durumunda kaldığı bu problem karşısında duyguları ile hareket ederek *duygusal* akıl yürütme yapmıştır. Üst grupta *mantıksal* akıl yürütmenin sıklıkla kullanıldığı bağlamlar ise *teknoloji*, *birlik-beraberlik* ve *çevre bilinci* olmuştur. Katılımcıların *teknoloji* ve *çevre bilinci* bağlamlarında *duygusal* karar vermedikleri görülmüştür.

Bağlamın *teknoloji* olduğu etkinlikte kullanılan *mantıksal* akıl yürütme örnekleri şu şekildedir;

Ü3: *Doğa için de daha az defter kitap kullanılırsa daha az ağaç kesilir. Ben tableti tercih ederdim hem kitap taşımazdım.*

Ü2: *Ama ben öğretmen olarak kesinlikle kitap kalem derdim. Çünkü not alınarak çalışılan bir şey daha kalıcı olur.*

Katılımcıların gerçekçi bir gerekçe sunarak *mantıksal* akıl yürütme yaptıkları görülmektedir. Bağlamın *birlik-beraberlik* olduğu etkinlikte katılımcıların farklı argümanlarla akıl yürütme örüntülerini çeşitlendirerek tüm akıl yürütme örüntülerini kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların tartışmalarda toplumsal konulara dair problemler içeren *çevre bilinci* bağlamında ağırlıklı olarak *mantıksal* akıl yürütme, bireysel ve küçük grup ilişkilerine dair problemlerin ele alındığı *empati* bağlamındaysa *mantıksal & duygusal* akıl yürütme yaptıkları görülmüştür. *Mantıksal & duygusal* akıl yürütmenin en fazla kullanıldığı *empati* bağlamına dair akıl yürütme örnekleri şu şekildedir;

Ü2: *Bazı çocuklar kitabı çok ödül olarak değerlendirmedeği için yardım edebilir.*

Ü1: *Ailesi onu başarılı görsün diye bencil davranıp yarışmayı devam ettirebilir.*

Bu ifadelerde katılımcılar verilen kararın mantıklı gerekçesini duygularla açıklayarak *mantıksal & duygusal* akıl yürütme yapmışlardır. Yukarıdaki analizler aynı şekilde alt grup katılımcılar için de yapılmıştır. Alt grup katılımcılardan elde edilen veriler tablolar ve grafikler aracılığıyla aşağıda detaylandırılmıştır.

2. Alt Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Bulguları

Epistemolojik inançları en düşük olan alt grup katılımcılarının yedi farklı bağlamdan yedi çocuklarla felsefe etkinliği sırasındaki akıl yürütme örüntülerinin düzeyi, Çizelge 9'da sunulmuştur. Buna göre, alt gruptaki katılımcıların en az başvurduğu akıl yürütme *duygusal* akıl yürütme olmuştur. Alt grup örüntüsü katılımcıların en fazla *mantıksal & sezgisel* akıl yürütme örüntüsüne başvurduğu görülmektedir. İkinci sırada başvurdukları akıl yürütme örüntüsü ise *sezgisel* olmuştur. Katılımcıların ilk başvurdukları akıl yürütmenin *sezgisel* olduğu tartışmalarda katılımcıların ilk kararlarını destekleyici yönde nihai karar aldıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla *sezgisel* ile başlayan akıl yürütmeleri çoğunlukla *mantıksal & sezgisel* akıl yürütme ile tamamlanmıştır.

Çizelge 9 Alt Grup Katılımcılarının Akıl Yürütme Dağılımları

	Mantıksal	Duygusal	Sezgisel	Mantıksal & Duygusal	Mantıksal & Sezgisel
Etkinlik-3	0	0	7	4	2
Etkinlik-4	5	2	17	11	13
Etkinlik-5	14	0	5	8	16
Etkinlik-6	3	3	4	5	7
Etkinlik-7	4	2	17	20	19
Etkinlik-8	13	5	23	4	22
Etkinlik-9	5	8	13	17	14
Toplam	44	20	86	69	93

Bu duruma örnek olabilecek tartışma alıntıları şu şekildedir;

Etkinlik-6 Alt grup katılımcı ifadesi;

A1: Ben de bir çocuk olarak düşününce bilmiyorum.

A1: Bir çocuk kendini düşünür öncelikle ve hediye çekini kazanmak ister zaten. Rekabet ortamında çocuklar rekabeti daha çok seviyorlar. O yüzden bence koşardı çocuk. Bir de yarış bitiş çizgisine yakın ya orada da sağlık görevlileri vardır diye düşünüyorum onlar gereken müdahaleyi yaparlar. Bu yarışan kişiye kalmaz diye düşünüyorum.

Etkinlik-7 Alt grup katılımcı ifadesi;

A3: Ben de senin gibi kararsız kaldım. Oyuncu benim için önemliyse.

A3: Sahnedeki oyuncu diğerleri için önemsiz olabilir. Ama çocuk olsam mesela çocuk yerini vermez. Ben de vermeyeceğini düşünüyorum.

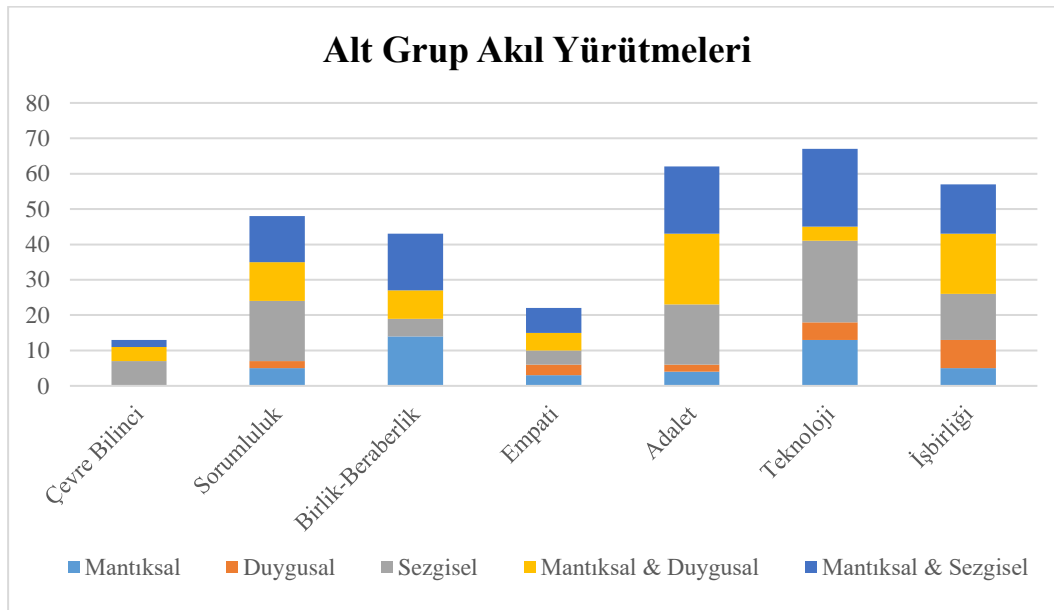
Katılımcıların ilk akıl yürütmeleri *sezgisel* iken son akıl yürütmeleri *mantıksal & sezgisel* olmuştur. Her iki örnekte de katılımcıların ilk akıl yürütmeleri *sezgisel* olmuştur. Devamında ise ilk akıl yürütmelerini destekleyen bir açıklama ile karar alınmıştır. Sonuç olarak *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeyle tartışma tamamlanmıştır. Katılımcıların tartışmalarda ağırlıklı olarak başvurdukları akıl yürütme oranları Çizelge 10'da daha detaylı görülebilir.

Alt grup katılımcıların başvurdukları akıl yürütme sayılarının toplam akıl yürütme sayılarına olan oranına bakıldığında en az sayıda *duygusal* akıl yürütme yapılmış ve toplam akıl yürütmeye oranı % 6,41'le yine en az başvurulan akıl yürütme örüntüsü olmuştur.

Çizelge 10 Alt Grup Akıl Yürütme Oranları

Alt Grup	Akıl Yürütme Sayısı	%
Mantıksal	44	14,1
Duygusal	20	6,41
Sezgisel	86	27,56
Mantıksal & Duygusal	69	22,12
Mantıksal & Sezgisel	93	29,81

Yine en çok sayıda başvuru olan akıl yürütme olan *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmenin genele oranı % 29,81’le en yüksek orana sahiptir. Bu durumda alt grup katılımcıların tüm tartışmalarda sergiledikleri akıl yürütmelerinin sayıları ve toplam içindeki oranının doğru orantılı olduğu söylenebilir. Alt grup katılımcıların *sezgisel* ile başlayan akıl yürütmelerinde ilk akıl yürütmeyi devam ettirerek *mantıksal & sezgisel* akıl yürütme yaptıkları görülmüştür. Alt grup katılımcıların akıl yürütmelerinin etkinliğin bağlamına göre ne şekilde dağıldığı Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3 Etkinlik Bağlamında Alt Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı

Bu bölümde, alt grup katılımcıların etkinliğin bağlamı çerçevesinde akıl yürütmeleri incelenmiştir. Katılımcıların tüm etkinliklerde kullandıkları akıl yürütme *sezgisel* olmuştur. Bazı etkinliklerde akıl yürütme örüntüleri sınırlı kalmış, çeşitlendirilmemiştir. Birlik-beraberlik bağlamındaki etkinlikte duygusal akıl yürütme kullanmadıkları görülmüştür. Bir diğer örneğe katılımcıların toplumun tümünü etkileyen bir sorunun ele alındığı *çevre bilinci* bağlamındaki etkinliktir. Bu etkinlikte

katılımcıların *mantıksal* ve *duygusal* akıl yürütmeye başvurmadıkları görülmüştür. Bu etkinliğe ait katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

Etkinlik-3 Alt grup katılımcı ifadesi;

A3: *Ya da ayda bir kişi şehre gidip ihtiyaçları alsın.*

A1: *Ama tüm kasaba için alış veriş yapmak o kişiyi çok yormaz mı?*

A3: *Evet öyle olur da başka çözüm yok ki bilemedim.*

A2: *Bir düşünelim başka ne yapılabilir?*

A1: *Ben yine de ormandan yanayım ülkenin ciğerleri sonuçta.*

Ancak bağlamın *birlik-beraberlik* olduğu ve yine toplumsal bir sorunun ele alındığı etkinlikte ise en fazla *mantıksal* ve *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeye başvurmuşlardır. Ayrıca bu bağlamda *duygusal* akıl yürütmeyi hiç kullanmadıkları görülmektedir. Bu etkinliğe ait katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

Etkinlik-5 Alt grup katılımcı ifadesi;

A2: *Ben mağdur köy olsam başkasının eline bakmak yerine kendi planımı çizerdim.*

Kuraklık herkesi etkileyecek. Daha çok su gerektirmeyecek şeyler ekilebilirdi.

A1: *Ben olsaydım istemeden önce daha az su ile yetişen sebze ekmeyi düşünürdüm.*

A3: *Karşı köy sebze üretmeyi daha önceden neden düşünememiş? Onlar düşünmediyse vermek doğru olmaz.*

A2: *İllaki verimsiz toprakta yetişecek uygun bir ürün bulunabilir.*

Her iki bağlamın benzer olmasına rağmen katılımcıların akıl yürütme örüntülerinin farklılaştığı görülmektedir. Etkinlik-3'te *sezgisel* akıl yürüten katılımcılar ya çözüm sunmamış ya da sunduğu çözüme gerekçe sunmamıştır. Etkinlik-5'te ise katılımcılar *mantıksal* akıl yürütme yaptıkları gibi sezgisel bir yaklaşımla çözüm sunarak *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmüşlerdir. Bunun nedeni olarak; tartışmaların genel akışı incelendiğinde katılımcıların baskın bir iddia ile karşılaştıklarında yine bu iddianın çevresinde çözüm aradıkları söylenebilir. Grup üyelerinin akıl yürütmelerinin birbirlerinden etkilendiği söylenebilir. Bağlamın *teknoloji* olduğu etkinlikte katılımcıların sıklıkla *sezgisel* akıl yürütmeye başvurdukları görülmektedir. Akıl yürütmenin çeşitlendirildiği ve homojen dağılım gösterdiği bağlam ise *empati* olmuştur.

Bulguların bundan sonraki bölümünde tüm katılımcıların akıl yürütme örüntüleri nitel ve nicel olarak karşılaştırılmıştır. Katılımcıların akıl yürütme sayıları, oranları ve etkinlik bağlamında seçimleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların epistemolojik inançları ile akıl yürütme örüntüleri arasındaki benzerlik ya da farklılıklar belirlenmiştir. Katılımcıların tartışma süreci boyunca akıl yürütme örüntülerinin yön değişiklikleri ya da kararlı kaldığı durumlar örnek alıntılarla açıklanmıştır.

3. Üst ve Alt Grup Akıl Yürütme Örüntülerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde alt ve üst grubun verileri karşılaştırılarak tartışmaya dayalı etkinliklerde katılımcıların epistemolojilerini akıl yürütmelerine ne şekilde yansıttıkları, gruplar arasında benzerlik ya da farklılıkların incelendiği bulgulara yer verilmiştir. Burada da yukarıdaki analizlerde olduğu gibi hem akıl yürütme sayıları hem de etkinliğin bağlamına göre dağılımlar incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel veri toplama sürecinin ilk haftasından son haftasına kadar gözlemlenen durumlar açıklanmıştır.

Çizelge 11 Üst ve Alt Grubun Toplam Akıl Yürütme Sayıları Dağılımları

	Mantıksal	Duygusal	Sezgisel	Mantıksal & Duygusal	Mantıksal & Sezgisel
Üst Grup	60	6	79	47	44
Alt Grup	44	20	86	69	93
Toplam	104	26	165	116	137

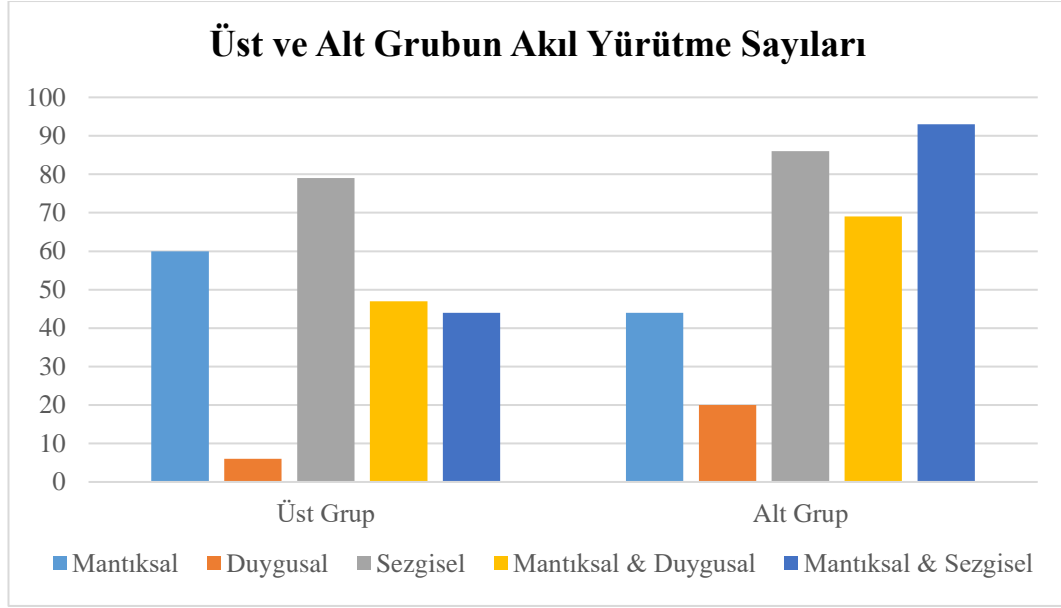
Tüm katılımcıların akıl yürütme örüntülerinin dağılımının yer aldığı Çizelge 11’de görüldüğü üzere en fazla *sezgisel* akıl yürütme örüntüsüne başvurulmuştur. En az başvuru ise *duygusal* akıl yürütme olmuştur. Çizelge 11’deki sonuçlara *mantıksal & duygusal* akıl yürütme örüntüsü açısından bakıldığında alt grubun üst gruba göre daha önde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde *mantıksal & sezgisel* akıl yürütme sayıları da alt grubun lehine daha yüksek düzeydedir.

Alt ve üst grubun akıl yürütme verileri karşılaştırıldığında;

- Mantıksal akıl yürütmeyi en fazla *üst grup* kullanmıştır.
- Duygusal akıl yürütmeyi en fazla alt grup yapmıştır.
- Sezgisel akıl yürütmeyi *her iki grup* yakın sayıda kullanmıştır.

- Hem *mantıksal & duygusal* hem de *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeyi *alt grup* daha fazla kullanmıştır.
- *Alt grup* üst gruptan *daha fazla* akıl yürütme yapmıştır.

Katılımcıların başvurdukları akıl yürütmelerinin gruplar arası karşılaştırma grafiğine bakıldığında; Çizelge 11'in verileri daha görünür olabilir. Üst ve alt grubun başvurdukları akıl yürütme örüntülerine ait dağılım Şekil 4'te daha açık görülebilir.



Şekil 4 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütme Örüntülerinin Dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü üzere katılımcıların en çok başvurduğu akıl yürütme örüntüsü *sezgisel* akıl yürütme olmuştur. Katılımcıların karşılaştıkları problem karşısında ilk tepkilerini sezgisel akıl yürütmeye gösterdikleri örnek alıntılarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Üst grubun sezgisel akıl yürütme ifadeleri;

Ü3: *Srayla oturmayı teklif ederdim.*

Ü1: *Kimin ne düşündüğü önemli değil ama ben kararsız kaldım.*

Ü2: *Çok hassas bir konu. Kararsızım.*

Alt grubun sezgisel akıl yürütme ifadeleri;

A1: *Ben direkt orman derdim.*

A3: *Ben de orman derdim.*

A2: *Benim fikrim şöyle ki tabi ki orman ama bir de şöyle düşünün her ihtiyaçta şehre gitmek bilemedim.*

Her ne kadar *sezgisel* akıl yürütme en çok başvurulan örüntü çeşidi olsa da tartışma diyaloglarının analizi sonucu ilk akıl yürütme örüntüsünün tartışma sürecinin ilerleyişinde değiştiğini göstermiştir. Alt grubun en çok *mantıksal & duygusal* akıl yürütmeye başvurmasına rağmen ilk tepkileri çoğunlukla *sezgisel* olmuştur. Alt grubun sezgisel tepkilerinin ardından kararlarının nihai sonucunda ilk tepkilerine sağdık kalma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Katılımcıların ilk kararlarını destekleyici yönde çözüm üretmeye çalıştıkları ve dolayısıyla tartışmaya *sezgisel* ile başlayıp *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeyle tamamlamaya yöneldikleri görülmüştür. Üst grup ise ilk tepki olarak gösterdikleri *sezgisel* akıl yürütmenin ardından fikirlerindeki değişimleri akıl yürütme örüntülerine yansıtmış ve ilk örüntüden sapma eğilimi göstermişlerdir. Üst grupta *sezgisel* akıl yürütme ile başlayan akıl yürütmeler *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeye sınırlı sayıda yönelmiştir. Bu durumu örnekleyen katılımcı tartışma alıntıları şu şekildedir;

Etkinlik 4. Alt grup katılımcı tartışmaları:

A1: Ben olsam sağlığıma tehlikeye atmazdım.

A2: Ben olsam kediyi veterinerine götürürdüm. Sonuçta bir göz alerjisi.

A1: Ama bu 10 gün de sürebilir.

A2: Alerji olmayı göze alırdım. Bir göz sonuçta. Damlayla geçer.

A1: Ben dokunmazdım. 10 gün eğitimden de geri kalabilirim.

A2: Tek gözle idare edilir bence.

Bu tartışma örneğinde görüldüğü gibi katılımcılar çözüm için önerdikleri düşüncelerinin çemberi içinde kalmışlardır. Benzer akıl yürütmeler yapmışlar ve alternatif çözüm üretmemişlerdir.

Etkinlik 7. Üst grup katılımcı tartışmaları:

Ü1: Yardım ederdim herhalde.

Ü2: Ben de yardım ederdim.

Ü3: Kararsızım.

Ü1: Arkadaşımın düştüğünü görünce yardım ederdim.

Ü3: Kazanma ihtimalim yüksek olduğu için koşardım.

Ü2: Kitap önemli değil. Arkadaşım daha önemli yardım ederdim.

Ü1: Ailenin başarıyı görmesi için yarışmaya devam ederdim.

Ü2: *Ya da yarışmayı tamamladıktan sonra da yardım ederdim. Çünkü aylardır bu yarışa hazırlanmışım.*

Tartışmaya ait alıntılarda da görüldüğü üzere üst grubun *sezgisel* başlayan akıl yürütmelerinin ardından, neden bu kararı aldıklarını açıklama güdüsü üzerine gerekçeler sunmaya başlamışlardır. Dolayısıyla akıl yürütmelerini çeşitlendirilerek ve gerekçelere dayandırarak karar alma sürecini yönetmişlerdir. İki grup karşılaştırıldığında en fazla / az kullanılan akıl yürütme örüntülerine bakıldığında *mantıksal* akıl yürütmeyi üst grup daha fazla kullanmışken alt grubun en az kullandığı görülmüştür. Alt grup ise *duygusal* akıl yürütmeyi en fazla kullanmış ve üst grup en az kullanmıştır. Her iki akıl yürütmeye dair üst ve alt grup katılımcı örnekleri şu şekildedir.

Üst grup *mantıksal* akıl yürütme katılımcı ifadeleri;

Ü3: *Ben ormanı seçerdim galiba çünkü ormanın kasabaya sağladıklarının AVM den daha fazla olduğunu düşünüyorum.*

Ü1: *Ama eğer AVM olmazsa araç sayısı artacak ve bu da hava kirliliği demek.*

Ü2: *Her iki durumda da hava kirlenecekse ben AVM' yi seçerdim. Çünkü kasabadakilerin tek tatil günlerinde de şehre gitmeleri çok zor oluyormuş.*

Alt grup *duygusal* akıl yürütme katılımcı ifadeleri,

A1: *Ben olsaydım arkadaşına yardım ederdim. Çünkü ben kazanırsam arkadaşım kaybettiği için kendimi suçlu hissederdim. Belki de o kazanacaktı.*

A3: *Çünkü belki yakından izlediğinde hayatını etkileyecek bir ayrıntıyı fark edebilecek. Ya da daha çok hayran olup o dönüm noktasında hayatı ile ilgili karar verebilir.*

A2: *Çünkü eğer çocuğa acıdığını gösterirsen diğer çocuğu da kırmış olabilirsin.*

Verilerin analizi sonucu katılımcıların toplam akıl yürütme karşılaştırmalarında en fazla *sezgisel* akıl yürütmenin kullanıldığı görülmektedir. Ancak akıl yürütme örüntüsünün türüne göre karşılaştırılan oranlar incelendiğinde *sezgisel* akıl yürütmenin ortalama kullanılan örüntü olduğu görülmektedir. Bu durumu gözlemlemek için üst ve alt grubun akıl yürütmelerinin türe göre oransal dağılım karşılaştırmaları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütmenin Türüne Göre Oransal Dağılımları

	Üst Grup	Alt Grup
Mantıksal	10,95	8,03
Duygusal	1,09	3,65
Sezgisel	14,42	15,69
Mantıksal & Duygusal	8,58	12,59
Mantıksal & Sezgisel	8,03	16,97

Çizelge 12’den elde edilen verilere göre;

- Mantıksal akıl yürütmeyi üst grup *daha fazla* kullanmıştır.
- Duygusal akıl yürütmeyi alt grup *daha fazla* kullanmıştır.
- Duygusal akıl yürütmeyi her iki ta *en az* kullanmıştır.
- Mantıksal & sezgisel akıl yürütmeyi *en fazla* alt grup kullanmıştır.
- Her iki grup ta sezgisel akıl yürütmeyi *ortalama* kullanmıştır.

Bu veriler ışığında üst grubun en çok *mantıksal* akıl yürütmeye, alt grubun ise en çok *mantıksal & sezgisel* akıl yürütmeye başvurdukları görülmektedir. İki uç gruptan çıkan ortak sonuçlardan biri *sezgisel* akıl yürütmeyi her iki grup ta yakın oranda kullanmışlardır. Bir diğer ortak sonuç ise araştırma süreci ilerledikçe katılımcıların akıl yürütme sayılarının artmış olmasıdır. Sürecin her geçen haftasında tartışmalarda daha fazla argüman geliştirerek akıl yürütmelerini çeşitlendirdiklerini ve dolayısıyla akıl yürütmeyi artırdıkları görülmüştür. Bu durum Çizelge 13’te daha açık görülebilir.

Çizelge 13 Tüm Grup Haftalara Göre Akıl Yürütme Örüntü Dağılımı

Etkinlik	Mantıksal	Duygusal	Sezgisel	Mantıksal & Duygusal	Mantıksal & Sezgisel	Toplam
Etkinlik-3	16	0	15	7	4	42
Etkinlik-4	11	2	20	13	19	65
Etkinlik-5	25	4	10	15	21	75
Etkinlik-6	6	4	15	17	14	56
Etkinlik-7	11	3	43	22	21	100
Etkinlik-8	24	5	31	9	31	100
Etkinlik-9	11	8	31	33	27	110

Çizelge 13'te tüm katılımcıların ikinci haftadan itibaren akıl yürütme sayılarının arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dördüncü haftaya ait akıl yürütme sayılarında bir düşüş gözlenmiştir. Bu durum etkinliğin bağlamı ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan tüm etkinlikler birbirinden farklı bağlamları içermektedir. Katılımcıların akıl yürütme seçimleri etkinliğin temasına göre de incelenmiştir. Uygulanan etkinliğin bağlamına göre katılımcıların akıl yürütme dağılımları Şekil 5'te detaylı bir şekilde görülmektedir.

Şekil 5'te tüm grubun etkinliğin bağlamına göre akıl yürütme dağılımları görülmektedir. Burada aynı etkinlikte farklı akıl yürütmelerin yapıldığı etkinlikler dikkate alınarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Örneğin sosyobilimsel bir sorunu ele alan *çevre bilinci* bağlamındaki etkinlikte üst grup en fazla *mantıksal* akıl yürütme yapmışken alt grup en az *mantıksal* akıl yürütme yapmıştır. Bu etkinlikte alt grup daha çok *sezgisel* akıl yürütmüştür. Alt ve üst grubun aynı bağlamdaki akıl yürütmelerine dair örnekler şu şekildedir;

Etkinlik-3 Üst grup katılımcı ifadeleri;

Ü3: *Ben ormanı seçerdim galiba çünkü ormanın kasabaya sağladıklarının AVM' den daha fazla olduğunu düşünüyorum.*

Ü1: *Ama eğer AVM olmazsa araç sayısı artacak ve bu da hava kirliliği demek.*

Ü2: *Her iki durumda da hava kirlenecekse ben AVM' yi seçerdim. Çünkü kasabadakilerin tek tatil günlerinde de şehre gitmeleri çok zor oluyormuş.*

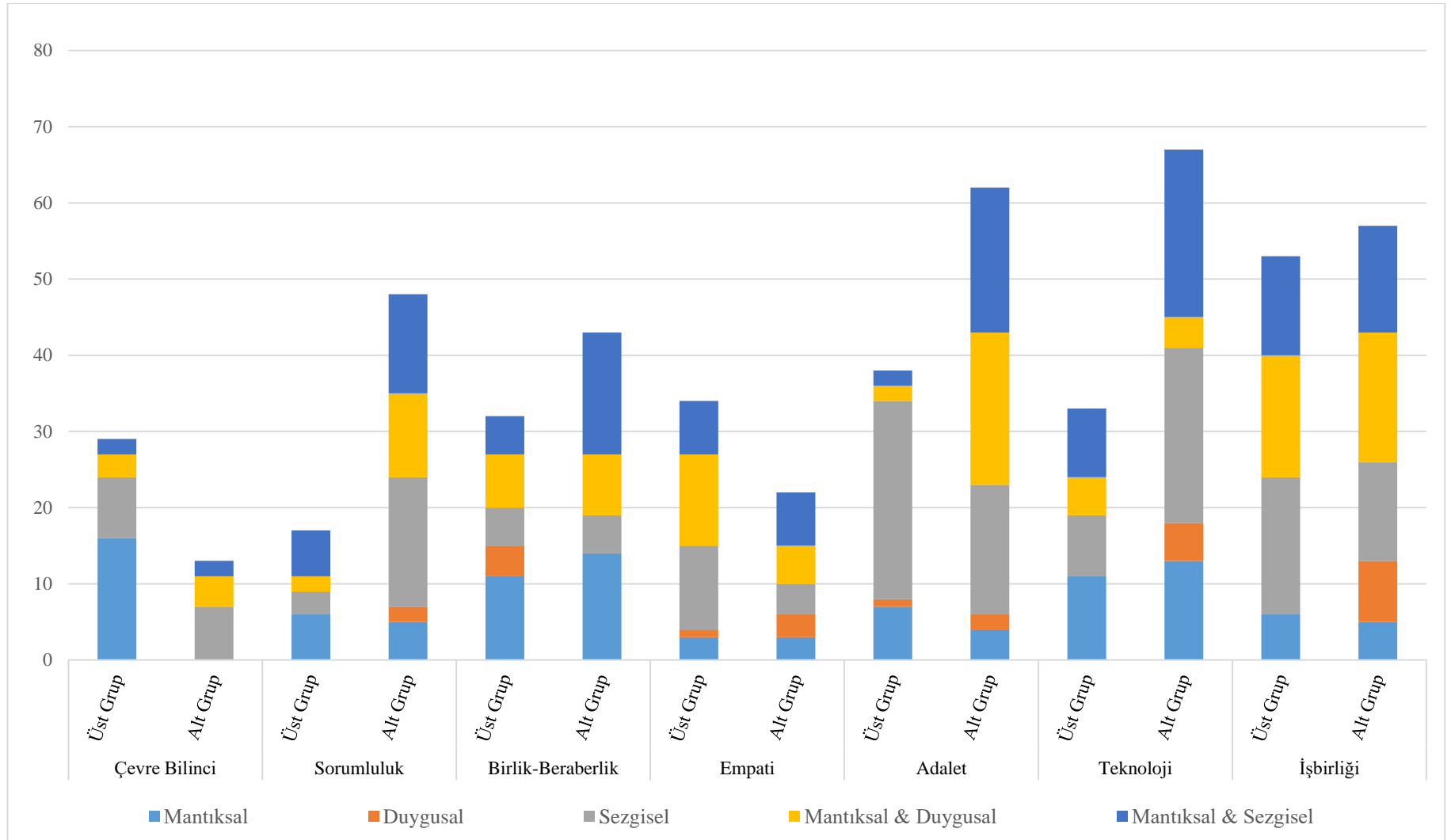
Bu örnekte görüldüğü gibi tüm katılımcılar seçimlerinin gerekçesini sunarak *mantıksal* akıl yürütme örüntüsüne başvurmuşlardır.

Etkinlik-3 Alt grup katılımcı ifadeleri;

A1: *Ben direkt orman derdim.*

A3: *Ben de orman derdim.*

A2: *Benim fikrim şöyle ki tabi ki orman ama bir de şöyle düşünün her ihtiyaçta şehre gitmek bilemedim.*



Şekil 5 Üst ve Alt Grupların Akıl Yürütme Örüntülerinin Etkinlik Temelli Dağılımı

Aynı bağlama ait etkinlikte alt grubun katılımcıları *mantıksal* akıl yürütmeye başvurmamışlardır. Katılımcıların sıklıkla *sezgisel* akıl yürüttükleri görülmüştür. Bu durumun benzeri olan bir diğer etkinlikte *teknoloji* bağlamında gözlenmiştir. Eğitim ortamında kullanılması planlanan teknolojinin fayda-zararı göz önünde bulundurularak seçim yapmanın gerektiği etkinlikte, alt grubun en fazla *sezgisel ve mantıksal & sezgisel* akıl yürüttüğü, üst grubun ise en fazla *mantıksal* akıl yürüttüğü görülmüştür. Katılımcıların farklı akıl yürüttükleri bir diğer etkinliğin bağlamı *adalettir*. Bu etkinliğin içeriği bireylerin kişisel çıkarlarının söz konusu olduğu bir durumda hem haklarını koruma hem de etik eylemde bulunma ikilemini içermektedir. Bu etkinlikte üst grup en fazla *sezgisel* akıl yürütme yapmıştır. Alt grup ise en fazla *mantıksal & duygusal* akıl yürütmüştür. Bu etkinlikte grupların akıl yürütme örüntülerinin gözlemlenebileceği örnek alıntılar şu şekildedir;

Etkinlik-7 Üst grup katılımcı ifadeleri;

Ü3: *Srayla oturmayı teklif ederdim.*

Ü1: *Kimin ne düşündüğü önemli değil ama ben kararsız kaldım.*

Ü2: *Çok hassas bir konu. Kararsızım.*

Bu etkinlikte üst grup katılımcıların akıl yürütmeleri çoğunlukla *sezgisel* olmuştur. Katılımcıların akıl yürütme sayıları üzerine yorumların yapıldığı birinci maddede katılımcıların ilk tepkilerinin çoğunlukla *sezgisel* olduğu ve fakat bir sonraki adımda değişebildiği belirtilmiştir. Ancak *adalet* bağlamına ait etkinliğin akıl yürütmeleri incelendiğinde üst grubun *sezgisel* akıl yürütmeden neredeyse uzaklaşmadıkları görülmüştür. Ayrıca üst grup katılımcıların karar almada acele davranmadıkları görülmüştür. Katılımcı tartışma örnekleri aşağıda verilmiştir.

Etkinlik-7 Alt grup katılımcı ifadeleri;

A1: *Sahnedeki oyuncu diğerleri için önemsiz olabilir. Ama çocuk olsam mesela çocuk yerini vermez. Ben de vermeyeceğini düşünüyorum.*

A3: *Çünkü belki yakından izlediğinde hayatını etkileyecek bir ayrıntıyı fark edebilecek. Ya da daha çok hayran olup o dönüm noktasında hayatı ile ilgili karar verebilir.*

A2: *Çünkü eğer çocuğa acıdığını gösterirsen diğer çocuğu da kırmış olabilirsin.*

Alt grup katılımcıların bu etkinlikte akıl yürütmeleri *sezgisel* başlamıştır. Daha sonra duruma duygusal bakış açısıyla bakmaya başlayan katılımcıların akıl yürütme

örüntüleri çoğunlukla *mantıksal & duygusal* akıl yürütmeye devam etmiş ve nihai kararları bu örüntü çerçevesinde olmuştur.

V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, erken çocuklukta düşünme ve çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerindeki etkisini ve epistemolojik inançların akıl yürütme örüntülerini nasıl değiştirdiğini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Üçüncü sınıf, 25 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular literatürdeki araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tartışmaların senteziyle ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulguların sonuçlarına göre erken çocuklukta düşünme ve çocuklarla felsefe eğitimi okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı olarak farklılaştırmamıştır. Bu durumu katılımcıların üçüncü sınıf öğrencileri olmaları ve ön teste yüksek bir epistemolojik inançla girmiş olmaları açıklayabilir. Çünkü üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üniversite eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlar ve ilerleyen yıllara bağlı olarak ta olgunlaşması beklenir (Hofer, 2004). Katılımcıların araştırma sürecinin başında hali hazırdaki epistemolojik inançlarının yüksek olması onların öğrenci merkezli bir bilgi yapılandırma anlayışına sahip olduklarını işaret ediyor olabilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları yüksek düzeydedir ve bu durum, anlamlı olmasa da süreç içerisinde biraz daha gelişim göstermiştir. Bu bulgunun literatürde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çalışan birçok araştırmacının bulgularıyla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür (Opak, 2022; Türütöğlü, 2021; Ünser, 2021).

Tüm katılımcıların araştırmanın ilk uygulama haftasından itibaren sözel ifadelerinde artış olduğu görülmüştür. Sözel ifadelerdeki bu artışın akıl yürütme örüntüsü içeren nitelikli argümanlar olması uygulama-veri toplama sürecindeki öğrenme deneyiminin etkisi olduğu düşünülmektedir. Epistemolojik inançların geliştirilmesinde zihinsel çaba gerektiren eylemler etkili olabilir. Brownlee vd. (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada bir dönem boyunca felsefi sorgulama pratiği uygulamaları deneyimleyen öğretmen adaylarının dönem sonunda epistemolojik

inançlarında pozitif yönde bir gelişme gözlemlemiştir. Fakat bu araştırmada, zaten yüksek epistemolojik inançlarla sürece dâhil olan katılımcıların epistemolojik inancı gelişmiş fakat bu gelişim, anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Wegerif vd. (2004) birlikte düşünerek keşfetmeye yönelik eğitimsel uygulamaların akıl yürütmeye ve sözel ifadeye karşı güdülerini artırdığını belirtmiştir. Grup ile kaliteli karar alma süreçlerini deneyimleyebilen bireyler, toplum ilişkilerini anlamayı ve aktif vatandaş olmayı öğrenir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçta da görüldüğü gibi grupla yapılan tartışmalar daha fazla fikir ve sözel ifade üretmeyi sağlamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yedi hafta boyunca uygulanan ikilemlerle problem içeren ve sorgulamaya çözüm aranan etkinliklerde başvurdukları akıl yürütme örüntülerinin epistemolojik inançlarla ilişkisine dair sonuçlara göre tüm katılımcı okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla başvurdukları akıl yürütme örüntüsü *sezgisel* olmuştur. Bu sonuç, Ural vd. (2020)'nin öğretmen adaylarının akıl yürütme tarzlarının incelendiği çalışma ile uyumludur. Katılımcıların karmaşık bir problemle karşılaşınca ilk tepkilerinin çoğunlukla *sezgisel* olduğu görülmüştür. Sadler ve Zeidler, (2005) 30 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmanın bulgularında da benzer sonuçlar elde edilmiş ve katılımcıların ilk tepkilerinde sezgisel davrandıklarına dair ulaşılan sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tartışma deşifrelerinin analizi sonucu üst grubun *sezgisel* başlayan akıl yürütmelerinin ardından, daha belirgin ve anlaşılır görüşler sundukları görülmüştür. Katılımcılar neden bu kararı aldıklarını açıklamaya yönelik gerekçeler sunmaya başlamışlardır. Dolayısıyla akıl yürütmelerini çeşitlendirilerek ve gerekçelere dayandırarak karar alma sürecini yönetmişlerdir. Okul öncesi dönemi çocuğunun keşfetme heyecanı, yaşadığı evren hakkında birçok soru üretmesini sağlar. Bu sorulara cevap ararken hayal dünyası ve mantığı arasında köprü kurmasında rehberliğe ihtiyaç duyar. Brownlee vd. (2016) sorgulamaya teşvik edici öğretmen tutumunun çocuğu yeni fikirleri keşfetmeye, soru sormaya, anlam aramaya, akıl yürütmeye ve işbirliğine yönlterek öğrenme-öğretme sürecinin merkezine yerleşeceğini belirtmiştir. Sonuçlara göre alt grup ise *sezgisel* akıl yürütmeyi sıklıkla kullandıkları etkinliklerde tek bir bakış açısına takılı kalmışlardır. Benzer ifadelerin tekrar edildiği görülmüş ve bu durum akıl yürütmeyi sınırlı kılmıştır. Syahrial vd. (2019) bireyin bilgiye ulaşma yöntemi olarak sorgulamayı seçmesinin öğrenmeye dair tutumunu etkileyebileceğini belirtmiştir. Kutluca vd. (2018a) epistemolojik inançların bilgiye ulaşabilme alt boyutunda bilgiye

şüphe ile yaklaşmanın ve bilginin kaynağını sorgulamanın öğrenme- öğretme üzerindeki etkisini vurgulamışlardır. Bu bağlamda epistemolojinin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair inançları da içermesi bakımından sorgulamanın ve akıl yürütmenin epistemolojiyi etkilediği söylenebilir. Başara-Baydilek, (2015) okul öncesi dönemde akıl yürütmenin gelişmesinde rolü olan birçok unsur sıralamış ve en önemli unsurun öğretmen olduğunu belirtmiştir. Görüş ve düşüncelerini eğitim ortamına taşıyan çocuğun kendi görüşlerini analiz edebilme, yorumlama ve değerlendirme becerisi geliştirebilmesi için eğitimcinin bu yönde çocuğu yönlendirebilmesi gerekir (Hokfor, 2020). Geleceğin yetişkin bireyleri olacak olan okul öncesi dönemi çocuklarının toplumun aktif vatandaşları olabilmeleri için bu dönemin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Aktif bir vatandaşlık için görüşlerini savunurken karşıt görüşlere de anlayış geliştirebilmek gerekir. Çünkü amaç görüşlerimizin geçerliğini kabul ettirmek ya da onaylatmak olmamalıdır. Öncelikli amaç ortak yaşamın gereği olarak başka bakış açılarının da farkında olmak ve tüm bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı olabilmektir. Yapılan bir araştırmada, okul öncesi çocuklarının arkadaşlarıyla yaşadıkları tartışmalar sırasında taleplerini gerekçelerle sunmalarının çatışmaları azaltma ya da sonlandırma olasılığını artırdığı görülmüştür (Eisenberg ve Garvey, 1981). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara örnek bir model olabilmeleri için öncelikle kendilerinin farklı görüşleri fark etmeleri, bu görüşleri kendilerinininkiyle karşılaştırmaları ve ortak fayda-zarar durumunu göz önünde bulundurmaları gerekir. Sadler, (2006) çoklu akıl yürütebilmenin, ikilemli bir durumun tüm içeriğini, derinliğini ve ihtimallerini fark etmeye yardımcı olacağını belirtmiştir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin sıkça maruz kaldığı bir durum da akranlar arası fikir ve istek çatışmalarıdır. Bu gibi durumların çözümü için öğretmenlerin doğru akıl yürütmeler yapmaları hem sınıf yönetimi hem de sorun çözme becerisi öğretimi için faydalı olabilir.

Sonuç olarak alt grubun tartışmayı ilk yürüttükleri akıl yürütme örüntüsü çerçevesinde ilerletirken, üst grubun süreçte daha farklı akıl yürütmeler yaparak ilerlediği söylenebilir. Karşı argümanlarla karşılaştıklarında üst grup yeni fikirler üretme motivasyonuna sahipken alt grubun tek bir fikri savunduğu görülmüştür. Bu bağlamda epistemolojik inançları yüksek öğretmen adaylarının bilginin kesinliği alt boyutundaki, *bilgi değişebilir* inançları sonucu düşüncelerini değiştirmişlerdir (Kutluca vd. 2018a).

Yukarıdaki yorumlar tüm grubun akıl yürütme sayılarına göre yapılmıştır. Alt ve üst grup tartışmalarının kendi içindeki akıl yürütme oranları ayrı ayrı değerlendirildiğinde farklı bir durum görülmüştür. Akıl yürütme örüntülerinin türü bağlamında yapılan karşılaştırma oranlarının sonuçları değerlendirilirken en fazla başvurulan akıl yürütme örüntüsü *sezgisel* ve en az başvurulan akıl yürütme örüntüsü *duygusal* olmuştur. Karmaşık bir durumla karşılaşıldığında ilk tepkinin sezgisel olması beklendik bir durumdur (Sadler ve Zeidler, 2005). Katılımcılar daha sonraki akıl yürütmelerinde çeşitliliğe gitmişlerdir. Bunun yanı sıra *mantıksal* akıl yürütmenin kullanılma oranlarına bakıldığında epistemolojik inançları yüksek olan öğretmen adayları *sezgisel* akıl yürütmeden sonra en fazla *mantıksal* akıl yürütmeye, epistemolojik inançları düşük öğretmen adayları ise *duygusal* akıl yürütmeden sonra en az *mantıksal* akıl yürütmeye başvurdukları görülmüştür. Burada iki uç grubun en az ve en çok kullandığı akıl yürütme örüntüsünün çapraz yerleştiği görülmektedir.

Eğitimin hedeflerinden biri de toplumun sorunlarının farkında olan ve çözüm için fikir üretebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu fikirlerini makul sebepler sunarak ve demokratik bir çerçevede karşılıklı anlaşmayı hedefleyerek savunabilmelidir. Fikirlerini savunurken de yine makul olan karşıt görüşleri değerlendirebilmelidir. Kararlarını farklı açılardan gerekçelendirerek odağı tek bir sebebe ya da sonuca yöneltmemek gerekir. Çünkü çözüm için farklı alternatiflerin de olabileceğini anlayarak kabul etmek, sağlıklı iletişimi ve birlikte yaşamın kalitesini geliştirebilir. Bu nedenle ideal olan, öğretmenlerin eğitim ortamında hemen her konuda sorular soran çocukları neden-sonuç ilişkisi bağlamında çözüm aramaya teşvik etmektir. Rule, (2007) öğretmenlerin sesli düşünme yoluyla akıl yürütmelerini yansıtarak problemin çözümüne nasıl yaklaşılabileceğini öğretebileceklerini söylemiştir. Öğretmenler model olarak öğrenmeler üzerine etki ettiği için önerdiği çözüm ya da düşünce için anlaşılır ve gerçekçi sebepler sunabilme yönünde kendisini geliştirmelidir. Şahin ve Akman (2018), okul öncesi çocuğunun düşünme becerisinin gelişiminin öğretmenlerin düşünmeleriyle bir bütün halinde ilerlediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, tartışmalarda sergilenen akıl yürütme örüntülerinden *mantıksal* akıl yürütme üst grubun sıklıkla başvurduğu bir örüntü iken, alt grubun *mantıksal* akıl yürütmeye seyrek başvurduğu görülmüştür. Ayrıca her iki uç grubun *duygusal* akıl yürütme örüntüsünü en az kullandıkları görülmüştür.

Araştırmanın bulguları akıl yürütme örüntü türlerinin bazı etkinliklerde ağırlıklı olarak kullanıldığını göstermiştir. Bu kümeleşmenin etkinliğin bağlamı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak katılımcıların başvurdukları akıl yürütme örüntülerinin konunun teması ile ilişkisine dair sonuçlar tartışılmıştır. Bağlamın sosyobilimsel bir konu olduğu iki tartışmada üst grup *en fazla* mantıksal akıl yürütme yapmışken alt grup *en az* mantıksal akıl yürütmüştür. Alt grup kendilerine sunulan seçenektan birini seçmiş ancak neden seçtiklerine dair açıklayıcı bir sebep sunmamışlardır. Alkın, (2012) eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarından biri olarak, öğrenenin ortaya sunduğu bir görüş için gerekçe sunmasını teşvik etmek olduğunu belirtmiştir. Sosyobilimsel konular toplumun tamamını ilgilendiren durumları içerir. Sosyobilimsel konuların kesin bir cevabının, en doğru ve etkin bir çözümünün olmamasından dolayı soruna dair bildirilen görüşler hem konu içeriği hakkında bilgi sahibi olmakla hem de kişisel ahlak anlayışıyla ilişkili olabilir. Sadler ve Fowler, (2006) yeterli bilgiye sahip olma ya da olmama durumunun akıl yürütmenin kalitesini etkileyebileceğini belirtmiş ve sorunun içeriğini anlama ile çözüm için akıl yürütme arasında pozitif bir kolerasyondan bahsetmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ele aldıkları konular hakkında ön araştırma yapmaları faydalı olabilir. Çünkü Csanadi vd. (2021), bir sorunu anlayabilmek ve çözebilmek için gerekli bilgiye sahip olmanın kanıt sunabilmede önemli bir avantaj olduğunu vurgulamıştır. Alt grup katılımcıların seçimlerinin nedenleri üzerine yoğunlaşmadıkları için akıl yürütmelerini çeşitlenmemiştir. Birden fazla akıl yürütme yapmak, karşılaşılan durumun farklı yönlerini görebilme becerisi verebilir. Costa ve Kallick, (2008) etkili düşünen bireylerde gözlenmesi gereken özelliklerden biri olarak esnek düşünme becerisine yani, yeni bilgilerle karşılaştığında düşüncesini değiştirebilme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda üst grubun konuya dair bilgilerinin ışığında seçimlerinin olası etkilerini hesaplayarak karar verdikleri söylenebilir. Aynı etkinlikte alt grup katılımcıların tamamı aynı seçeneği (orman) seçmiş ancak neden diğer seçeneği seçmediklerine dair bir görüş belirtmemişlerdir. Etkinliğin içeriğine bakıldığında bu seçimin yaygın olan bir seçim olabileceği düşüncesiyle karar verdikleri düşünülebilir. Bu sonucu Brookhart, (2010) *sosyal kabulün hatası* olarak tanımlamış ve bir durumu çoğunluk kabul ettiği için doğru ya da geçerli saymak olarak açıklamıştır. Alt grup katılımcıların tartışma boyunca diğer seçeneği göz ardı ettikleri ve fikir üretme sürecinde grupta birlikte hareket ettikleri görülmüştür. Chaffe'ye (2012) göre eleştirel düşünen bir birey içinde bulunduğu gruptan bağımsız inançlara

sahip olabilmeli ve bu inançları zihinsel süzgeçlerinde çözümleyerek akıl yürütebilmelidir. Ancak alt grup katılımcıların yüzeysel bir yaklaşımla akla ilk geleni seçerek sorunu derinlemesine değerlendirmedikleri ve durumun diğer yönlerini gözden kaçırdıkları görülmüştür. Cottrell, (2017) güçlü bir eleştirel düşünmenin sağlanabilmesi için detaylara odaklanmanın önemini vurgulayarak, detaylar hakkında odağın zayıf olmasının yetersiz bir eleştirel düşünceye sebep olabileceğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra yukarıdaki durumların tersinin olduğu durumlar da gözlenmiştir. Üst grup katılımcıların sınırlı akıl yürütme yapmasına karşılık aynı bağlamda alt grubun daha çeşitli akıl yürüttüğü görülmüştür. Bu durum, Topçu'nun (2008) çalışmasındaki öğretmenlerin mantıksal, sezgisel ve duygusal düşünme örüntülerinin ele alınan konun bağlamından etkilenmediği yönündeki sonuç ile uyumlu değildir. Sadler ve Zeidler (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kişisel epistemolojik inançlarının senaryoları yorumlamada etkili olduğu ancak bireysel farklılıklara bağlı olarak akıl yürütmelerinin değişebildiği sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmen adaylarının akıl yürütmeleri kişisel epistemolojik inançlarından bağımsız gelişmiştir. Üst grubun sınırlı, alt grubun ise daha çeşitli akıl yürüttüğü ve bağlamın *adalet* olduğu etkinlikte var olan problem durumunun olabilecek en adil çözümü üzerine tartışılmıştır. Her iki grubun akıl yürütmelerin farklılaştığı bu etkinlikte üst grup karar vermekte zorlanmıştır. Üst grup katılımcıların adil bir çözüm ararken mantıksal yaklaşmadıkları gibi duygusal da yaklaşmayarak çekimser kaldıkları görülmüştür. Üst grubun karar vermede acele davranmamaya gayret ettiği görülmüştür. Doğan ve Tecimer, (2018) durumu tam kavramadan aceleci bir tutum sergilemenin zayıf akıl yürütme olduğunu belirtmiştir. Üst grubun aceleci davranmaması hatalı akıl yürütmeye engel olsa da hızlı ve etkili karar alınması gereken durumlar için sorun teşkil edebilir. Çünkü okul öncesi eğitim ortamlarında anlık ve öngörülemeyen sorunların sıkça ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Öğretmenlerin bu kritik anlarda hızlı ve etkili çözüm üretebilmeleri için öngörüye dayalı akıl yürütmeleri önemlidir. Adalet bağlamında alt grup ise en fazla *mantıksal & duygusal* akıl yürütme yapmış ve kararlarının gerekçelerini duyguları merkeze alarak sunmuşlardır. Alt grup katılımcıların kararlarını duygusal sebeplere dayandırırken ortak fayda üzerine odaklanmadıkları, daha çok bir tarafın çıkarları üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu yaklaşım katılımcıların kararlarını benzer gerekçelere dayandırmalarına sebep olmuştur. Brownee ve Keeley, (2007) kısır döngüye düşmüş

iddiaların hatalı akıl yürütmeye sebep olabileceğini söylemiştir. Ayrıca alt grup katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden etkilenerek benzer çözümler ve akıl yürütmeler yaptıkları görülmüştür. Costa ve Kallick'e (2008) göre kendi düşüncesi hakkında düşünen birey, neyi bildiği ya da bilmesi gerektiğine dair bir yol haritası oluşturabilme becerisine sahiptir. Üst grup katılımcılar ise merkezde kendi çıkarlarının olduğu bir çözüm sunmada çekimser oldukları görülmüştür. Üst grup her iki taraf için çözüm ararken katılımcı Ü₂'nin *çok hassas bir konu* ifadesi dikkat çekicidir. Çünkü kendi haklarını korumada kararlı olmanın kabul görmeyeceği ve eleştirilebilecekleri yönünde bir kaygıları gözlenmiştir. Oysa Paul ve Elder, (2006) bireyin içinde bulunduğu gruba ters düşmemek için gerçek düşüncelerini dile getirmemesinin erdemli akıl yürütmeyele bağdaşmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çocuklara insan haklarına dair farkındalık oluştururken bu hakların sadece diğerleri için değil aynı derecede kendimiz için de önemli olduğunu fark ettirmek gerekir. Öğretmenlerin yalnızca profesyonel bir beceri uzmanı değil aynı zamanda toplulukta hak ve isteklerinin farkında olan bireyler olarak yetiştirilmeleri onları, daha sonra öğrencilerini de benzer alıştırmalara dâhil eden öğretmenler yapar (Colgan ve Maxwell, 2019). Her iki grup katılımcıları iki birey ya da küçük grup arasındaki problem durumunu içeren *paylaşım* temasında da problem için adil bir çözüm önerisi sunmada zorlandıkları görülmüştür. Benzer sonucun elde edildiği çalışmada Brownlee vd. (2014), öğretmen adaylarının düşünmeye sevk edici etkinlikleri uygulamada zorlandıklarını ve tartışmaya dayalı etkinlik deneyimleriyle okul öncesi dönemi çocuklarının epistemolojileri hakkında bilgi edinebildikleri sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak toplumsal bir sorun için görüş bildirmeyi gerektiren durumlarda epistemolojisi yüksek katılımcıların daha geniş bir bakış açısıyla akıl yürüterek ve karşıt görüşleri de göz önünde bulundurarak ilerledikleri görülmüştür. Üst grup katılımcılar toplumsal bir soruna birçok yönden bakarak akıl yürütme yapmıştır. Üst grup katılımcıların *mantıksal* akıl yürütmeyi daha fazla kullandıkları görülmüştür. Alt grup katılımcılar ise durumu daha düz ve yalın bir bakış açısıyla değerlendirmiş ve kararlarına tatmin edici bir açıklama sunmamışlardır. Alt grup katılımcıların toplumun bir ortağı olarak sorunlara çözüm önerisi getirmesi gereken bir durumda *sezgisel* akıl yürüttükleri ve birbirlerinden etkilenerek akıl yürüttükleri görülmüştür. Akranlarının kararını sorgulamak yerine bu kararın geçerliliğini kuvvetlendirebilecek benzer gerekçeler sunmuşlardır. Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançların mutlak ve tek

gerçeklik alt boyutunda bireyin çoklu gerçekliklere yer vermediği görülür (Kutluca vd. 2018a). Epistemolojik inançların eğitim ortamına yansıdığı gerçeğiyle; öğretmenlerin kalıcı bilgiye ulaşmak için sorgulama ve akıl yürütmenin önemli bir koşul olduğunu içselleştirmiş olmaları önemlidir. Öğretmenin amacı çocukları sorgulamaya teşvik ederek düşünme ve akıl yürütme seviyelerini kapasiteleri doğrultusunda yükseltmek olmalıdır (Schwebel vd. 2001).

Bunun yanı sıra bireyler arası bir problem söz konusu olduğunda üst grubun çoklu bakış açısıyla akıl yürütme yapmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemi çocuklarında ortak karar alma durumlarında arkadaşının bilgisine güvenerek hareket etme yaygın görülen bir davranıştır. Kişisel düşünce ve bilgisine dayanarak karar alamadığında mevcut duruma hâkim olarak gördüğü otoritenin bilgisini kabul eder. Chafe, (2012) muhakeme becerilerini kullanarak bilginin uygunluğunu yorumlayamamanın mantıksal olmayan bir akıl yürütme olduğunu ve bunun birbirini izleyen sıralı hatalara yol açacağını belirterek bu durumu *otoriteye başvurma olarak* tanımlamıştır. Eğitimin bir amacı da problemleri farkında olan, kendi düşünceleri çerçevesinde çözüm üretebilen ve diğer görüşlerle karşılaştırabilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu bağlamda bahsi geçen vasıflara öğretmenlerin de sahip olarak öğrencilerine rehberlik etmesi önemlidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, çatışmaların çözümü ve akran ilişkilerini adil düzenleyebilmek için hızlı ve etkin karar alabilmeleri önemlidir. Bu bağlamda Whittaker ve McMullen'e (2014) göre sosyal problem çözme becerisi; bir çatışmaya birden fazla çözüm üreterek sonuçları üzerine akıl yürütebilme ve neden-sonuç ilişkisi üzerine düşünebilme ürünüdür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çoklu akıl yürütmelerini günlük yaşamda olağan bir süreç olarak sıklıkla kullanmaları önemlidir. Akıl yürütmelerin çoğaltıldığı bir eğitim ortamı öğretmenlerin uygulamalarını zenginleştirirken diğer yandan bu sorgulama pratikleri çocukların olağan eylemlerine dönüşebilir.

Bu araştırma kapsamında, ulaşılan bulguların mevcut literatür yardımıyla tartışılması sonucu ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Erken çocuklukta düşünme ve çocuklarla felsefe eğitimi sırasında geçirilen teorik ve pratik ders deneyimleri okul öncesi öğretmen adaylarının sözel ifadelerini genişletmiştir.
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları onların informal akıl yürütmelerini üzerinde durulan bağlama bağlı olarak değiştirme eğilimindedir.

3. Epistemolojik inançları yüksek olan okul öncesi öğretmen adayları *mantıksal* akıl yürütmelere başvurma eğilimindedir.
4. Epistemolojik inançları düşük olan okul öncesi öğretmen adayları *sezgisel veya duygusal* akıl yürütmelere başvurma eğilimindedir.
5. Çocuklarla felsefe etkinliğinin bağlamı, epistemolojik inançlardan bağımsız bir şekilde, okul öncesi öğretmen adaylarının akıl yürütme örüntülerini etkiler.
6. İkilemli ve karmaşık bir problem durumuyla karşılaşan okul öncesi öğretmen adayları ağırlıklı olarak sezgisel akıl yürütmelere başvurmuşlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının akıl yürütmelerinin niteliği ve kalitesinde konu bağlamı etkilidir ve akıl yürütmeleri epistemolojik inançlarından bağımsız olarak gelişmiştir.

A. Öneriler

Bu çalışmada erken çocuklukta düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerindeki etkisi ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının akıl yürütme örüntülerine yansımaları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları ve literatür karşılaştırmaları öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminin önemini vurgulamıştır. Akıl yürütme, öğrenmenin üzerindeki etkisinden dolayı erken yıllarda üzerine özenle düşülmesi gerek bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmede epistemolojik inançları gelişmiş ve sorgulamayı bir öğrenme-öğretme aracı olarak gören öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına göre yapılan tartışmaların senteziyle öneriler aşağıda sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmen eğitimine ilişkin öneriler

- Öğretmen adaylarının akıl yürütme alışkanlıklarını geliştirecek yönde teorik ve pratik ağırlıklı seçmeli derslerin sayısı artırılabilir.
- Hizmet öncesi eğitimdeki dersler sırasında, öğretmen adaylarının kişisel ve öğretimle ilgili epistemolojilerini ve düşünme modellerini keşfedebilecekleri uygulamalara ağırlık verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulanmak üzere danışman öğretim elemanının denetiminde ikilemli durumlar içeren etkinlik pratikleri yapılabilir.

Literatüre katkı sağlama açısından öneriler

- Çalışmanın bağlamı ve içeriği aynı kalacak şekilde okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının akıl yürütme örüntüleri sadece bağlam dikkate alınarak araştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlamada düşünme becerilerine yer verme eğilimleri araştırılabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ALKIN-ŞAHİN, S. & TUNCA, N. (2013). Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Ed.) **Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri**. PEGEM.
- BECKER, S., BRYMAN, A., & FERGUSON, H. (EDS.). (2012). **Understanding research for social policy and social work: themes, methods and approaches**. Policy Press.
- BREDEKAMP, S. (2015). **Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamaları** (H.Z. İnan & T. İnan Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- BROOKHART, S. (2010). **How to assess high-order thinking skills in your classroom**. ASCD.
- BROWNEE, M. N. & KEELEY, S. M. (2007). **Asking the right questions: A guide to critical thinking**. Pearson Education.
- BROWNLEE, J., SCHRAW, G., & BERTHELTSEN, D. (EDS.). (2012). **Personal epistemology and teacher education**. Routledge.
- CHAFFE, J. (2012). **Thinking critically**. Wadsworth Cengage Learning.
- COLGAN, A. D., & MAXWELL, B. (Eds.). (2019). **The importance of philosophy in teacher education: Mapping the decline and its consequences**. Routledge.
- COSTA, A. L., & KALLICK, B. (Eds.). (2008). **Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success**. ASCD.
- COTTRELL, S. (2017). **Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection**. Bloomsbury Publishing.
- CRESWELL, J. W. (2008). **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. Pearson Education Inc.

- DANIELEWICZ, J. (2001). **Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education**. State University of New York Press.
- ESSA, E. L., & BURNHAM, M. M. (2019). **Introduction to early childhood education**. Sage Publications.
- FİDAN, N. (1986). **Okulda öğrenme ve öğretme**. PEGEM.
- FIVES, H., & GILL, M. G. (EDS.). (2015). **International handbook of research on teachers' beliefs**. Routledge, Taylor & Francis.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. H. (2012). **How to design and evaluate research in education** (Vol. 7, p. 429). McGraw-Hill.
- FULFORD, A., LOCKROBIN, G., & SMITH, R. (Eds.). (2020). **Philosophy and Community: Theories, Practices and Possibilities**. Bloomsbury Publishing.
- HAYNES, J. (2008). **Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom**. Routledge.
- HIGGINS, S., HALL, E., WALL, K., WOOLNER, P., & MCCAUGHEY, C. (2005). **The impact of school environments: A literature review**. Design Council.
- HOFER, B. K. (2004). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. HOFER & P. R. PINTRICH (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 1–14). Routledge.
- HOFER, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. In **Handbook of epistemic cognition** (pp. 31-50). Routledge.
- INHELDER, B. (1975). **Origin of the idea of chance in children**. Routledge & Kegan Paul.
- KURTZ, K. J., GENTNER, D., & GUNN, V. (1999). Reasoning. In **Cognitive science** (pp. 145-200). Academic Press.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. **New directions for program evaluation**, 1986(30), 73-84.

- LIPMAN, M. (1993). Philosophy for children. In M. LIPMAN (Eds.), **Thinking children and education** (pp. 373-384). Kendall/Hunt Publishing Company.
- LIPMAN, M. SHARP, M. A., & OSCANYAN, F.S. (1980). **Philosophy in the classroom**. Temple University Press.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. SAGE Publications.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2013). **Okul öncesi eğitim programı**. MEB Basımevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2016). **Düşünme eğitimi dersi öğretim programı**. MEB Basımevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2017). **Öğretmen strateji belgesi (2017-2023)**. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- ÖZDEN, Y. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. PEGEM.
- PAUL, R. & ELDER, L. (2006). **Critical thinking competency standards**. Foundation for Critical Thinking.
- PEIRCE, C. S. (2020). How to make our ideas clear. In **Pragmatism** (pp. 37-49). Routledge.
- SCHWEBEL, D. C., SCHWEBEL, B. L., & SCHWEBEL, C. R. (2001). **The student teacher's handbook**. Routledge.
- TAGGART, G., RIDLEY, K., RUDD, P., & BENEFIELD, P. (2005). **Thinking skills in the early years: A literature review**. NFER.
- UYGUR, N. (2013). **Felsefenin Çağrısı**. Yapı Kredi Yayınları.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). **Dil ve Düşünce**. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

MAKALELER

- ACAT, M. B. & DERELI, E. (2012). Preschool teaching students' prediction of decision-making strategies and academic achievement on learning motivations. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 12(4), 2670-2678.

- AKBIYIK, C. & KALKAN-AY, G. (2014). Perceptions of pre-school administrators and teachers on thinking skills instruction: a case study. **Hacettepe University Journal of Education**, 29(1), 1-18.
- AKSAN, N. & SÖZER, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 31-50.
- ALTAN, S., LANE, J. F., & DOTTIN, E. (2019). Using habits of mind, intelligent behaviors, and educational theories to create a conceptual framework for developing effective teaching dispositions. **Journal of Teacher Education**, 70(2), 169-183.
- ALTUN, Z. D., & VURAL, D. E. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 44, 214-224.
- ARSLAN, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41(41), 61-73.
- ASLAN, S. & AYBEK, B. (2018). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(2), 328-340.
- AUBREY, C., GHENT, K., & KANIRA, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. **International Journal of Early Years Education**, 20(4), 332-348.
- AYPAY, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12(1), 1-15.
- BABAROĞLU, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(3), 1313-1330.
- BAKER, E. R., & LIU, Q. (2021). Moral reasoning and moral behavior: Intersections of reasoning with aggressive forms and functions in early childhood. **Early Education and Development**, 32(4), 534-552.

- BALCI, A. & KÜÇÜKOĞLU, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 27(3), 1123-1140.
- BAŞARA-BAYDİLEK, N. & TÜRKÖĞLU, A. (2015). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. **İlköğretim Online**, 15(2). 367-377.
- BAŞARAN, S. T. & ULUBEY, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 51(2), 1-38.
- BAY, N. & ALİSİNANOĞLU, F. (2012). Soru sorma becerisi öğretiminin okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısı üzerindeki etkisi. **Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi**, 6(1), 1-39.
- BAYDAR, A. (2021). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiler. **Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi**, 2(1) , 77-84.
- BEDEL, E. & ÇAKIR, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 37, 84-98.
- BİÇER, B. ER, H., & ÖZER, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 9(3), 229-242.
- BIGGERI, M., & SANTI, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children. **Journal of Human Development and Capabilities**, 13(3), 373-395.
- BİLGİÇ, Ş. & KANDIR, A. (2019). Erken düşünme becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 22(1), 69-84.
- BLACHOWICZ, C. L., FISHER, P. J., OGLE, D., & WATTS-TAFFE, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. **Reading Research Quarterly**, 41(4), 524-539.

- BOYACI, N. P., KARADAĞ, F., & GÜLENC, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. **Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, 31, 145-173.
- BRÅTEN, I., MUIS, K. R., & REZNITSKAYA, A. (2017). Teachers' epistemic cognition in the context of dialogic practice: A question of calibration?. **Educational Psychologist**, 52(4), 253-269.
- BROWNLEE, J., CURTIS, E., DAVEY CHESTERS, S., COBB-MOORE, C., SPOONER-LANE, R., WHITEFORD, C., & TAIT, G. (2014). Pre-service teachers' epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of 'hippie stuff'. **Teachers and Teaching**, 20(2), 170-188.
- BROWNLEE, J.L. & RYAN, M. (2020). Supporting elementary school children to engage in collaborative argumentation: developing a kaleidoscope framework of inquiry dialogue. **Teachers and Teaching**, 26(7-8), 543-557.
- BROWNLEE, J., SYU, J. J., MASCADRI, J., COBB-MOORE, C., WALKER, S., JOHANSSON, E., et al. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education. **Teaching and Teacher Education**, 28, 440-450.
- BROWNLEE, J. L., JOHANSSON, E., COBB-MOORE, C., BOULTON-LEWIS, G., WALKER, S., & AILWOOD, J. (2015). Epistemic beliefs and beliefs about teaching practices for moral learning in the early years of school: relationships and complexities. **Education 3-13**, 43(2), 164-183.
- BROWNLEE, J. L., SCHOLE, L., WALKER, S., & JOHANSSON, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. **Teaching and Teacher Education**, 59, 261-273.
- BROWNLEE, J. L., WALKER, S., SCHOLE, L., & JOHANSSON, E. (2019). Reasoning about social inclusion over the early years of primary school: a focus on epistemic cognition. **European Early Childhood Education Research Journal**, 27(5), 616-629.

- CABELL, S.Q. L. M. JUSTICEB, A. S. MCGINTYC, J. DECOSTERA, & FORSTO L. F. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: contributions to children's vocabulary development. **Early Childhood Research Quarterly**, *30*, 80-92.
- CEBESOY, U. B. (2021). Pre-service science teachers' informal reasoning patterns and risk perceptions in SSI: Case of gene therapy. **European Journal of Science and Mathematics Education**, *9*(4), 211-229.
- CHAN, K. W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. **Australian Journal of Teacher Education**, *29*(1), 1-13.
- CHAN, K. W. & ELLIOTT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, *20*(8), 817-831.
- CHEW, F. P. & SHASHIPRIYA, N. (2014). Pelaksanaan kemahiran berfikir kreatif dan kritis dalam pengajaran dan pembelajaran komsas di sekolah menengah. **Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu**, *4*(2), 10-24.
- CHIASOON, P. (2005). Peirce's design for thinking: An embedded philosophy of education. **Educational Philosophy and Theory**, *37*(2), 207-226.
- CLARK, S., HARBAUGH, A. G., & SEIDER, S. (2021). Teaching questioning fosters adolescent curiosity: Analyzing impact through multiple-group structural equation modeling. **Applied Developmental Science**, *25*(3), 240-259.
- CSANADI, A., KOLLAR, I., & FISCHER, F. (2021). Pre-service teachers' evidence-based reasoning during pedagogical problem-solving: better together?. **European Journal of Psychology of Education**, *36*(1), 147-168.
- ÇAKIR, A. A., & TÜRKEŞ, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır?. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, *42*, 1-15.
- ÇAYIR, N. A. & AKKOYUNLU, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, *7*(2), 97-133.
- ÇOĞALTAY, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumları

- üzerindeki etkisi. **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(2), 125-139.
- DANIEL, M. F. (1999). P4C in preservice teacher education: difficulties and successes encountered in two research projects. **Analytic Teaching**, 19(1), 15-28.
- DAWADI, S., SHRESTHA, S., & GIRI, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. **Online Submission**, 2(2), 25-36.
- DEMİR, S., & AKINOĞLU, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 32(32), 75-93.
- DEMİRİZ, S. & BAŞARAN, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 5(1), 180-208.
- DEMİRTAŞ, V. Y. KARADAĞ, F., & GÜLENC, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: philosophy with children. **International Online Journal of Educational Sciences**, 10(2), 277-294.
- DEMİRTAŞ, V. Y. & SUCUOĞLU, H. (2009). In the early childhood period children's decision-making processes. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 2317-2326.
- DİRİCAN, R. & DENİZ, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 28(1), 421-430.
- DOĞANAY, A. & SARI, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21(1), 21-36.
- DOĞAN, C. & TECİMER, B. (2018). Anasınıfına devam eden çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi. **e-Kafkas Journal of Educational Research**, 6(3), 13-33.
- DOMBAYCI, M. A. (2014). Philosophy for children and social inquiry: An example of education for democratic citizenship through political philosophy. **Cumhuriyet International Journal of Education**, 3(2), 85-101.

- EISENBERG, A. R., & GARVEY, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, 4(2), 149-170.
- ENGEL, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. **Harvard Educational Review**, 81(4), 625–645.
- 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.
- FISHER, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. **Reading**, 35(2), 67-73.
- FISHER, F., KOLLAR, I., UFER, S., SODIAN, B., HUSSMANN, H., PEKRUN, R., et al. (2014). Scientific reasoning and argumentation: advancing an interdisciplinary research agenda in education. **Frontline Learning Research**, 2(3), 28-45.
- FIDAN, T., & ÖZTÜRK, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. **Journal of Educational Sciences Research**, 5(2), 191-220.
- GASPARATOU, R. & KAMPEZA, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. **Analytic Teaching and Philosophical Praxis**, 33(1), 72-82.
- GHAEDI, Y., MAHDIAN, M., & FOMANI, F. K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: A directed content analysis. **American Journal of Educational Research**, 3(5), 547-551.
- GILLIES, R. M. (2013). Productive academic talk during inquiry-based science. **Pedagogies: An International Journal**, 8(2), 126-142.
- GILLIES, R. M., & HAYNES, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem solving, and reasoning within classes using cooperative group work. **Instructional Science**, 39(3), 349-366.
- GOH, S. S., YAMAUCHI, L. A., & RATLIFFE, K. T. (2012). Educators' perspectives on instructional conversations in preschool settings. **Early Childhood Education Journal**, 40(5), 305-314.

- GÜNEŞ, G. (2017). Çocukların epistemolojik görüşlerinin incelenmesi. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(1), 434-457.
- HAYNES, J. & MURRIS, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. **Journal of Philosophy of Education**, 45(2), 285-303.
- HOFER, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. **Educational Psychology Review**, 13(4), 353-383.
- HOFER, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. **Contemporary Educational Psychology**, 29(2), 129-163.
- HOKOR, E. K. (2020). Pre-service teachers' probabilistic reasoning in constructivist classroom. **Pedagogical Research**, 5(2), 1-9.
- HOLYOAK, K. J., & LU, H. (2021). Emergence of relational reasoning. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, 37, 118-124.
- HOWES, C., BURCHINAL, M., PIANTA, R., & BRYANT, R. (2008). Ready to learn? Children's preacademic achievement in pre-Kindergarten programs. **Early Childhood Research Quarterly**, 23(1), 27-50.
- İÇEN, M. & AKPINAR, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıflarda uyguladıkları öğretim stratejilerine etkisi. **Electronic Turkish Studies**, 11(19), 443-460.
- JAHANI, R., & AKBARI, A. (2015). Philosophy for children (P4C): Integrated approach to teaching thinking (Process approach and content approach). **Environment Conservation Journal**, 16(SE), 487-493.
- KARADAĞ, F. & DEMİRTAŞ, V. Y. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. **Eğitim ve Bilim**, 43(195), 1-22.
- KAZU, İ. Y. & ERTEN, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 57-75.

- KELEŞ, S. & YURT, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: görünür düşünme yaklaşımı. **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 3(1), 117-138.
- KIENHUES, D., BROMME, R., & STAHL, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. **British Journal of Educational Psychology**, 78(4), 545-565.
- KOÇ, S. & MEMDUHOĞLU, H. B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışma. **Electronic Journal of Social Sciences**, 16(60), 119-134.
- KUTLUCA, A. Y. & AYDIN, A. (2017). Changes in pre-service science teachers' understandings after being involved in explicit nature of science and socioscientific argumentation processes. **Science & Education**, 26(6), 637-668.
- KUTLUCA, A. Y. & MERCAN, N. (2022). Exploring the effects of preschool teachers' epistemological beliefs on content based pedagogical conceptualizations and PCK integrations towards science teaching. **European Journal of Science and Mathematics Education**, 10(2), 170-192.
- KUTLUCA, A.Y. SOYSAL, Y. & RADMARD, S. (2018a). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı uyarlama ve güvenilirlik çalışması. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 14(2), 129-152.
- KUTLUCA, A.Y. YILMAZ, A. & İBİŞ, E. (2018b). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(4), 2045-2055.
- LEE, C.B., KOH, N. K., CAI, X. L., & QUEK, C. L. (2012). Children's use of meta-cognition in solving everyday problems: children's monetary decision-making. **Australian Journal of Education**, 56(1), 22-39.
- LLOYD, B., & HOWE, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. **Early Childhood Research Quarterly**, 18(1), 22-41.
- MASON, L. & BOSCOLO, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. **Contemporary Educational Psychology**, 29, 103-128.

- MERCAN, N. & KUTLUCA, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının fen öğretimine yönelik pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 59, 30-59.
- MONNAS, L. B. (2018). Insight stories : Looking into teacher support in enhancing scientific thinking skills among pre-school students. **Journal of Educational Sciences**, 2(1), 19–25.
- MUTLU, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. **Çocuk ve Medeniyet**, 2(4), 19-50.
- MUTLU, E. & AKTAN, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(4), 799-828.
- NACHIAPPAN, S., OSMAN, R., MASNAN, A. H., MUSTAFA, M. C., HUSSEIN, H., & SUFFIAN, S. (2019). The development of preschools' higher order thinking skills (HOTs) teaching model towards improving the quality of teaching. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 8(2), 39–53.
- OLGAN, R., ALPASLAN, Z. G., & ÖZTEKİN, C. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını etkileyen faktörler. **Eğitim ve Bilim**, 39(173), 288-300.
- ONWUEGBUZIE, A. J., & JOHNSON, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. **Research in the Schools**, 13(1), 48-63.
- ORCHARD, J., HEILBRONN, R., & WINSTANLEY, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T): Developing new teachers' applied ethical-decision making. **Ethics and Education**, 11(1), 42-54.
- ÖZDEN, M. (2020). Elementary school students' informal reasoning and its' quality regarding socio-scientific issues. **Eurasian Journal of Educational Research**, 20(86), 61-84.
- ÖZKAN, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10, 113-132.

- RITTER, S. M. & MOSTERT, N. (2017). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. **Journal of Cognitive Enhancement**, *1*(3), 243-253.
- ROLFE, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigor: quality and the idea of qualitative research. **Journal of Advanced Nursing**, *53*(3), 304-310.
- ROTH, G. & WEINSTOCK, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. **Motivation and Emotion**, *37*(3), 402-412.
- RUBA, A. L., & POLLAK, S. D. (2020). The development of emotion reasoning in infancy and early childhood. **Annual Review of Developmental Psychology**, *2*, 503-531.
- RULE, A. C. (2007). Mystery boxes: Helping children improve their reasoning. **Early Childhood Education Journal**, *35*(1), 13-18.
- SADLER, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. **Journal of Research in Science Teaching**, *41*(5), 513-536.
- SADLER, T. D. (2006). "I Won't Last Three Weeks": Preservice science teachers reflect on their student-teaching experiences. **Journal of Science Teacher Education**, *17*(3), 217-241.
- SADLER, T. D. & FOWLER, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. **Science Education**, *90*(6), 986-1004.
- SADLER, T. D., & ZEIDLER, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. **Science Education**, *88*(1), 4-27.
- SADLER, T. D., & ZEIDLER, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision-making. **Journal of Research in Science Teaching**, *42*(1), 112-138.
- SÄRE, E., LUIK, P., & TULVISTE, T. (2016). Improving preschoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. **Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences**, *20*(3), 273-295.

- SCHRAW, G. & SINATRA, G. M. (2004). Epistemological development and its impact on cognition in academic domains. **Contemporary Educational Psychology**, 29(2), 95–102.
- SEMERCİ, N. (1999). Öğretmenin görevi: düşünmeyi geliştirmek. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 209-216.
- SEVİNÇ, M. & TOK, E. (2010). Düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine etkisi. **Education Sciences**, 5(3), 875-891.
- SING-CHAI, C. TEO, T., & BENG-LEE, C. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 37(4), 351-362.
- STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. **Journal for the Education of the Gifted**, 27(2-3), 207-228.
- SYAHRIAL, S., ASRIAL, A., KURNIAWAN, D. A., CHAN, F., HARIANDI, A., PRATAMA, R. A... & SEPTIASARI, R. (2019). The Impact of Ethnoconstructivism in social affairs on pedagogic competencies. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, 8(3), 409-416.
- ŞAHİN, M. K. & AKMAN, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 47(218), 5-20.
- ŞAHİN, M. & BAŞAL, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin hatalardan öğrenmeyi sağlama performansları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(3), 909-930.
- TOPPING, K. J., & TRICKEY, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. **International Journal of Educational Research**, 63, 69-78.
- TRICKEY, S. & TOPPING, K. J. (2004). ‘Philosophy for children’: A systematic review. **Research Papers in Education**, 19(3), 365-380.
- TUĞRUL, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22(22), 142-147.
- TUNÇ, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. **Çocuk ve Medeniyet**, 2(4), 71-90.

- TUNÇELİ, H. İ. & ZEMBAT, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 1-12.
- URAL, E., ÖZTAŞ, F., & ERCAN, O. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel bir konuda akıl yürütme tarzlarının ve argüman seviyelerinin incelenmesi. **EKEV Akademi Dergisi**, 82, 97-118.
- UZUNOĞLU, H. & DEMİR, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin, problem çözme becerilerinin epistemolojik inançları, yaratıcılık düzeyleri ve düşünme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. **Journal of Teacher Education and Educators**, 3(2), 167-184.
- VOOGT, J. & ROBLIN, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. **Journal of Curriculum Studies**, 44(3), 299-321.
- WASSERMANN, S. (1991). The art of the question. **Childhood Education**, 67(4), 257-259.
- WEGERIF, R. LITTLETON, K. DAWES, L. MERCER, N. & ROWE, D. (2004). Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. **Westminster Studies in Education**, 27, 143-156.
- WHITE, P. L. (2002). Reflections on forty-odd years of teaching history and on training prospective PhDs to do so. **The History Teacher**, 35(4), 465-472.
- WHITTAKER, J. V., & MCMULLEN, M. B. (2014). Preschool: Good thinking! Fostering children's reasoning and problem solving. **YC Young Children**, 69(3), 80-89.
- YILDIRIM-SÜT, Ö. & KUTLUCA, A. Y. (2021). Beslenme eğitiminin çocukların beslenme kararları ve akıl yürütme örüntüleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. **Yaşadıkça Eğitim**, 35(2), 594-620.

TEZLER

- AKKOCAOĞLU-ÇAYIR, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ALKIN, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin "eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının" değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYTAÇ, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- BAŞARA-BAYDİLEK, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- BROWN, S. (2018). *Best practices in 21st century learning environments: A study of two P21 exemplar schools* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Brandman University, USA.
- BUSH, K. S. (2017). *Philosophy for teachers (P4T): A study of the philosophy for children Hawaii (P4CHI) educational framework applied in pre-service teacher education* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Hawai'i at Mānoa, USA.
- ÇELİK, M. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelenmesi (Malatya örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- DURAN, V. (2019). *Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERSAN, G.A. (2014). *60–72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- FIRAT-DURDUKOCA, Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç,*

- öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- GÜMÜŞTEKİN-ERTUGAY, T. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KARASU, F. Z. (2019). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İMAMOĞLU, Y. (2010). *An investigation of freshmen a senior mathematics and teaching mathematics students' conceptions and practices regarding proof* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MARTUCCI, A. A. (2009). *Everybody playing together: West Virginia educators' perspective on the implementation of the universal preschool policy* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Department of Curriculum & Instruction/Literacy Studies of West Virginia University, USA.
- MOTHERWAY, G. (2020). *Democracy as becoming: a lived enquiry into teacher perspectives of Philosophy for/with Children (P4C) practice in Irish Educate Together schools* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Plymouth, UK.
- MUTLU, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- OKUR, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OPAK, B. (2022). *Düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe (P4C) temelli öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ve öğretim*

- pedagogileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ÖNAL, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ROBERTS, A. F. (2006). *The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of the Western Cape.
- SORMAZ-ÖĞÜT, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- STOREY, S. O. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Arizona, USA.
- TAŞ, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TOPÇU, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜRİTOĞLU, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine ilişkin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ÜNSER, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi bağlamındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi: Epistemolojik profilin etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

DİĞER KAYNAKLAR

- BROWNLEE, J., THORPE, K., & STACEY, P. (2005). Improving learning and teaching in early childhood teacher education: A focus on personal epistemology. In *Higher Education in a Changing World: Proceedings of the 2005 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc (Herdsa)* (pp. 60-67). Higher Education Research and Development Society of Australasia-HERDSA.
- GAGE, J. (2012). Towards a new probability curriculum for secondary schools. In *12th International Congress on Mathematical Education (Vol. 8)*.
- HEDEFALK, M., & SUMPTER, L. (2017). Studying preschool children's reasoning through epistemological move analysis. In *41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 41)*, Singapore, July 17-22, 2017 (Vol. 3, pp. 1-8).
- ODGERS, B. (2003). Teachers' beliefs about the nature of science and science education in relation to recently introduced constructivist syllabuses in secondary schools in Queensland, Australia. In *Hawai International Conference on Education Proceedings* [http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara% 20M.% 20Odgers. pdf](http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Barbara%20M.%20Odgers.pdf).
- OĞUZ, A. & SARIÇAM, H. (2015). Bilimsel epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*, 12 - 14 Kasım 2015.

EKLER

EK-1: Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ)

EK-2: Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri

EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi

EK-1: Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği (ÖYEİÖ)

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Öğrenme bilginin dereceli bir şekilde yapılandırıldığı bir süreçtir					
2	İddia ettiğim bir konu hakkında farklı bir görüş varsa o görüşü çürütmeye çalışırım, çünkü doğru tektir.					
3	Ben çoğu zaman uzmanların gerçekten ne kadar bildiğini merak ederim.					
4	Bilgelik cevapları bilmek değil, cevaplara nasıl ulaşacağımı bilmek.					
5	Kendi savunduğum bir doğruyu hiçbir zaman tartışmaya açmam					
6	Uzmanlar ne söylerse söylesin onlar hakkında hiçbir şüphem olmaz.					
7	Eğer bir ders kitabı bölümünü bir kez daha okuma şansını bulursam ikincide okuduğum bölüm hakkında daha fazla bilgilenirim.					
8	Uzmanların söyledikleri benim bildiklerimden farklı olsa da uzmanların söylediğine inanırım.					
9	Eğer bilim insanları mutlak gerçeklik hakkında araştırma yapmaya devam ederlerse sonunda bu gerçekliğe ulaşacaklardır.					
10	Sınava hazırlanırken daha yetenekli arkadaşlarımdan yardım isterim.					
11	Bir şeyi öğrenmek, ona ne kadar çaba sarf ettiğimize bağlıdır.					
12	Net ve kesin cevapları olmayan problemler üzerinde çalışmayı sevmem.					
13	Birisi yeterince çaba gösterirse ders içeriğini anlayabilecektir.					
14	Bana bilginin direkt bir şekilde sunulmasını severim; İçinde ikilem bulunan şeyleri okumayı sevmem.					
15	Eğer bir kişi kısa bir zamanda herhangi bir şeyi öğrenemiyor olsa bile yine de denemeye devam etmelidir.					
16	Bir soruyu uğraşıp da çözemiyorsam benden daha zeki olduğumu düşündüğüm arkadaşşıma danışırım.					
17	Belirsiz durumlarla uğraşmak beni rahatsız hissettirir.					
18	Öğrenme becerilerimiz doğuştan sabitlenmiştir şekilde uygulanmalıdır.					
19	Zekâmız doğuştan geldiği için istesek de onu arttırıp azaltamayız.					
20	Bazı çocuklar belirli konuları öğrenme yetisi olmayacak şekilde doğarlar.					
21	Bizim doğuştan getirdiğimiz yetenekler yapabileceklerimizi sınırlar.					
22	Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, bazıları ise sınırlı becerilere mahkûmdurlar.					
23.	Öğrenme yeteneği doğuştan gelir.					

EK-2: Çocuklarla Felsefe Etkinlikleri

ETKİNLİK-1

Sırrım Güvende Mi?



Eren ve Cihan iki iyi arkadaşlar. Sadece okulda değil okul dışında da çok vakit geçiriyorlar. Çünkü ikisi de aynı sitede oturuyor. Güzel havalarda sitenin parkında türlü türlü oyunlar oynayarak çok eğleniyorlar. Çok iyi anlaşılıyorlar ve birbirlerini oldukça iyi tanıyorlar. Birbirlerine güveniyorlar ve sırlarını paylaşıyorlar. Mesela Eren yumurtanın sarısını sevmediği için onu gizlice çöpe attığını Cihan'a söyledi ve bu sırrını saklamasını istedi. Ve öyle de oldu. Bu onların hiç kimsenin bilmediği bir sır.

Okulda serbest zamanda oyun oynarlarken ikisi yine birlikte oyun oynuyorlardı. Bir Montessorri materyali olan gittikçe küçülen on pembe küpten oluşan bu materyal ile çok iyi vakit geçirdiler. En küçük pembe küp çok sevimliydi. Oyun bitiminde materyalleri yerine koyup derse döndüler. Ertesi gün öğretmenleri onlara pembe kule materyali ile çok güzel bir etkinlik hazırlamıştı. Ancak en küçük pembe küpü bulamıyorlardı. Tüm sınıfı aradılar ve bulamadılar. Öğrenecekleri şey her ne ise onu da öğrenemediler. O akşam Eren Cihanlara oynamaya gitti. Kamyonları ile taş taşıyarak ev yapıyorlardı. Cihan "bak tam da senin kamyonunun kasasına uyacak bir taşım var" diyerek kamyonunun kasasına cebinden çıkardığı bir şeyi koydu. Aaa o da ne? Kayıp pembe küp. Eren "ama, ama" dedi. Bu sınıfın malzemesiydi. Cihan da "yanlışlıkla cebimde kalmış. Yarın götüreceğim" dedi. Ama ertesi gün de götürmedi. Eren, Cihan'a bunu hatırlattığında "ama bu küp ile çok güzel oynuyoruz. Vermek istemiyorum" dedi.

Eren, ne yapacağını bilemedi. Arkadaşı yanlış bir şey yapmıştı ve O'nun hata yapmasına göz yummak ile O'nun doğruyu yapması arasında kararsız kalmıştı. Bu durumu bir yetişkine söylerse arkadaşının ona olan güveni zedelenebilirdi. Eğer sırrı saklarsa da Cihan bir hata yaptığını öğrenemeyebilirdi.

- a) Siz Eren'in yerinde olsanız nasıl davranırdınız?*
- b) Sırrı gizlemeyi seçerseniz neleri kazanır neleri kaybederdiniz?*
- c) Siz olsanız kararınız ne olurdu?*
- d) Bu kararınızın sebepleri nelerdir?*

ETKİNLİK 2

Seçimim Kimi Üzecek?



En sevdiğin arkadaşının doğum gününe davetlisin. Hediye olarak bir kol saati alacaksın. Mağazaya gittiğinizde annenden aynı saatten ikinize de almasını istedin. Birlikte takınca çok havalı görüneceksiniz. Annen saatlerin parasını öderken sen paketi almak için ısrar ettin. Annen saatleri paketten çıkarmaman konusunda seni uyardı. Ama çok heyecanlıydın ve saatlere bir kere daha bakmak için paketten hızlıca çıkarınca saatlerden bir tanesi paketten düştü ve camı çatladı. Annen bu durumu görmedi. Annenin uyarısını dikkate almaman kötü bir sonuca sebep oldu. O anda hızlı bir karar vermen gerekiyor. Annene bu durumu söylersen uyarısına uymadığın için muhtemelen çok kızacak ve camı kırık saat sende kalabilir. Ama annene söylemezsen arkadaşın paketi açınca kadar kırık olduğunu kimse fark etmeyecek. *Bu durumda ne yaparsın?*

- Annem sana hatandan dolayı kızarsa duygu ve düşüncelerin ne olur?*
- Durumu gizlediğini varsayarsak, arkadaşın kırık hediyeyi görünce ne düşünecektir?*
- Ne hissedecektir?*
- Siz olsanız kararınız ne olurdu?*
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?*

ETKİNLİK 3

İkisi de Gerekli, Hangisini Seçmeli?



Güzel bir ülkenin çok güzel bir kasabasından bahsedeceğim şimdi.

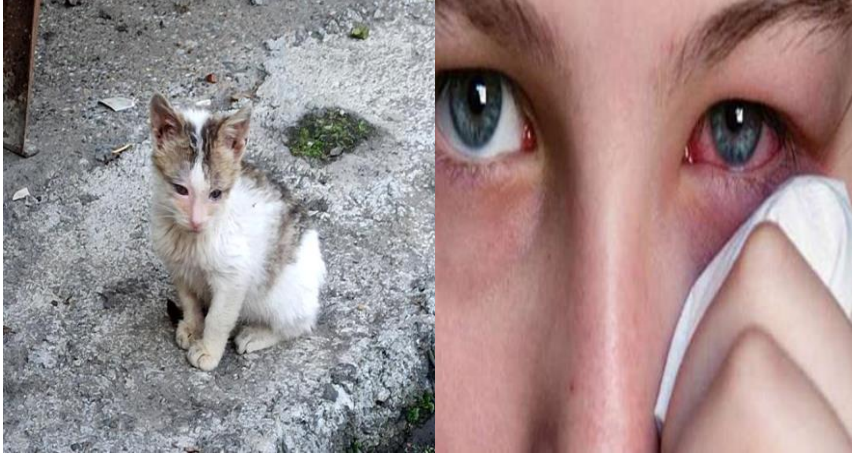
Bu kasaba çok da kalabalık olmayan insanların birbirini tanıdığı, yolda karşılaştıklarında selamlaştığı, çok samimi dostlukların olduğu güzel mi güzel bir kasabaymış. Bu kasabada çok fazla araç ve fabrika olmadığı için havası çok temizmiş. İnsanlar bu kasabada hafta sonları aileleri ile piknik yapmak, açık havada futbol, yakan top, voleybol oynamak için ormanlık alana gidiyorlarmış. Diğer kasaba sakinleri de buraya geldiğinde anneler evden yapıp getirdikleri yiyecekleri paylaşıyor, tüm anne-babalar iş yorgunluklarını atıyor, çocuklar da birlikte çeşit çeşit oyunlar kuruyorlarmış. Bunun yanı sıra kasabada yaşayanlar birçok ihtiyaçlarını karşılamak için şehir merkezine gidiyorlarmış. Çünkü kasabada kıyafet, oyuncak, ayakkabı, kırtasiye ve hobi malzemesi gibi ihtiyaçlarını giderecekleri çok fazla mağaza yokmuş. Ayrıca sinema, tiyatro ve sergi gibi kültürel etkinlikler için de şehir merkezindeki bu alış-veriş merkezine gidiyorlarmış. Şehir merkezi uzak olduğu için aileler ya araba satın alıyorlarmış ya da uzun otobüs yolculuğu yapıyorlarmış. Araç sayısının artışı park sorununa neden oluyormuş. Bir gün bu kasabaya bir alış-veriş merkezi yapılacağı haberi gelmiş. Kasaba halkı hem sevinmiş hem üzülmüş. Çünkü AVM için tek uygun yer ormanlarının olduğu alanmış. Bir araya gelerek bu konuyu kendi aralarında tartışmışlar. Orman kasabanın doğal bitki örtüsü ve temiz hava kaynağı. Ancak ihtiyaç alışverişi için AVM' ye gitmek gerektiğinde tüm hafta sonunu zaten yolda harcıyorlarmış.

Kendilerine şu soruları sormuşlar.

- Ormandan vazgeçmek bize ne kaybettirir?*
- Bir AVM nin varlığı bize ne gibi avantajlar sağlar?*
- Siz olsanız kararınız ne olurdu?*
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?*

ETKİNLİK 4

Hızlı ve Doğru Karar Almalıyım



Doğadaki canlılar;

İnsanlar, bitkiler ve hayvanlar. Hepimiz bu doğanın ortak yaşayanlarıyız. Aynı güneşi görüyor, aynı havayı soluyoruz ve hepimiz yerkürede yaşıyoruz. Bazen bazı canlılardan korkabiliriz ya da kendimizi onlardan koruma gereği duyabiliriz. Bu sadece can güvenliğimiz için değil sağlığımız için de önemli olabilir. Mesela bazı bitkiler bize alerji yapıyor olabilir. Bu bazen bir hayvan da olabilir.

Şimdi size bir olay anlatacağım. Hikâyemizin kahramanı Eray'dır. Eray, hayvanları çok ama çok seviyor. Bunun yanında kedi tüyüne alerjisi var. Kedi ile temas edince Eray'ın gözleri sulanıp kaşınıyor, cildinde kızarıklık oluşuyor ve öksürmeye başlıyor. Eray evinden okula yürüyerek gidiyor çünkü evi okuluna çok yakın. Bir gün, okuldan eve dönerken kulağına bir miyavlama sesi gelmiş. Sesin geldiği yönü takip edince yolun ortasına yakın bir yerde bacağı yaralı bir yavru kediciğ görmüş. Kedi çok sevimliymiş. Ama canı acıyormuş ve yürüyemiyormuş. Eray'ın yolunun üzerinde aynı zamanda komşuları olan bir veteriner varmış. Eray çok kararsız kalmış. Kediyi veterinerine götürecekti ama alerjisi tetiklenip günlerce ilaç kullanmak zorunda kalacak göz sulanması ve kaşıntısı ile mücadele edecekti. Kediyi bırakıp yardım çağırmaya gitse kedinin başına bir şey gelme ihtimali varmış.

- Böyle bir durumla karşı karşıya gelsen kararın ne olurdu?*
- Sağlığını tehlikeye atmayı göze alırdı mıydın?*
- Kedinin güvenliğini göz ardı eder miydin?*
- Siz olsanız kararınız ne olurdu?*
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?*

ETKİNLİK 5

Birini Seçmek Gerek



Ülkemizin birbirinden güzel bölgelerinin birinde bir köy varmış. Bu köyün çeşit çeşit sebze ve meyve yetiştirmeye elverişli, verimli dümdüz toprakları varmış. Köy halkı bu topraklarda sebzeler yetiştirirlermiş. Köy halkı bu sebze ve meyveleri köyün ortasında bulunan büyük bir su kuyusu ile sularlarmış. Köyde yetişen ekinleri çevre komşu köylere de veriyorlarmış. Çünkü komşu köylerde bu kadar verimli ve düz araziler yokmuş. Kendileri sebze ve meyve yetiştirip sattıkları için ekonomik olarak diğer köylerden iyi durumdalarmış. Ama o yıl çok az kar yağmış, yağmur ise neredeyse hiç yağmamış. Bunun sonucunda ne olmuş dersiniz? Ne yazık ki kuyunun suyu azalmış. Köy halkının içme suyu ihtiyacı su tankeri denilen araçlarla sağlanıyormuş. Her ev bu sudan satın alıp depolarını doldurmuş.

Bu su azlığı sorunu üzerine köy halkı bir araya gelip düşünmüşler, düşünmüşler için içinden çıkamamışlar. Civar köylere de sebze verebilmek için satın aldıkları su ile tarlaları sulayalım mı yoksa bu yıl sadece kendimize yetecek kadar mı sebze yetiştirelim? Bilememişler.

Köy halkı farklı farklı fikirler sunmuşlar. Ama ortak karar verememişler. Bu sorun hakkında bir de biz düşünelim.

- a) İçme suyunun kullanıldığını varsayarsak bu durum ilerleyen zamanda ne gibi sonuçlar doğurur?
 - i. Neden?
- b) Kısıtlı üretimi seçerseniz ne gibi sonuçlar ortaya çıkar?
- c) Siz olsanız kararınız ne olurdu?
- d) Bu kararınızın sebepleri nelerdir?

ETKİNLİK 6

Hedefim Neydi?



Okulda bir ay sonra bir koşu yarışması düzenlenecek. Yarışmanın kazananı bir kitapevinden hediye çeki kazanacak. Kazanırsan istediğin kitap serisini alabileceksin. Yarışma günü tüm yarışmacılar pistte yerini aldı. Başlama komutu ile bitiş çizgisine doğru koşmaya başladınız. Bazıları erken yoruldu bazıları ise çok geride kaldı. Yarışmayı en önde bir arkadaşın götürürken sen onun birkaç metre gerisinde sin. Ama yarışı arkadaşın kazanacak gibi görünüyor. Bitiş çizgisine metreler kala arkadaşının ayakkabı bağı çözüldü ve bağı basıp yere düştü. Acı ile dizini tutup kıvranmaya başladı. Bunun bir yarış olduğunu biliyorsun böyle kazalar olabilir. Koşmaya devam etmekle yardım etmek arasında kaldın. Ama bu talihsizlik olmasaydı yarışı arkadaşının kazanma ihtimali yüksek. Hızlıca karar vermelisin.

- Siz olsanız kararınız ne olurdu?*
- Yarışmayı tamamlamaya karar verirken sonuç sana ne hissettirirdi?*
- Yarışmayı bırakmayı seçersen olası ihtimaller nelerdir?*
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?*

ETKİNLİK 7

Herkes Memnun Olabilir mi?



Öğretmenin sınıfa gelerek iki hafta sonra gösterime girecek olan bir tiyatro haberini verdi. Tiyatro, okulunda sahnelenecek. Tiyatrodaki oyuncuların birine hayransın. Odanın oyuncunun posterleri ile dolu. O senin idolün ve hayalin ileride O'nun gibi bir oyuncu olmak. Hayranı olduğun bu oyuncuyu yakından ve canlı görmek için bir şansın var artık. Ailene durumu anlattın ve annen ilk günden en ön sıradan biletini aldı.

Tiyatro günü geldi ve heyecanla en öndeki yerine oturdun. Tam gösteri başlayacağına yakın öğretmenin yanına gelerek işitme yetersizliği olan bir arkadaşın ile yer değiştirebilir misin? Diye sordu. Arkadaşın bileti en son alanlardan olduğu için koltuğu salonun en arkasında. Yer değiştirirsen günlerdin beklediğin hayatının fırsatı elinden uçup gidecek. Yer değiştirmezsen hem senin duyarsız olduğunu düşünebilirler hem de arkadaşın bu gösteriden hiçbir şey anlamayabilir. Diğer taraftan herkesten önce biletini alarak dilediğin yerden koltuk seçme hakkını kullanmıştın.

- a) Bu durumda ne yaparsınız?
- b) Kararı kendinden yana kullanırsan başkalarının bu kararın hakkındaki yargılarını önemser miydin?
- c) Koltuk değişimini seçersen kararında ne etkili olurdu?
- d) Siz olsanız kararınız ne olurdu?
- e) Bu kararınızın gerekçeleri nelerdir?

ETKİNLİK 8

Kitap mı Tablet mi?



Eğitim ile ilgilenen ülkedeki tüm yetkililer bir araya gelmişler ve yeni bir düzenleme için tartışıyorlarmış. Konu şu;

Artık okullarda kağıt, kitap ve defter kullanmayalım onun yerine tablet kullanalım. Bir kısım yetkililer bu karara itiraz etmişler. Ortak karar veremedikleri için bu konuda öğrencilerin de fikirlerini sormaya karar vermişler.

- Sen bu konuda ne düşünüyorsun?
- Tableti seçtiğini varsayalım. Sağlığına ve çevreye etkileri ne şekilde olabilir?
- Kitabı seçtiğini varsayalım. Sağlığına ve çevreye etkileri ne şekilde olabilir?
- Siz olsanız kararınız ne olurdu?
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?

ETKİNLİK 9

Paylaşmak Güzel midir?



Okuldaki en yakın arkadaşınla her zaman olduğu gibi beslenme saatinde karşılıklı masada oturdun. Beslenme çantasını açtın ve annenın güzelce hazırladığı sandviçini tabağına aldın ve çok mutlusun. Ama arkadaşın senin kadar mutlu değil. Çünkü O'nun beslenme çantasından ıspanaklı börek çıktı. Arkadaşın sebzeği hiç sevmez. İkiniz de çok acıktınız. Arkadaşın böreğini yemek istemiyor ve senin sandviçinle değiştirmeyi önerdi. Hem senin için hazırlanmamış bir yemeği yemek istemiyorsun hem de arkadaşının aç kalmasını istemiyorsun.

- Bu durumda ne yaparsın?
- İstemediğin bir şey yemek zorunda kalsan bunun arkadaşına bir yararı olabilir mi?
- Yemek değişimini reddedersen bunu yararı olabilir mi?
- Kararınız ne olurdu?
- Bu kararınızın sebepleri nelerdir?

EK-3: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2021-32159



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-32159
Konu :Etik Onayı Hk.

01.12.2021

Sayın SEMRA KARASULAR

Tez çalışmamızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.12.2021 tarihli ve 2021/12 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : B5M3VDK5C3 Pin Kodu : 96052 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ehy/>
Adres : Beysel Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Kızılkapısoka / İSTANBUL Bilgi için : Tuğba SÖNNİTÇİ
Telefon : 444 1 428 Uzman : Yan İşleri Uzmanı
Web : <http://www.aydin.edu.tr/> Kap Adresi : is.yazilari@isun.hk03.kap.tr Tel No : 31002

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Semra KARASULAR

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans: 2021, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

2007, Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme

Ön Lisans: 2015, Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Programı

Lise: 1993, Avcılar Endüstri Meslek Lisesi, Elektronik Bölümü

SERTİFİKALAR:

2021, Düşünme Becerileri Eğitimci Eğitimi (Yıldız Teknik Üniversitesi)

2021, Oyunlaştırma Sistemi (DK Eğitim Danışmanlık)

2020, GEMS Eğitim Modeli Uygulamaları Sertifikası (İstanbul Aydın Üniversitesi)

2020, Çocuk Resimleri Analizi Sertifikası (İstanbul Aydın Üniversitesi)

2020, MONTESSORI Eğitimci Eğitimi Sertifikası (Adnan Menderes Üniversitesi)

2019, Çocuk Değerlendirme ve Dikkat Testleri (Pea Body, Gessel, Bender-Gestald, AGTE, Metropolitan Okul Olgunluk Testi, Goodenough-Harris, Bourdon Dikkat Testi, Frakfurter Dikkat Testi, Frostig, R. B. Cattell, D2 Dikkat Testi) (İstanbul Aydın Üniversitesi)

2019, DİSLEKSİ Eğitici Eğitimi (İstanbul Aydın Üniversitesi)
2019, OTİZM’li Bireylerin Eğitimi Sertifikası (Maltepe Üniversitesi)
2018, Türk İşaret Dili 1. Seviye
2017, Özel Eğitim Uygulamaları
2017, Pedagojik Formasyon (Atatürk Üniversitesi)
2002, İşimiz İnsan (Solution Consultancy)
2001, Problem Çözme ve Karar Alma (Solution Consultancy)

MESLEKİ DENEYİM:

2020/2021 – AEKA Özel Anaokulu (Okul Öncesi Sınıf Öğretmeni)
2019/2020 – F.M.V Işık Okulları Anaokulu (Stajyer Öğretmen)
2018/2019 – Fatma Şensoy İlköğretim Okulu (Ücretli Öğretmen)
2017/2018 – Halil Fahri Orman İlköğretim Okulu (Ücretli Öğretmen)
2016/2017 – Galip Balkar Ortaokulu (Ücretli Öğretmen)
2016/2017 – Ahmet Beyaz Ortaokulu (Ücretli Öğretmen)
2016/2017 – Özel Pembe Çilek Anaokulu (Sınıf Öğretmeni)
2015/2016 – Özel Işıltı Anaokulu (Sınıf Öğretmeni)
1999/2004 – Doğan Medya Grubu YAY/SAT Bölge Temsilcisi
1996/1999 – Kavas A.Ş (Atatürk Hava Limanı) Şube Sorumlusu