



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN (P4C)
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM
BECERİLERİNE ETKİSİ

Nuray KARABATAK YILMAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hülya YAZICI

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN (P4C)
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNE
ETKİSİ

Nuray KARABATAK YILMAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hülya YAZICI

Burdur, 2023



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25/05/2023 tarih ve 470/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 02.06.2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Nuray KARABATAK YILMAZ'ın "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın (P4C) Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Hülya YAZICI

ÜYE : Prof. Dr. Canan ASLAN

ÜYE : Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

ONAY

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Nuray KARABATAK YILMAZ

Tarih

İmza

TEŐEKKÖR

Yüksek lisans eğitiminin ilk gününden beri bana her konuda destek olan, yol gösteren, beni cesaretlendiren çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Hülya YAZICI'ya, bu süreçte her zaman destekçim olan, bana güç veren eşim Serdar YILMAZ'a, bugüne gelmemde en büyük payı olan, maddi ve manevi desteklerini hep hissettiren canım annem Nilüfer KARABATAK'a ve canım babam Lütfi KARABATAK'a,

Ve yüksek lisans eğitiminin her aşamasında yanımda olan, tez yazma sürecinde motivasyonumu yükselten, bana her anlamda katkı sağlayan canım kardeşim Merve KARABATAK SUNDET'e teşekkürlerimi sunuyorum.



**Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın (P4C) Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü
İletişim Becerilerine Etkisi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Nuray KARABATAK YILMAZ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bilecik ili Osmaneli ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 57 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 29 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada İletişim Becerileri Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin demografik bilgilerine Kişisel Bilgi Formu ile ulaşılmıştır. Yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desenin kullanıldığı araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır. Toplam 10 hafta süren çalışmada ilk hafta deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak İletişim Becerileri Envanteri uygulanmıştır. Sonraki 8 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, öğrenciler olağan ders işlemelerine devam etmişlerdir. Çalışmanın son haftasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere İletişim Becerileri Envanteri son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın verileri parametrik test yöntemlerinden, bağımsız gruplar t-Testi, bağımlı gruplar t-Testi, tek yönlü ANOVA ve Post-Hoc testlerinden Tukey kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine olumlu etki yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, Sözlü İletişim, Türkçe Öğretimi.

Sayfa Adedi: 122

Danışman: Prof. Dr. Hülya YAZICI

**The Effect Of Philosophy Program For Children (P4C) on Oral Communication Skills
of Secondary School Students
(Master Thesis)**

Nuray KARABATAK YILMAZ

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effects of Philosophy Program for Children on the verbal communication skills of secondary school students. The study group of the research consists of 57 7th grade students studying in a public school in Osmaneli district of Bilecik province in the 2021-2022 academic year. There were 28 students in the experimental group and 29 students in the control group. Communication Skills Inventory and Personal Information Form were used as data collection tools in the research. Demographic information of students and their parents was obtained with the Personal Information Form. There are two groups, an experimental and a control group, in the study in which the pretest-posttest paired control group design was used. In the first week of the study, which lasted for a total of 10 weeks, The Communication Skills Inventory developed by Ersanlı and Balcı (1998) was applied as a pre-test to the students in the experimental and control groups. For the next 8 weeks, two lesson hours a week, students in the experimental group were given philosophy education for children by the researcher. The students in the control group, on the other hand, did not receive any intervention, and the students continued their normal coursework. In the last week of the study, the Communication Skills Inventory was administered to the students in the experimental and control groups as a post-test. The data obtained from the research were analyzed using the parametric test methods, independent groups t-Test, dependent groups t-Test, one-way ANOVA and Tukey Post-Hoc tests. According to the results of the independent groups t-Test, which was conducted to compare the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups; It was found that there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, and there was a significant difference between the post-test scores. According to the findings of the research, Philosophy Education Program for Children has a positive effect on the verbal communication skills of secondary school students.

Keywords: Philosophy for Children, Oral Communication, Turkish Teaching.

Number of Pages: 122

Advisor: Prof. Dr. Hülya YAZICI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR	viii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Sayıtlılar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. İletişim	7
2.1.2. İletişim Öğeleri	7
2.1.2.1. Kaynak (Gönderici).....	7
2.1.2.2. İleti (Mesaj)	8
2.1.2.3. Kanal.	8
2.1.2.4. Alıcı (Hedef)	8
2.1.2.5. Geri Bildirim (Dönüt).....	9
2.1.3. İletişim Türleri	9
2.1.3.1. Sözlü İletişim.....	9
2.1.3.2. Sözsüz İletişim	10
2.1.3.3. Yazılı İletişim.....	11
2.1.4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C).....	11

2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Tarihçesi	13
2.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Uygulanması	15
2.1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda Yöntemler	19
2.1.7.1. Matthew Lipman Yöntemi.	19
2.1.7.2. Nelson'ın Sokratik Yöntemi.....	20
2.1.7.3. Gareth B. Matthews Yöntemi.....	21
2.1.7.4. Thomas E. Jackson Yöntemi	21
2.1.7.5. Felsefi Sorgulama Topluluğu Yöntemi	22
2.1.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın Yararları	23
2.1.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı Uygulamalarında Öğretmenin Rolü.....	24
2.1.10. Türkçe öğretimi ve Çocuklar İçin Felsefe	26
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	29
2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	34
BÖLÜM III	39
YÖNTEM.....	39
3.1.Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. İletişim Becerileri Envanteri	42
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi	46
BÖLÜM IV	47
BULGULAR VE YORUM	47
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	47
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular	48
4.3. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular	49
4.4. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular.....	50
4.5. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular	52
4.6. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular.....	55
BÖLÜM V	62
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Sonuç ve Tartışma	62

5.2. Öneriler.....	67
KAYNAKLAR.....	68
EKLER	78
EK-1.....	79
EK-2.....	83
EK-3.....	85
EK-4.....	86
EK-5.....	87
EK-6.....	102
EK-7.....	104
EK-8.....	106
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR

IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children

P4C: Philosophy for Children

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki sene sonu Türkçe puan ortalamaları ve standart sapması.....	41
Tablo 2	Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ve ailelerinin demografik bilgilerine ait yüzde ve frekans dağılımları.....	41
Tablo 3	Araştırma verilerinin basıklık ve çarpıklık değerleri.....	47
Tablo 4	Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının bağımsız gruplar t-Testi ile karşılaştırılması.....	48
Tablo 5	Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının bağımsız gruplar t-Testi ile karşılaştırılması.....	48
Tablo 6	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda etkinin incelenmesi.....	49
Tablo 7	Kontrol grubunun sözlü iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda incelenmesi.....	51
Tablo 8	Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız gruplar t-Testi ile karşılaştırılması.....	52
Tablo 9	Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının gelir düzeyi değişkeni bakımından ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	53
Tablo 10	Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının kardeş sayısı değişkeni bakımından ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	53

Tablo 11	Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının anne eğitim düzeyi bakımından ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	54
Tablo 12	Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının baba eğitim düzeyi bakımından ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	55
Tablo 13	Deney grubunun ön ve son test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız gruplar t-Testi ile karşılaştırılması.....	56
Tablo 14	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının anne eğitim düzeyi bakımından betimleyici analizi.....	57
Tablo 15	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının anne eğitim düzeyi bakımından tek yönlü ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	57
Tablo 16	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının baba eğitim düzeyi bakımından betimleyici analizi.....	58
Tablo 17	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının baba eğitim düzeyi bakımından tek yönlü ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	59
Tablo 18	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının gelir düzeyi bakımından betimleyici analizi.....	60
Tablo 19	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının gelir düzeyi bakımından tek yönlü ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	60
Tablo 20	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının kardeş sayısı bakımından betimleyici analizi.....	61
Tablo 21	Deney grubu ön ve son test toplam puanlarının kardeş sayısı bakımından tek yönlü ANOVA testi ile karşılaştırılması.....	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bireylerin diğer bireylerle ilişkilerinin daha sağlıklı olması ve kişisel yaşantılarının daha nitelikli hâle gelmesi bakımından etkili iletişim kurmak gittikçe daha çok önem kazanmaktadır. Günlük hayatın zorunlu ve ayrılmaz bir parçası olan iletişim, öğrenme sürecinde etkin şekilde kullanılır. Dinleme ve konuşma yetilerini içine alan sözlü iletişim becerisinin gelişmesi Türkçe dersi başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Türkçe Öğretim Programı'nın amaçlarından biri de öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, kendine ait görüşlerini sözlü ya da yazılı olarak etkili biçimde ifade etmeleridir (MEB, 2019, s. 8).

Bireylerin çevresini anlama, çevresi tarafından anlaşılma ihtiyacı; bir topluma ait olması ve toplumla bir araya gelme gereksinimi onları iletişim kurmaya yönlendirir. İletişim kurmak günlük hayatın zorunlu bir parçası durumundadır ve doğum öncesinden başlayarak bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. İletişim kurarken duygular ve düşünceler alıcı konumundaki diğer kişilere anlamlı bir biçimde aktarılmalıdır. Olumlu iletişim, insanların kaliteli bir yaşam sürmeleri ve insan ilişkilerini düzenlemeleri bakımından önemlidir. İdareciler ve ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen birlikler için anlaşılabilirliği ve anlatılabilirliği artırmak için iç ve dış hedef kitle olarak tanımlanan çevreyi yönlendirme iletişimin temel amacıdır (Ertekin, Ilgın ve Yengin, 2018, s.299).

Değişim ve gelişimlerin çok hızlı bir şekilde yaşandığı çağımızda eğitimin işlevi değişmiş, eğitim bir bilgi aktarma yolu olmaktan çıkarak bireylerin bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırmasına yardımcı bir unsur hâline gelmiştir. Bu da kişilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesini, bilgi üretip ürettiği bilgiyi kullanabilmesini, olumlu iletişim becerilerine sahip olmasını zorunlu hâle getirmiştir. Doğaları gereği düşünen kişilerin düşünce becerilerini geliştirme, daha iyi ve etkin

düşünebilmesini sağlama, bu yolla davranış formu oluşturma daha da önemli hâle gelmektedir (Dalğar, 2017).

Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children [P4C]) çocuklarda düşünme yeteneklerini geliştiren düşünme üzerine düşünme eğitimi programlarından biri olarak geliştirilmiş ve gittikçe yaygınlaşarak kullanılmaya başlanmıştır. (Okur, 2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının amacı, çocuklarda eleştirel düşünme yeteneğini geliştirirken aynı zamanda birlikte bir sorunu ortaya çıkararak çözüme kavuşturmak ve onların iletişim kurma yeteneğini artırmaktır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ile Lipman'ın amacı felsefenin klasik uygulamasıyla bireylere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bireyleri eleştirel düşünmeye özendirme (Lipman 2003, s. 83-85).

İletişimin günlük hayatta ve eğitim üzerinde etkisinin giderek artması, araştırmacıların bu konuyla ilgili çalışma yapmalarını daha önemli hâle getirmiştir. Eğitimin öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak anlamdirmaları işlevi, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirmesi kazanımıyla aynı doğrultudadır. Alanyazında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamaması, bu alanda çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın çocukların düşünme yeteneklerini geliştireceği ve onları sorunları fark ederek çözüme kavuşturmak için sağlıklı iletişim kurmaya teşvik edeceği düşünülmektedir. Çocukların üst düzey düşünme yeteneklerinin gelişmesi, eleştirel bakış açısına sahip, sorgulayan bireyler olmaları, kaliteli iletişim kurabilmeleri günümüzde önemli özelliklerdir. Eğitimciler öğrenci yetiştirirken bu özellikleri dikkate almalı ve eğitimlerini ona göre düzenlemelidirler. Alanyazında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırma bu gereklilikten doğmuştur ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerisine etkisini inceleyecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın (P4C) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutta anlamlı farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutta anlamlı farklılık var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerinde cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisinde cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın (P4C) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

İletişim, bireylerin duygu ve düşüncelerini aracısız ya da dolaylı yollarla kişiden kişiye, kişiden gruba, gruptan kişiye, gruptan gruba, toplumdan gruba ya da toplumdan topluma etkileşimli ve istemli şekilde yazılı, sözlü ve görsel iletişim araçlarıyla ileterek bağ kurduğu, açık ve etkin bir ileti paylaşma sürecidir (Batu & Kalaman, 2018, s.28). Sosyal bir varlık olan insan diğer insanlarla bağ kurma, duygu ve düşüncelerini paylaşarak iletişim hâlinde olma ihtiyacını zorunlu olarak hisseder. Kişilerin kurduğu iletişimin niteliği kendi yaşamı ve toplumla olan ilişkisinin de niteliğini belirler. İletişim aslında karşılıklı etkileşim içinde olunan bir süreçtir ve kişilerin kurduğu iletişim birbirinden etkilenir. Etkili iletişim kurmak, kişilerin hem meslek yaşantılarında sorun çözme becerilerine sahip olmalarına hem de özel yaşantılarında ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek sürdürmelerine katkı sağlar. Çocukların akademik başarıları ve yaşamlarının ileriki safhalarında toplumsallaşmaları amacıyla nitelikli bir iletişim sürecinin ve hedeflenen nitelikteki dinleme ve konuşma becerilerinin kritik bir önemi vardır (Ying ve Blanchfield, 2010). Öğrencilerin iletişim kurma ve dinleme becerilerini kazanmış olmaları ve sorgulamalar yapmaları öğretmenler tarafından beklenen ve değerlendirilmesi için çaba harcanması gereken davranışlardır (Erik, 2014).

Öğretmeni merkeze alan eğitim yaklaşımlarının, çağın pek çok alanda yaşanan hızlı değişimlerine ayak uydurması ve yeterli gelmesi zordur(İl, 2018). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı çocuklar düşünen, düşündüğünü ifade edebilen, sorgulayan ve aktif bireylerdir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, öğrencilerin çok yönlü düşünmesiyle ve onlarda eleştirel düşünme yetisinin iş birlikli bir ortamda felsefi diyaloglarla meydana gelebileceği eğitimsel bir metottur (Avcı vd. 2021). Bu bağlamda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi olup olmadığını inceleyecek ve alana katkı sağlayacaktır.

Alanyazında, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul seviyesindeki öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Akkocaoğlu Çayır, 2015; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Sormaz Ögüt, 2019; Kaya, 2020; Kayaalp, 2021; Turhan, 2021; Kulkul; 2022; Altunsöz;

2022; Trickey ve Topping, 2004; Worley, 2009; Vansieleghem ve Kennedy, 2011; Kennedy ve Kennedy, 2011; Çocuklar İçin Felsefe alanında nitel çalışmalar yapmışlardır. Okur, 2008; Taş, 2017; Işıklar, 2019; Türksoy, 2020; Gürdal, 2022; Korla Öztürk, 2022; Akan, 2022; Marashi, 2008; Topping ve Trickey, 2014; Fair vd., 2015; Ventista ve Paparoussi, 2016; Youseff, Campbell ve Tangen, 2016; Jahani, Nodehi ve Akbari, 2016; Säre vd., 2016; etki inceleyen deneysel ve karma çalışmalar yapmışlardır. Cassidy vd. , 2017; çalışmalarında disleksi, otizm spektrum bozukluğu gibi teşhis edilmiş durumlara sahip çocuklar için iletişimsel etkileşimin üzerinde felsefi araştırma topluluğunun etkililiğini nicel ve nitel analizlerle incelemişlerdir. Bu çalışmanın araştırma grubu sosyal, duygusal ve davranışsal gereksinimleri olan öğrencilerden oluşmaktadır. Kaźmierczak, 2020; çalışmasını Polonya’da beş ve altı yaşlarındaki anaokulu öğrencileriyle felsefe atölye çalışmaları şeklinde gerçekleştirerek iletişimin tanımını yapmaya çalışmıştır. Deneysel desen kullanılan ve çalışma grubunda ortaokul öğrencileri yer alan çalışmamız; Cassidy vd. (2017) ve Kaźmierczak (2020)’ın çalışmalarından araştırmanın modeli ve çalışma grubu yönüyle ayrılmaktadır.

Bu çalışma, ortaokul öğrencileri üzerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen ilk çalışma olacaktır. Bu yönüyle hem Çocuklar İçin Felsefe’nin Türkiye’de yaygınlaşıp gelişmesine katkı sağlayacak hem de araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikte olacaktır. Araştırma, öğretmenlere öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek ve ders başarısını artırmak için; öğrencilere etkili iletişim kurarak toplumla sağlıklı ilişkilere sahip olmak ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmek için; araştırmacılara farklı sınıf düzeylerinde ve kurumlarda araştırma konusuyla ilgili çalışma yapmak için Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’ndan yararlanmaları konusunda yardımcı olacaktır. Ayrıca sözlü iletişim becerilerinin gelişmesinin, Türkçe dersinin dinleme ve konuşma boyutlarının gelişmesine katkı sağlayarak ders başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Bilecik ilinde bir devlet okulunun 7. sınıf A ve B şubelerinde öğrenim gören öğrencileriyle,
- Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiş olan İletişim Becerileri Envanteri ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen özelliklerin dışında kalan özelliklerinin benzer olduğu,
- Öğrencilerin uygulanan ölçeklere nesnel şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Çocuklar İçin Felsefe: Çocuklar İçin Felsefe, çocuklara özgür ve eşit bireyler olarak dünyada yaşanan olaylar, toplumların ve kişilerin gelenek, tavır ve düşünceleri hakkında karşılıklı tartışma olanağı sağlayan bir eğitimidir. Uygun bir metinden, öyküden, gazete haberinden veya günlük yaşam deneyimlerinden hareketle çocukların karşılıklı konuşmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları oluşturma, okuduklarıyla kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmasıdır (Direk, 2020).

Sözlü İletişim: Sözlü iletişim, temel ögesi dil olan, karşılıklı konuşma ve dinleme eylemleriyle yapılan iletişimidir (İl, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. İletişim. İletişim kavramı ile ilgili alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“İletişim, birbiriyle karşılıklı ileti alışverişi yapan insan hayvan ya da makinenin birbiriyle ilişkili duygusal ya da düşünsel içerik alışverişidir (Cüceloğlu, 2005, s.68-70).” “İletişim, insanların uyumlu bir şekilde ve topluluk halinde çalışmalarını sağlayan ve onları birbirine bağlayan bir bağıdır (Karaçor ve Şahin, 2004: 98).” “İletişim kavramı, düşüncelerin, bilgilerin, duyguların, davranışların ve inançların kişi tarafından karşılıklı olarak değiştirim ve aktarım sürecidir (Şahin, 2012, s.13).” “İletişim, iki sistem arasındaki bilgi aktarma, üretme, anlamlandırma süreci ve bilgi alışverişidir (Dökmen, 2008, s.19).” “İletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme ve komünikasyondur (TDK, 2023).” Tanımların da ortaya koyduğu gibi iletişim, çift yönlü bir bilgi akışının olduğu dinamik bir süreçtir.

2.1.2. İletişim öğeleri. İletişim sürecinde kaynak, ileti, kanal ve alıcı olmak üzere birbiriyle ilintili dört temel öge vardır:

2.1.2.1. Kaynak (Gönderici). Kaynak (gönderici) iletişimi başlatan esas unsurdur. Duygu ve düşüncelerin aktarılmasında rol alan kişiler ya da gruplardır. Kaynak, iletiyi düşünceye dayanarak oluşturur ve kodlayarak aktarır. Böylelikle iletişim sürecini başlatır. Açık, anlaşılabilir ve somut bir ileti aktarılması gereklidir (Thonson, 2010).

Kaynak, iletişim sürecinde düşünce ve duygularını alıcıya iletmek çabası içinde olur. Bu nedenle, kendi duygularını, deneyimlerini alıcının daha iyi anlaması için uğraş verir. Kaynağın etkin biçimde iletişim kurabilmesi alıcının birden çok duyusuna hitap etmesiyle mümkün olur (Baltaş ve Baltaş, 2001,s.29).

2.1.2.2. İleti (Mesaj). İleti (mesaj); kaynak birimdeki duygusal ya da düşünsel içeriğin, bir seçim sürecinden geçirilerek ifadesi edilmesidir (Cüceloğlu, 2005, s.70). Sağlıklı ve etkili bir iletişim için iletinin, açık ve kolay anlaşılabilir biçimde olması oldukça önemlidir.

İletinin aynı zamanda alıcının özelliklerine uygun bir anlatımla, alıcının toplumsal ve ekonomik durumu, kültür ve eğitim düzeyi dikkate alınarak iletilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2012: 15-16). İletişim esnasında iletinin içeriği kadar ifade ediliş şekli de önem taşımaktadır. Bu nedenle iletinin sözsüz boyutuna da dikkat etmek gereklidir.

2.1.2.3. Kanal. Gönderici ve alıcı arasında bağlantı kanal tarafından sağlanır. Duyma, görme, koklama, tatma, dokunma duyularının algılanması duyu kanalları olan duyu organları ile mümkündür. Ses dalgaları ise hava, telefon, internet gibi kanallarla iletilmektedir (Bingöl, 1990, s.223).

Göndericinin iletmek istediği iletiyi taşıyan araçlar kanal ya da oluk olarak adlandırılmaktadır. İletinin iletileceği hedef kitlenin nitelikleri ölçüsünde kanal, farklı özelliklerde olabilir. Yüz yüze, bire bir iletişimlerde sesin tonu, vurgusu, ezgisi gibi özellikler verilmek istenen iletinin doğru iletilmesi ve anlaşılması için önemli birer araçlardır. Sözlü iletişimde televizyon, telefon, tablet, internet temel iletişim kanallarındandır (Kardaş, 2018).

2.1.2.4. Alıcı (Hedef). Alıcı (hedef), kaynağın kanal aracılığıyla gönderdiği iletinin ulaşmasını istediği kişi veya topluluklardır. Alıcı, kurulan iletişimin amacına göre diyaloglarda dinleyici, bir mektubun okuyucusu, televizyon izleyicisi, radyo dinleyicisi, gazete dergi okuru, ders dinleyen öğrenci konumundaki kişi ya da kişilerdir” (Deniz, 2014, s. 524).

Alıcının durumu, iletinin doğru kavranması için göz önünde bulundurulmalıdır. Kodlama yoluyla gönderilen iletiye alıcı tarafından anlam verilmektedir. Sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilebilmesi için doğru dinleme yapılmalıdır. İletinin kodlanmasında kullanılan sembollere alıcı ve gönderici tarafından benzer şekilde anlam verilmesi, iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi için zorunluluktur (Özgüven, 2001, s.21).

İletilerin süzgeçten geçirildiği süreç, algılama sürecidir. İletinin kaynak ve hedef arasında algılanmasında algılama süreci devreye girer. İletiler, kaynağın algı kabiliyetinin sonucunda oluşur ve onun göstergesidir (Tutar, 2003, s.61).

2.1.2.5. Geri bildirim (Dönüt). Geri bildirim, kaynak ve hedef arasında geriye doğru gerçekleşen bilgi akışıdır. İletiyile ilgili bilgi alınmakta ve bu işaretler bütünü geri bildirim meydana getirmektedir (Bıçakçı, 1998, s.41). Geri bildirim, alıcı tarafından iletinin çözülüp değerlendirildiği, iletişim sürecinin son aşamasıdır. Geri bildirim sayesinde iletişimin sürdürülebilirliği artar. Alıcıdan gelen tepkilere göre iletişim sürebilir ya da sonlanabilir. İletinin içeriğinin anlaşılıp anlaşılmadığı geri bildirimin sonunda ortaya çıkar (Uğurlu ve Öztürk, 2006, s.6).

2.1.3. İletişim türleri. İletişim türleri bu sınıflandırmada; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim sınıflandırması esas alınarak yapılmıştır.

2.1.3.1. Sözlü iletişim. Sözlü iletişim; temeli dile dayanan, konuşma ve dinleme şeklinde gerçekleşen iletişim çeşididir. Sözlü iletişimde bireylerin karşılıklı konuşmaları sözlü dildir. Sözlü iletişimin duyguları en iyi biçimde aktarmak, gönderilen iletinin anlaşıldığını denetlemek, geri bildirimde bulunmak gibi kazanımları; gönderici tarafından gönderilen iletinin yazılı anlatıma kıyasla farklı anlaşılmaya daha yatkın olması, iletinin içeriğiyle birlikte göndericinin kişilik özelliklerinin de ön plâna çıkması gibi olumsuz durumları vardır (Fidan, 2022, s.65-66). Sözlü iletişimde diyaloglar oldukça önemlidir. Bu diyaloglar esnasında iletinin ne söylediğinin yanında nasıl söylendiği de büyük önem taşır.

Günlük hayatta en yaygın olarak kullandığımız iletişim türü, sözlü iletişimdir. Dinleme becerisi ise sözlü iletişimin nitelikli bir biçimde olabilmesi için önemlidir. İletişimi gerçekleştiren bütün unsurların iyi bir dinleyici olması esastır. Dinleme konusu, iletişimde çok önemli olmasına rağmen ihmal edilen, yeterli derecede ilgilenilmeyen bir konudur (Egglend, 1991, s.15).

Sözlü iletişim sayesinde birey toplumla kaynaşarak sosyalleşir. İnsanlar günlük hayatında uyku haricindeki sürenin yaklaşık yüzde yetmiş beşini, sözlü iletişim

gerçekleştirerek geçirmektedir. Buna göre de insanlar günde yaklaşık on iki saat konuşuyor ya da dinleme etkinliği gerçekleştiriyor (Kırmızı, 2006, s.59). Bu da sözlü iletişimin günlük hayatımız için oldukça önemli olduğunu gösteriyor. Sözlü iletişim yeteneği gelişmiş bireyler, sosyal ortamlarda ilişkileri güçlü kişilerdir. Toplum hayatının yanı sıra özel yaşantılarında da güçlü ve sağlıklı ilişkileri vardır.

Sözlü iletişim, dil ile gerçekleşir ve kişinin kendisiyle beraber çevresini de anlamlandırma sürecinde aktif bir rol oynar. Kişilerin eğitim ortamlarında, meslek yaşantılarında daha başarılı olabilmeleri için sözlü iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve iletişim araçlarının çeşitlenmesi ile bireyler, mekân ve zamana bağlı kalmadan sözlü iletişim kurabilmektedirler. Sözlü iletişimde aracılı ya da aracısız olarak sürekli bir dil kullanılmaktadır ve bu dil bireyler arası anlaşmayı sağlamaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2022, s.107).

2.1.3.2. Sözsüz iletişim. İnsanlar konuşmayı öğrenmeden önce anlaşmayı sağlamak için beden dillerini kullanmışlardır. İletişim kurarken, duygu ve düşüncelerini anlamlı bir yapıya oturturken yalnızca sözcüklerden değil, aynı zamanda sözsüz iletişimin öğelerinden de yararlanmışlar, böylelikle iletişimlerini daha etkili bir hâle getirmişlerdir (Eskiyörük, 2015, s.50).

Sözsüz iletişim, kişilerin söz ya da yazı dışında diğer araçlarla duygularını, coşkularını ifade ettiği, düşüncelerini yansıtarak kendini anlatabildiği bire bir iletişim biçimidir (Artan, Tevruz, Bozkurt, 201, s.175). Sözlü iletişimde bireyler, duygularını saklayabilirler, fakat sözsüz iletişimde duygular daha etkili biçimde ifade edilirler. Yüz hareketleri o an hissedilen duyguyu yansıtmakta daha etkilidir. Sözsüz iletişim, bireylerin diğerleriyle kurdukları iletişimde içtenliğin anlaşılmasına ve sözlü iletişimle iletilen iletinin yorumlanmasına katkı sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2013, s.91).

İnsan davranışlarını değerlendirirken onun söylediklerinin yanında duygularını, hissettiklerini daha iyi anlayabilmek için mimiklerinden yararlanılmaktadır. Mimikler diğer deyişle yüz hareketleri sözsüz iletişim için bir örnektir (Freedman, Sears, Carlsmith, 2003, s.122).

Jest ve mimikler, giyim tarzı gibi beden dili hareketleri; sözsüz iletişim için oldukça önemli unsurlardır. Ticari getirinin ön plânda olduğu günümüzde ürün tanıtımlarında

beden dilinden yararlanılmaktadır. Beden dili bu durumlarda daha önemli olarak görülse de sözlü ve sözsüz iletişimler bütünlük içinde değerlendirilmelidir (Güngör, 2022, s.38).

2.1.3.3. Yazılı iletişim. Yazılı iletişimin sözlü iletişimden farkı, iletinin sesle ve konuşma biçiminde değil yazı biçiminde sunulmasıdır. (Kaya, 2017, s. 20). Yazılı iletişim; sözlü iletişimin kaydedilip kalıcı olmasını sağlamış, bilginin çağlar boyu aktarılıp günümüz teknolojileri ile dünya çapında bilinir olmasına imkân vermiştir (Güngör, 2020, s. 42).

Yazılı iletişimden, raporlar, mektuplar, bültenler, bilgilendirici karar metinleri, örgütsel çalışma sonuç bildirgeleri gibi belgeleri ortaya koymada yararlanır. Yazılı iletişim, araştırma, muhasebe, gelişme, faaliyet raporları, aylık, özel ve bilgilendirici çeşitli raporları içermektedir (Gürgeç, 1997, s.85).

Yazılı iletişimin işleyişi, göndericinin duygu ve düşüncelerini yazı vasıtasıyla alıcı durumundaki okuyucuya iletmesi şeklindedir. Gelişen ve yaygınlaşan teknoloji, yazının önemini daha da artırmıştır. Yazılı iletişim, yer ve zaman gibi sınırlılıkları ortadan kaldırarak iletişimde esneklik sağlar.

Yazılı iletişimde yapılan dil yanlışları, sözlü iletişime göre daha çabuk ve kolayca dikkat çeker. Yazılı iletişim için plânlama aşaması çok önemlidir ve bazı biçimsel kurallara uymak gereklidir. Yazılı iletişimde geri bildirim süreci, sözlü iletişime göre daha uzundur.

2.1.4. Çocuklar İçin Felsefe (P4C). Tepe (2013)'ye göre Çocuklar İçin Felsefe, felsefeyi çocukların erken yaşlarına götürme, onları yaşamın erken yaşlarında felsefi düşünceyle tanıştırma çabasının gelenekselleşmiş adıdır. Çocuklar yaşamın erken dönemlerinden beri etrafındaki olay, durum ve nesneleri incelemekte, onlar hakkında düşünmekte, merak etmekte ve meraklarını gidermek için soru sormaktadır (Ünal ve Aral, 2014). Bitmek bilmeyen merak duyguları sayesinde çevrelerini tanımak ve anlamlandırmak isterler. İşte çocukların merakları, yönelttikleri sorular ve sürekli düşünceleri nedeniyle Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Programının erken çocukluktan itibaren uygulanması onların bilişsel gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

İnsanın merak duygusu ve onun yönelttiği çevreyi anlama duygusundan kaynaklanan soru sorma isteği felsefenin esasında bulunmakta ve cevaplandırılmaya çalışılmaktadır (Özkan, 2020). Öğrenciler, başlangıçta bildiği her şeyin doğru olduğunu düşünmemeli; bilgi ve algılamının düşünme ve konuşma aracılığıyla ulaşılabilceği gerçeğinden hareketle fikir söylemek ve konuşmaktan çekinmemelidir (Tunç, 2017).

Çocukların çevresi ve yaşadıkları ile ilgili sorular sorma ve bu soruları irdeleyebilme ilkesini esas alan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, onların sorgulama, mantıklı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan sorgulama esaslı bir eğitim olarak öne çıkmaktadır (Lipman, 1981, s.36). Bu uygulamanın okullarda kullanılması öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağlamalarına olanak verir. Aynı zamanda dinleme yeteneklerini de geliştirerek iletişim becerilerini daha aktif kullanabilmelerine destek olur. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının amacı, çocuklara ne düşüneceğini öğretmek değildir, asıl amaç onlara düşünme yollarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmektir (Gregory, 2008).

Bununla beraber Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının bağımsız düşünebilme, sorumlu vatandaş olabilme, dil ve konuşma becerilerini geliştirebilme, kişisel gelişime destek olabilme gibi kendine özgü amaçları, yöntemleri, içeriği ve değerlendirme aşamaları vardır. Felsefe eğitiminin odağında yer alan felsefi kavram, soru ve problemleri içinde barındıran hikâye, roman, gazete haberi gibi farklı metinler bu eğitimde araç metinler olarak kullanılır (Çayır ve Akkoyunlu, 2016, s.99).

Eleştirel düşünmeye ilgi 1970’li yılların sonunda artmış, Matthew Lipman tarafından akıl yürütmenin önemi vurgulanarak felsefenin okul kültürüne ve müfredatına dâhil edilmesi gerektiği düşüncesi geliştirilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın hazırlanma aşamasında Matthew Lipman’ın hedefi; düşünce üretebilen, ürettikleri düşüncüyü dayanaklarla destekleyebilen, sorgulama yapabilen kişiler yetiştirilmesine yardımcı bulunmaktır. Matthew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın İngilizce karşılığı Philosophy for

Children (P4C), baş harfi “C” olan dört düşünme kazanımının “Creative thinking (yaratıcı düşünme), Collaborative thinking (dayanışmacı düşünme), Caring thinking (özenli düşünme) ve Critical thinking (eleştirel düşünme)’in önemine işaret etmektedir (Vansieleghem ve Kennedy 2011, s.175).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nda kullanılan yöntem sokratik diyalogdur. Sokratik diyalogda, karşılıklı konuşmalarda ortaya konan düşüncenin irdelenerek herkesçe kabul edilecek bir hükme varılması istenir. Sokrates, bu yöntemle diyalogda olduğu kişilerle doğruyu bularak sınırlarını çizdiği kavramda tanıma ulaşmaya çalışır (Gökberk, 2007).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı; soru soran, merak eden, anlamaya ve keşfetmeye çalışan çocukları destekler. Çocukların düşünme becerilerini geliştirirken dinleme, konuşma ve kendini ifade edebilme becerilerini de olumlu yönde etkiler. Bütün bu özellikleri nedeniyle, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı çağımızın gereksinimlerine cevap verir niteliktedir.

2.1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın tarihçesi. Çocuklarla felsefe yaklaşımı, Amerika - New York’taki Columbia Üniversitesi’nde felsefe ve mantık derslerini veren Matthew Lipman tarafından ortaya atılmıştır. 20. yüzyılın başlarında ise çocuk felsefesi önem görmeye başlamıştır (Karakaya, 2006, s.25). 1970 yılında Lipman, Çocuklar İçin Felsefe ile ilgili çalışmalarını hızlandırmak ve artırmak için Colombia Üniversitesi’nden ayrılarak Montclair Eyalet Üniversitesi’ne bağlı “Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC))” oluşturmuştur (Lipman, 2003). Bu enstitünün gösterdiği gelişim ile Çocuklar İçin Felsefenin gelişimi eş zamanlı olmuştur. Matthew Lipman öncülüğündeki enstitünün çalışmalarıyla birlikte Gareth B. Matthews da Çocuklar İçin Felsefeye, felsefi bakış açısıyla yaklaşmış, çocukların filozoflarla benzerliğini ve felsefi düşünme kapasitelerini vurgulamıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s.172).

1970 sonrasında Matthew Lipman ve Ann Sharp, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımını ortaya koyarak düşünme eğitimi programının meydana gelmesini sağlamışlardır. İki deney, iki de kontrol grubundan oluşan ve 200 öğrenci ile yapılan Newark Denemesi, 1974-1975 yıllarında Ms. Haas tarafından yürütülmüştür.

Uygulamada farklı biçimlerde oluşturulmuş metropoliten başarı testleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda programa dâhil olan öğrencilerin üst düzey düşünme ve iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler gözlenmiştir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

1980'lerin başlarında Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü, çocukları felsefi düşünceye teşvik eden yedi roman ve öğretmenler için kılavuz kitaplarından meydana gelen bir program ortaya koymuştur. Bu program ulusal anlamda geçerli sayılarak ülkedeki resmi eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Ülkedeki okullarda eleştirel düşünceyi teşvik etmek için güçlü bir çaba vardır (Jackson, 2013, s.3).

1990'larda Çocuklar İçin Felsefe eğitimi Alman bir eğitimci ve felsefeci olan Karin Murris'in dikkatini çekmiş ve Murris, Lipman ile çalışmalar yapmıştır. Karin Murris küçük yaştaki çocuklarla felsefi etkinlikleri daha kolayca yapabilmek için öykü kitapları geliştirerek farklı felsefi uygulamalar yapmış, felsefi etkinliklerin okul öncesi çocuklar için uygulanabilir olmasını sağlamıştır (Stanley ve Bowkett, 2004).

Unesco "Felsefe Bir Özgürlük Okulu, Felsefe Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler" çalışmasını 2007 yılında yayımlayarak Çocuklar İçin Felsefe alanında dikkate değer çalışmalar yapmıştır. Aynı zamanda Unesco'ya üye olan devletlerin felsefeyi eğitim programlarına alması için girişimlerde bulunmuştur (Çotuksöken ve Tepe, 2013).

1985'te Uluslararası Çocuklarla Felsefi Araştırma Konseyi (The International Council of Philosophical Inquiry with Children [ICPIC]) Lipman ve Sharp tarafından felsefe ile ilgilenen kişiler ve Çocuklar İçin Felsefe oluşumları da dâhil edilerek kurulmuştur. Çocuklar İçin Felsefe alanında uluslararası bağlantı da böylece sağlanmıştır (Unesco, 2007, s.28-29).

Lipman, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda eğitimci bakış açısına sahipken pragmatik felsefe alanında önemli bir isim olan John Dewey'den etkilenmiştir. Lipman aynı zamanda; Ludwig Wittgenstein, John Austin, Gilbert Ryle, George Simmel, Maurice Merleau-Ponty, Max Weber, Paul Schiller, Gaston Bachelard, Jean Paul Sartre ve Emile Durkheim gibi felsefe ile uğraşan kişilerden de etkilenmiştir. Lipman, Jean Piaget'nin düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarıyla da tanışmıştır (Juuso, 2007, s. 17).

Lipman'ın etkilendiği isimlerden biri de Lev Vygotsky'dir. Vygotsky, sosyal öğrenmenin ancak kolektif çalışma ile gerçekleşeceğini savunur. Bu bakış açısı, Çocuklar İçin Felsefeye önemli bir kaynak oluşturmuştur (Roberts, 2007). Lipman, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın temelini John Dewey, Lev Vygotsky ve George Herbert Mead'in görüşlerine dayandığını belirtmiştir (Lipman, 2003).

Türkiye'de de Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarına olan ilgi giderek artmaktadır. Türkiye Felsefe Kurumu bünyesinde 1992 yılında açılan Çocuklar İçin Felsefe Birimi, ilk kez Çocuklar İçin Felsefeye yer vermiş ve bu konuda pek çok ulusal ve uluslararası çalışma yapmıştır. Ulusal ve uluslararası felsefe olimpiyatları, kavram eksenli felsefe etkinlikleri yapılan çalışmalar arasındadır (Çotuksöken ve Tepe, 2013).

Türkiye'de Çocuklar İçin Felsefe alanında dikkat çekici çalışmalarda bulunan ilk kişi Nuran Direk'tir. Çocuklar İçin Felsefe alanındaki çalışmalarına 1992 yılında başlamış ve Türkiye Felsefe Kurumu tarafından kurulan Çocuklar İçin Felsefe Birimi başkanlığı görevini üstlenmiştir. Nuran Direk'in "Çocuklarla Felsefe, Bilgin Çocuk, Küçük Prens Üzerine Düşünmek, Filozof Çocuk" olmak üzere dört kitabı bulunmaktadır (Kenan ve Demir Çelebi, 2014, s.310).

2004'te gerçekleştirilen Felsefe Sempozyumuna sivil toplum kuruluşu olarak katılan Türkiye Felsefe Kurumu, Çocuklar İçin Felsefe adında bir dersin ilköğretim okullarında yer almasının önemli bir gereksinim olduğunu savunmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, istenildiği şekilde uygulamaya konmasa da 2006'da Düşünme Eğitimi adlı bir dersin 6-8. Sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. 2011 yılında UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Millî Eğitim Bakanlığının ve Türkiye Felsefe Kurumunun iş birliğiyle düzenlediği "İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı" Çocuklar İçin Felsefe alanında oldukça dikkate değer bir çalışmadır (Sormaz Ögüt, 2019, s.68-69).

2.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın uygulanması. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarında çeşitli yaklaşımlar vardır. Uygulamalar esnasında çocukların birbirlerini görece ve duyacak biçimde oturmaları önemlidir. Bu nedenle çember şeklinde oturma tercih edilen bir oturma

şeklidir. Öğretmen de çemberin içinde katılımcılarla birlikte yer almalıdır. Öğretmen, uygulamalar esnasında rehber ve kolaylaştırıcı rolünde olmalıdır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı oturumlarına hikâye, video, görsel materyal gibi bir uyararla başlanabilir. Uyarılar çocukların düzeyine uygun, ilgi çekici ve merak uyandırıcı nitelikte olmalıdır. Çocuklar İçin Felsefe, kılavuzlarıyla birlikte yedi romandan oluşan temel malzeme aracılığıyla sağlanır. 6-7 yaşlarındaki çocuklara eleştirel ve yansıtıcı düşünce yeteneklerine sahip oldukları varsayılarak tanıtılır ve 16 yaşlarına kadar verilir. Öğrenciler romanlardaki ana karakterleri akıl yürütme güçleri aracılığıyla çözmeyi öğrenirler. Sınıf, bir araştırma topluluğu şeklinde hareket eder. Öğretmenin destekleyici ve duygusal bir ortamda açık uçlu sorular sorabilmesi, süreç ve sonuçlar için çok önemlidir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı oturumları genel olarak öğretmenin kısa bir şiiri, hikâyeyi, resmi, nesneyi veya başka bir uyarıcıyı paylaşmasını içerir. Daha sonra çocuklar, kendi sorularını düşünmek için zaman alırlar. Sorgulama süreci, düşünme becerilerinin gelişimine uygun bir iklimi geliştirmeye yardımcı olan öğretmen davranışlarını içermelidir (Trickey ve Topping, 2004, s.369).

Çocuklarla felsefe etkinlikleri uygulanırken öğrenciler tarafından; kolaylaştırıcının sorularına açık cevaplar vermek, konuşanları dikkatlice dinlemek ve söylenenlerle ilgili düşünmek, bu düşüncelere destek verilip verilmediğine karar vermek, konuşma sırası geldiğinde kararın nedenlerini açıklamak, bütün katılımcıların fikirlerine değer vererek saygı duymak ve birlikte hareket etmek gibi uyulması gereken kurallar vardır (Wartenberg, 2018, s.62).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının uygulanmasını Türkiye’de Nuran Direk başlatmıştır. Direk’in Küçük Prens Üzerine Düşünmek adlı kitabı, Küçük Prens öyküsünden hareketle 13-15 yaş grubu çocuklara yönelik felsefi düşünme yolculuğu olarak hazırlanmıştır (Direk, 2016, s. 20). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarında gruplarda öğrenci sayısı 10 kişiden az, 15 kişiden fazla olmamalıdır. Öğrenciler; okuyan araştırmayı seven, kendine ait düşünceleri olmasından zevk alan kişiler arasında kendi istekleri doğrultusunda öğretmenleri tarafından seçilmelidir. Ortam; dersane havasından uzak, sevimli, yuvarlak bir masa etrafında ya da bir odada birbirlerinin yüzlerinin görebilecekleri bir şekilde olmalıdır. Öğretmen de grubun bir üyesi olduğu için öğrencilerin arasında oturmalıdır.

Öğretmen bir tartışma yöneticisi olduğu için öğrencilerin üzerinde otorite kurmaya çalışmaz, fikrini belli etmez. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarında asıl amaç; belirli sonuçlara ulaşmaktan çok, bunlara hangi yollardan gidilebileceğini bulmaktır. Her uygulamanın kesin bir cevabı olması değil, daha çok tartışmaya yol açması tercih edilen bir durumdur. Nuran Direk'in Küçük Prens Üzerine Düşünmek isimli kitabında, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamaları için iki bölüm şeklinde verilen öneriler şunlardır:

1. Okuma ve Metin Üzerinde Tartışma: 40 dakikalık bu süreçte öğretmen tartışmaları yönetirken sokratik yöntemi kullanılır. Öğretmen, öğrencileri sokratik yöntemle uygulanan konuşmaya dahil etmek için şu yöntemi izler:
 - Okuma: Önce öğretmen Küçük Prens kitabından bir bölüm okur, öğrenciler dinler. İkinci bir okumayı da öğrenciler sırayla yapar. Üçüncü olarak bazı öğrenciler hatırladıkları bölümü canlandırır. Böylelikle metnin daha iyi anlaşılabilmesi sağlanmış olur.
 - Soru sorma: Öğrenciler okudukları bölümden sorular oluşturur ve öğrencilerin soruları öğrenci adıyla birlikte tahtaya yazılır. Ortalama 5-10 soru yazıldıktan sonra oylama yapılır ve soruların aldıkları oylar yanlarına yazılır.
 - Metin üzerinde tartışma: Mantıksal bir gereklilik olmadıkça tartışma en çok oy alan soru ile soruyu sorana yöneltilerek başlar. Öğretmen yeni düşüncelerin üretilmesini sağlarken var olan çelişkileri ortaya çıkarmalıdır. Öğretmen, tartışmayı yönlendirirken öğrencilerin birbirlerini dinlemesini sağlamalı ve ortaya çıkan düşünceleri belirleyip toparlamalıdır.
2. Alistirmalar- tartışma konuları- yazma konuları: Bu bölüm 40 dakika sürecektir.
 - Alistirmalar: Öğrenciler tarafından sırayla okunan bölümlerle ilgili sorular ve cevaplanır ve yazılır.
 - Tartışmalar: Öğrencilerin belirlediği ya da tartışmak istediği sorular tartışılır.
 - Yazma konuları: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarına en çok hizmet eden bölüm, yazma konularıdır. Filozofların özdeyişleri ya da önemli deneme yazarlarının tarih, mitoloji, edebiyat, sanat, sinema gibi konulardan oluşan yazılarından örnekler okunup yazma hevesi getirilebilir.

Mantıklı bir düzen içinde ve özgün yazılar yazılması gerekmektedir. Öğrenci yazılarından en başarılı olanı okunarak sınıf panosuna asılır (Direk, 2016).

Gregory (2008)'e göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı sıralı beş basamak şeklinde uygulanır:

1. Bir uyaran verilmesi (Thestimulus),
2. Tartışma konusu, kavramları, sorularının tespiti (Theagenda),
3. Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / Thedialogue),
4. Değerlendirme (Theassessment),
5. Felsefî alıştırmalar ve etkinlikler (Philosophical exercises and activities).

Lipman ve Sharp (1984) “Pixie” kitabı için oluşturdukları kılavuz kitapta Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanırken izlenecek yolları şu şekilde açıklamışlardır:

1. Uyaran olarak kullanılacak hikâyenin ilgili bölümü çocuklar tarafından karşılıklı konuşma ya da parçalara bölme şeklinde okunabilir.
2. Daha sonra çocuklara okudukları bölümle ilgili düşünceleri sorulur. Çocukların cevapları öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Öğretmen öğrencilerini sürece dahil etmek için tartışmaya katkı sunanların isimlerini tahtaya yazabilir
3. Tartışılacak tüm konular tahtaya yazılana kadar öğretmen, tartışmayı başlatmayabilir. Yazılan tüm konular kısaca tartışılabilir, daha uzun zaman gerektirenler ise ertelenebilir. Tartışma sonunda konuşulanlar özetlenebilir.
4. Öğrenciler birbirini dinlemeli ve tahtada yazılı olan düşüncelerin aynı ve farklı yönlerini ayırt edebilmelidir. Öğretmen hem bu konuda hem de öğrencilerin arasındaki karşılıklı konuşmanın desteklenmesi konusunda öğrencilerine yardımcı olmalıdır. Öğretmen okunan bölümle ilgili problemin ne olduğu sorusunu öğrencilere yöneltmelidir.
5. Öğrenciler arasındaki karşılıklı konuşma bitiminde süreç, öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmelidir.

2.1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda yöntemler. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda benzer ve farklı yönleri olan çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerden yaygın olarak kullanılanları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.7.1. Matthew Lipman yöntemi. Matthew Lipman; ilk ve ortaokul döneminde yaygın biçimde kullanılan geleneksel yöntemlerle, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin göz ardı edilmesi ve buna bağlı olarak yetişkinlik çağına geldiklerinde çocukların ayırım ve mantık yürütmeden kaynaklı yaşam becerilerinden yararlanamayacaklarını savunmuştur (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s. 151).

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, 1960'ların sonunda Matthew Lipman tarafından, dönemin öğrenci isyanlarına ve üniversite öğrencileri arasında muhakeme ve diyalog becerilerinin eksikliğine karşı artan endişeye yanıt olarak geliştirilmiştir (Gregory, 2008). Çocuklar İçin Felsefe, başlangıçta üniversite öncesi öğrenciler için tasarlanmış olmasına rağmen daha sonra eğitimin ilk ve orta kademelerindeki bütün öğrencileri kapsayacak şekilde genişletildi (O'Riordan, 2013, s. 3).

Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle birlikte öykü okuyup model sorular üzerinde konuşarak uygulamıştır. Böylelikle sohbet ortamı oluşturarak öğrencilerin çözüm önerileri geliştirmelerini ve mantıklı düşüncelerini teşvik etmek istemiştir (Karakaya, 2006, s. 25).

1970'li yılların başında Matthew Lipman ve Montclair Üniversitesindeki meslektaşları bu yaklaşımın uygulanabilmesi amacıyla bir öğretim programı geliştirmişlerdir. Bu programda kullanılmak üzere, eleştirel düşünce ve karşılıklı konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla 6 ve 15 yaş arasında çocuklara yönelik çeşitli felsefe alanlarına ait 7 roman ve öğretmenler için bir eğitim rehberi tasarlanmıştır (Boyacı vd., 2018, s. 154-155).

Lipman'ın yönteminde çocuklarla felsefe etkinliklerinin kolaylaştırılarak uygulanması amacıyla üç aşama önerilmiştir:

1. Çelişki ve belirsizlik barındıran bir roman okunması,
2. Okunan romandaki çelişkili ya da belirsiz durumlarla ilgili, soruşturmaya katılan çocuklarla tartışılmak istenilen soruların toplanması,

3. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarındaki sorgulayan topluluğun, felsefi diyaloglar geliştirmesi ve toplanan soruların cevaplarının topluluk olarak oluşturulması yoluyla kurulmasıdır (Lipman, 2003).

2.1.7.2. Nelson'ın Sokratik yöntemi. Sokratik diyalog, Sokrates'in ayrılmaz bir parçası olan muhakeme yeteneği ve analitik düşünme biçimini temele alan, gerçeğin peşinden koşan sorular ve onların cevaplarını içeren düşünce biçimidir. Sokratik diyalogda katılımcılar, önceden belirlenmiş soruların cevaplarını tartışacaklardır (Rondhuis, 2005, s.10).

Leonard Nelson, Sokrates ve Kant'ın felsefe yapma yöntemlerinden ve algılama şekillerinden etkilenmiştir. Sokratik yöntem; felsefeyi değil, felsefe yapmayı öğretme sanatıdır; filozoflar bir konu hakkında bilgi öğretme sanatı değil, öğrencileri filozof yapma sanatıdır (Mccall, 2017). Alman filozof Leonard Nelson, 1922'de sokratik diyalogun uyarlanmış şeklini üniversitede ders olarak göstermiştir. Nelson, Kant felsefesinden ve eleştirel felsefeci J.F. Fries'tan etkilenmiştir. Fichte, Schelling ve Hegel gibi idealist filozofların daha az etkisinde kalmıştır. Nelson, tıpkı Sokrates gibi "Erdem hakkındaki bilgiyi nasıl edinebilirim?" düşüncesinden hareketle etik davranışlar hakkındaki görüşlerini belirtmiştir (Kaya, 2020, s.53).

Nelson'ın yönteminde uygulanması gereken belirli adımlar bulunmaktadır. Birinci adım, gruptaki herkesin üzerinde tartışmak istediği konuyu bulmaktır. Konuyla ilgili haftalık 20-30 saat tartışılacağı için konu, herkes tarafından ilgi çekici bulunmalıdır. Konu, grupça yapılacak tartışma sonucunda ya da sınırlı zaman olduğunda konu listesinden en çok ilgi çeken konunun seçilmesiyle belirlenir. İkinci adım, konuyla ilgili en kapsamlı soruyu belirlemektir. Soru, grubun tartışma liderinin rehberliğinde ya da sınırlı zaman olduğunda soru listesinden seçilebilir. Üçüncü adım, tartışma topluluğunca sorunun cevabının düşünülerek örneklerin oluşturulduğu ve en çok zaman alan aşamadır. Dördüncü adım, tartışma liderinin sorusu seçilen kişiden, örneğinin soruyla ilgisini ve örneğini ayrıntılı olarak açıklamasını istediği aşamadır. Bu aşamada katılımcılar, soru sorma hakkına sahip olurlar. Tartışma lideri, katılımcıların düşünce birliğine ulaştığı adımları not eder. Tartışma grubundaki katılımcılar, ortaya çıkan düşünceye katılmıyorlarsa, izlenen yol doğru değildir. Tartışma süreci, yavaş ilerleyen ve dikkat gerektiren bir süreçtir (McCall, 2017).

2.1.7.3. Gareth B. Matthews yöntemi. Gareth B. Matthews, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın çocuklarla birlikte aynı zamanda yetişkinler için de uygun olduğunu belirtmiştir. Matthews, bu yöntemde Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerini eleştirmiş ve çocukların da soyut düşünerek felsefe yapabileceğini savunmuştur. Lipman'ın felsefenin doğal bir süreç olduğu düşüncesine karşı çıkmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011).

Matthews, Lipman'dan farklı olarak çocuklar ve büyüklere felsefe yapma tutumunu kazandırabileceğine inanmıştır. Öğrencilerine bazı sorunlarının çözülebilmesi amacıyla kendi çocukluklarına, yani kendi çocukluk düşüncelerine gitmelerini önermiştir. Matthews, bu yolla öğrencilerinden aldıkları çocuksu düşünceleri tartışmaya açmış ve üniversite öğrencilerini felsefeye dahil etmeye çalışmıştır (Karakaya, 2006, s. 26-27).

Matthews, hikâye tamamlama tekniği geliştirerek küçük çocukların kendi yeteneklerine dayalı olarak felsefi sorunlara çözüm bulup bulamayacaklarını saptamak için Amerika'da ve başka ülkelerde uygulamalar yapmıştır. Sadece başlangıç bölümü yazılmış hikâyelerde yetişkinlerin yönlendirmediği çocukların, felsefe sorunları üzerinde yaptıkları hatalar işlenmiştir. Matthews, hikâyelerinin başlangıçlarında çocuklara hikâyenin devamının nasıl olabileceğini sorarak onların hikâyenin sorularıyla ilgili derin tartışmalara girmelerini sağlamıştır (Matthews, 2000).

2.1.7.4. Thomas E. Jackson yöntemi. Lipman'dan sonra felsefe öğretimini savunan düşünür ve eğitimcilerden biri de "Dr.J" olarak anılan Dr. Thomas E. Jackson'dır. Jackson, çocuklarla felsefe etkinliklerini uygularken bağımsız düşünce ve davranışları geliştirmeye çalışmıştır. Jackson yönteminde iki temel ilke çok

önemlidir. Bunlardan ilki, yaşına ve kim olduğuna bakılmaksızın söylenenler küçümsenmemeli ve önemsenmelidir. Düşünceler özgürce söylenebilmelidir. Diğer, konuşan herkes, dinlenme hakkına sahiptir. Yeme, içme, oturma, kalkma, oynama gibi temel gereksinimler ve zorunlu gereksinimler, felsefe yapan kişiler tarafından değil, çocukların kendilerince belirlenmelidir. Bu ilkeler çocukların önemsenmesi ve önemsendiklerinin bilincinde olmaları açısından oldukça önemlidir. Dışsal baskıları

azaltarak çocukların kendilerini ortaya koymalarına olanak vermek gereklidir (Karakaya, 2006, s. 27).

Thomas Jackson, Karen Lee ile Montclair'de Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe seminerlerine katılarak çocukların felsefi düşünüş biçimlerinden ve sorularından etkilenirler. Hawai'ye döndüklerinde Karen Lee ile bir eleştirel düşünme hareketi başlatırlar. Jackson'ın yönteminde, Lipman'ın yaklaşımındaki öğretmenler için rehber kitapların belirli bir öykü ve sorularından yola çıkılmasından farklı olarak, metin okuma, sorularını oluşturma kısmının öğretmen ve öğrenci iş birliğiyle yapılması gerektiği düşüncesi vardır. Jackson'a göre bu iş birliği öğrenciyi sürece daha etkin şekilde katacaktır (Jackson, 2013).

2.1.7.5. Felsefi sorgulama topluluğu yöntemi. Catherine McCall, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nı Matthew Lipman'la birlikte 1980'li yıllarda yaptığı çalışmalar ve deneyimleri sonucunda meydana getirmiştir (McCall, 2017). Yaklaşımın uygulama yöntemi, Felsefi Sorgulama Topluluğu'dur. Felsefi Sorgulama Topluluğu oturumlarında, oturum başkanının felsefi diyalogu ortaya çıkarabilmek amacıyla farklı dinamikler aramak ve farklı koşullar yaratmak gibi görevleri vardır. Başkan, temel düzeyde mantık ve felsefe bilgisine, aynı zamanda felsefi varsayımları tanıma becerisine sahip olmalıdır. Sahip olduğu becerileri Felsefi Sorgulama Topluluğu uygulamalarında uzman bir eğitmen öncülüğünde denemelidir. Çocuklar, bu yöntem sayesinde felsefi diyalog kurarken, herhangi bir gruptan Felsefi Sorgulama Topluluğu'na dönüşür. Oturum başkanı her katılımcıya görüşünü ortaya koyma fırsatı vermelidir (Boyacı vd., 2018, s. 156).

İdeal bir Felsefi Sorgulama Topluluğu uygulamasında süreç, oturum başkanının uygulamalarda kullanılmak üzere yazılan romanı sesli olarak okumasıyla başlar. Okuma bittikten sonra oturum başkanı çocuklara sorularının olup olmadığını sorar ve sorulan sorulardan bir tanesini seçer. Sorunun sahibi olan çocuk, soru hakkında düşüncelerini söyler ve ardından diğer çocuklar, söylenene katılıp katılmadıklarını belirtmek için el kaldırır. Başkanın öğrencilerden birine söz vermesiyle süreç devam eder. Çocuklardan düşünce üretmelerini desteklemek amacıyla, kendinden önce konuşan kişinin düşüncesine, nedenini belirterek, katılıyorum/katılmıyorum şeklinde karşılık vermesi beklenir (McCall, 2017).

2.1.8. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın yararları. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamaları, çocukların metin aracılığıyla kendini ifade edebilme, konuşma, yazma, metin yorumlama becerilerini geliştirir. Çocuklara okudukları metni anlama, çözümleyebilme, sonuç çıkarabilme, gerekçe gösterebilme, düşüncelerini kanıtlayacak önermeler sunabilme gibi etkinliklerle mantıklı düşünme becerisi kazandırır. Metin okumaları, üzerine düşünülerek yapılmalıdır. Metni tartışmak ve metinle ilgili düşünmek, bir metni anlamlandırabilmenin en uygun yoludur. Sokrates tarafından söylenen “Bilgi öğretilmez ancak birlikte araştırarak elde edilir.” sözü metni anlamlandırarak okumanın gerekliliğini vurgular. Bu yöntem aracılığıyla metinler arası karşılaştırmalar yapmak olanağı bulan çocukların düşünce ufukları genişler. Aynı zamanda bu yöntem çocuklara, kendi kültürleriyle birlikte diğer kültürleri de tanıma olanağı verip onların kendi kimliğini tanıyarak dünya içindeki yerlerini kavramasına olanak tanır. Bu uygulamalar çocukların okuduklarıyla ilgili tartışma ve düşünme alışkanlıklarını ve dillerini kullanma becerilerini geliştirmeye de yardımcı olmaktadır (Direk, 2020, s. 12).

Kişilerin düşünceleri, inançları, davranış ve kararları bir güç tarafından yönlendirildiğinde, kişiler düşünme yeteneklerini kullanmadıklarında kendilerinden başlayarak içinde yaşadıkları topluluğu anlamlandırıp onların yaşadığı pek çok sorunu çözmesi mümkün olmaz. Bilgi çokluğunun ve kirliliğinin olduğu çağımızda kişilerin kendine sunulan bilgileri sorgulayıp ayırt edebilmesi, gerçekçi olabilmeleri ve zihinlerini bağımsız şekilde kullanarak düşüncelerini gerekçelendirmeleri eleştirel düşünme yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015).

Çocuklarla felsefi sorgulamalar gerçekleştirmek, çocukların gerçeği arama becerilerini geliştirir. Onların kendilerini yargılama ve sorgulamalar yapmak için akıl yürütme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların ileride mantık yürütebilen ve aktif bireyler olmalarına destek olarak onları ülkeleri için iyi bir vatandaş olmaya hazırlar. Çocuklarla felsefe uygulamaları uzun bir zamana yayılmıştır ve bu uygulamaların sonucunda çocukların kazanacağı beceriler şunlardır:

- Çocuklar, iyi birer dinleyici olarak yetişirler,
- Beklemeyi ve sabır göstermeyi öğrenirler.
- Çocukların herhangi bir konu ile ilgili dikkatleri gelişir.

- Çocukların bellekleri ilerleme gösterir.
- İletişim kurarken daha açık ve anlaşılır olurlar.
- Başlangıçta iyi konuşan çocuklar zamanla iyi bir dinleyici de olurlar.
- Başlangıçta az konuşan çocuklar soruşturmanın ilerleyen dönemlerinde tartışmaya daha çok katılım gösterirler (Mccall, 2017).

UNESCO 2007’de yaptığı “Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus” adlı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarının altı amacını şu şekilde belirlemiştir:

1. Çocukların bağımsız düşünme becerilerini geliştirmek,
2. Çocukları topluma bilinçli yurttaşlar olarak yetiştirmek,
3. Çocukların kişisel gelişimlerine destek olmak,
4. Çocukların dil, konuşma ve tartışma yeteneklerini geliştirmek,
5. Felsefe kavramının yeniden düşünülerek inşa edilmesini sağlamak,
6. Çocuklar için yeni bir eğitim biçimi oluşturmak (UNESCO, 2007, s. 15-16).

2.1.9. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarında öğretmenin rolü. Çocukların düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırmalar, bütün eğitim kademelerindeki öğrencilere zekâ ve becerileri doğrultusunda düşünme yeteneğinin kazandırılabilirliğini göstermektedir. Bunun sonucunda çocukların düşünme yeteneklerini geliştirecek nitelikte olan eğitim programları gittikçe daha önemli hâle gelmiştir (Trickey & Topping, 2004).

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980)’a göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarında öğretmen; çocukların felsefeye dikkatlerini çekerek farkındalık oluşturmak için, soruşturma ortamını düzenleyen, çocukları soruların farklı seçenekleriyle tanıştıran, çocukların girişken olmalarını teşvik ederek görüşlerini nedenleriyle açıklamaları konusunda destekçileri olan kişidir. Öğretmen sahip olduğu felsefe bilgisini sorular üzerinden ortaya koyarak çocuklarda merak uyandırır. Lipman, Sharp ve Oscanyan’a (1980) göre felsefi düşüncenin geliştirebilmesi için öğretmen tarafından dört temel şartın uygulanması gereklidir:

1. Felsefi Sorgulamaya Bağlılık: Felsefi sorgulamanın gerçekleşmesi, çocukları anlayabilen, felsefi konulara duyarlı olarak günlük hayatı felsefe ile

ilişkilendirebilen bir öğretmenle mümkündür. Öğretmen, anlam arayışını sınırsız tutarak çocuklara örnek teşkil etmelidir. Felsefi sorgulamaya bağlılık, konuşulanlar ve davranışlar arasındaki tutarlılıkla meydana gelir. Öğretmen tarafından öğrencilerin düşünme süreçleri takip edilmeli, çocuklar tarafsız düşünceleri ve düşüncelerini paylaşabilmeleri konusunda destek görmelidir.

2. Aşılardan Kaçınmak: Öğretmen, öğrenciler tarafından iletilen düşüncelere tarafsız kalmalı; öğrencinin düşüncesini savunmasına izin vermelidir. Kendi değer ve görüşlerini aktarmaktan kaçınmalıdır.
3. Saygı Duymak: Öğretmen, her çocuğun görüşüne saygı göstermelidir. Öğretmen, bilginin sınırsız olduğunun farkında olarak diğerlerinin görüşlerine saygı duymalı ve onları dinlemelidir.
4. Dürüstlüğü Hatırlatmak: Dürüstlük, sorgulama süreci ve öğretmen- öğrenci ilişkisinin sağlıklı olması yönünden önemli bir unsurdur. Öğrenciler, görüşlerini dürüstçe ifade edebilmeli ve bunun için düşüncelere saygı duyulan özgür bir ortam olmalıdır (Lipman, Sharp ve Oscanyan,1980).

Haynes (2008) çocuklarla felsefe uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

- Öğretmenler, çocukların düşünme süreçlerini aktif hâle getirecek sorular sormalıdır.
- Çocukların sorular hakkında düşünceleri için yeterince zaman vermeli ve öğrencilerin isimleriyle birlikte söylediklerini de hatrında tutmalıdır.
- Çocukları tartışma sürecinin başlamasına dahil etmeli, bütün çocukları tartışma sürecine katmak için teşvik etmelidir.
- Felsefe yapmak için farklı türlerde materyaller ve etkinlikleri bir liste hâlinde hazırlamalı, sorgulamaları bu kaynaklar doğrultusunda çeşitlendirmelidir.
- Çocukların düşüncelerini rahatça söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı, kendi düşüncelerini aşılarmaya çalışmamalıdır.
- Çocukların dikkatini sorgulama konusu üzerinde toplayabilmelerine ve can sıkıcı olayları görmezden gelmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çocukların kendilerini rahat ve eğlenceli bir ortamda hissetmeleri; birbirlerini duymaları ve rahatsız etmemeleri konusunda dikkatli olmalıdır.

Görüldüğü üzere Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarının amacına uygun bir biçimde yürütülebilmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Uygulama sürecinde öğretmenler çocukların doğuştan gelen cesur hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır; onlar için felsefeyi, bağımsız düşünebilmeleri, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamak için etkili bir araç olarak kullanabilirler (Gruioniu, 2013, s. 379). Öğretmenler, çocukları özgürce konuşmaya teşvik etmeli, çocuklardan düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, tez ve karşı tezlerin doğruluğuna odaklanmalarını istemelidir. Öğrenciler süreçte düşüncelerini değiştirebilir, hipotezler geliştirebilir ve olası sonuçları değerlendirebilirler (Gruioniu, 2013, s. 382).

Öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili bir biçimde kullanılabilecek olan bu uygulama bağımsız bir ders içinde uygulanabileceği gibi öğretimin metinler üzerinden gerçekleştirildiği dil öğretimi ortamlarında da etkin bir biçimde kullanılabilir. Bu nedenle Türkçe öğretimi ortamlarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarına yer açmak anlama ve anlatmaya dayalı kazanımların öğretilme sürecine katkı sağlayacaktır.

2.1.10. Türkçe öğretimi ve Çocuklar İçin Felsefe. İletişim kurmak, bilgi edinmek ve bunları zihinde yapılandırarak öğrenmek; öğrencilerin ana dili gelişimleri ile mümkün olmaktadır. Türkçe dersi; okuma yazma becerileri, düşünme etkinlikleri ve duyuşsal davranışlardan oluşan çok yönlü bir derstir. Türkçe dersinde; öğrencilerin ilköğretimin başlangıcından itibaren düşünme becerileri ile birlikte sözcük dağarcığını da genişleterek yeni kavramları öğrenmesi, olay ve durumlara karşı farklı bakış açılarının geliştirmelerinin duygusal tepkiler oluşturmaları, hayal güçlerinin gelişmesi gibi kazanımlar vardır (Öz, 2011, s. 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerde gözlenmesi beklenen ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan özel amaçlar şunlardır:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişim göstermesi,
- Türkçenin konuşma ve yazma kurallarına uygun biçimde bilinçli, doğru ve özenli kullanımının sağlanması,

- Okunulan, dinlenen/izlenilenden hareketle, söz varlığının zenginleştirilip dil bilincine ulaşılması,
- Duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişiminin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanılmasının sağlanması,
- Duygu ve düşüncelerin veya tezin sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade edilmesinin sağlanması,
- Bilginin araştırılıp keşfedilmesi, yorumlanması ve zihinde yapılandırılması becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanıp üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okunulanların anlaşılmasının, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, sosyal ve kültürel değerlere önem verilmesinin sağlanması, millî duygulara ve düşüncelere önem verilerek güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültürüne ve sanatına ait eserler ile estetik ve sanatsal değerlerin fark edilip benimsenmesinin sağlanması (MEB, 2019, s. 8).

Dili kullanma becerisi, kişilerin yaşamını pek çok yönden olumlu şekilde etkiler. Ana dilini kullanma becerileri gelişmiş kişilerin bilgi birikimleri ve kültür düzeyleri de gelişmiştir. Kişilerin duygu ve düşünce dünyaları ana dilinden meydana gelir. Kişiler ana dillerini yetkin şekilde kullandıklarında aileleriyle ve çevreleriyle ilişkilerinde, sözlü ve yazılı iletişim kurduklarında başarıları artacaktır (Susar, 2001, s.54).

Günümüzde yükseköğretim kademelerindeki öğrencilerde dahi sıklıkla karşılaşılan okuduğunu anlayamama ve düşündüklerini ifade edememe sorunları, iyi bir Türkçe öğretimi yapılması ile çözülebilir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi Türkçe dersi becerileri, küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır. (Aksan, 2004, s.182).

Öğrencilerin ana dilleri olan Türkçeyi sevmeleri, sözlü, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi, iyi birer dinleyici olmaları sayesinde kavrama düzeylerinin artması ilköğretimde Türkçe öğretiminin amaçlarındandır. Öğrencilerin toplumla uyum içinde yaşayan, üreten, yenilikçi, kendine güvenen ve farklılıklara karşı hoş görülü yetişkinler olmaları istenmektedir. Kişilik gelişimindeki gerekli becerilerin kazanılması ilköğretimde Türkçe öğretiminin görevidir (Tekışık, 1994). Ana dili

eğitimi, insanın yaşamı boyunca kullanacağı sürekli ve önemli bir beceri olduğu için dikkatli ve plânlı bir şekilde yapılmalıdır (Cemiloğlu, 2004, s.27).

Milli kùltürün korunarak gelecek nesillere aktarılması ve nesiller arası bağlantının sağlanması, kùltür taşıyıcısı olarak Türkçe dersinin önemli bir katkısı vardır. Türkçe dersi; ana dilinin etkin şekilde kullanılmasında ve anlama ve anlatma gibi dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Türkçe dersi amaç ders olmanın yanında araç ders olarak diğer derslerin ve öğretimin temelini oluşturur (Demirel, 2004).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin temel dil becerilerini sayesinde etkili iletişim kurmalarının kazandırılmasının sağlanması biçiminde yapılandırılmıştır. Programda öğrencilerin ana dillerinde ve yabancı dillerde iletişim kurabilmeleri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde oldukça önemli bir beceri olarak vurgulanmaktadır (Garip, 2022).

Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını kapsayan dil becerileri ile zihinsel becerileri kazanmaları, bu beceriler aracılığıyla kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olduğunu kabul etmektedir (MEB, 2019, s. 8).

İyi bir iletişim, iyi bir dil eğitiminin verilmesiyle mümkündür. Bu nedenle ana dili eğitimine gereken önem verilmelidir (Temizkan, 2007, s.135). Dil ve düşünme arasında sıkı bir bağ olduğundan ana dili öğretimi iletişim becerilerini geliştirmeyi de amaçlar. Kolay ve etkili bir öğrenme-öğretmenin olabilmesi için dil, etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Ana dilini başarılı bir şekilde kullanan öğrencilerin okul başarıları da yüksektir (Yılmaz, 2007, s.37).

Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirir. Kendini ifade ederken de iyi bir dinleyici olmalarına olanak verir. Bu yaklaşımda öğrenciler sorgulayabilen, eleştirel bakış açısına sahip, araştırmacı, aktif bireyler olarak yetişirler. Çocuklar İçin Felsefe

Eğitimi Programı'nın bu kazanımları Türkçe dersinin; öğrencilerin dinleme-konuşma becerilerinin gelişmesi, dillerini doğru ve etkili kullanabilmeleri, hayal ve duygularının gelişimi, eleştirel bakış açısına sahip olmaları, bilgiyi araştırıp yeniden yapılandırabilen bireyler hâline gelmeleri gibi amaçlarının gerçekleştirilmesine hizmet eder. Öğrencilerin yaşam boyu gereksinim duyacakları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren dil becerilerini ve zihinsel becerileri edinmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisine sahip olarak okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapılandırılmasında önemli bir yeri olan unsurlardır (MEB, 2019, s. 8).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalar, önce yurt içi araştırmalar, ardından yurt dışı araştırmalar olmak üzere kronolojik sıralamaya göre verilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar. Okur (2008), “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubu Çocuklarının, Atılgnlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” adlı tez çalışmasında, deney ve kontrol gruplarına 8 hafta boyunca 40 dakikalık eğitimi 10 oturum şeklinde vermiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere atılgnlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik sokratik konuşmalar aracılığıyla kavramların sorgulanmasını amaçlayan Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise iş birliği ve kendini kontrol becerilerine yönelik hikâye anlatma, drama yöntemlerini kullanarak etkinlikler yapılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak; Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı'na katılım sağlayan altı yaş grubu öğrencilerinde atılgnlık, iş birliği ve kendini kontrol gibi sosyal beceriler üzerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı etkili olmuştur.

Akkocaoğlu Çayır (2015), “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasını Çocuklar İçin Felsefenin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerini belirlemek amacıyla 14 hafta toplam 28 saat boyunca nitel araştırma yöntemini kullanarak yapmıştır. Çocuklarla felsefe

etkinlikleri iki öğretmen tarafından ayrı sınıflardaki 48 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerde felsefeyi anlama, kavramlar arasında ilişki kurma, düşünmeye yönelme gibi bilişsel değişiklikler; felsefeden hoşlanma ve kavram farkındalığı gibi duyuşsal değişiklikler; sorun çözme ve birbirlerini tanıma gibi sosyal değişiklikler yaşanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar İçin Felsefenin, eleştirel düşünme, vatandaşlık ve değer eğitimiye katkısının olduğu bulunmuş, okul öncesi dönemden lise dönemine kadar farklı yaş düzeylerindeki derslerin programlarıyla bütünleştirilebileceği veya ayrı bir ders halinde gösterilebileceği tavsiye edilmiştir.

Taş (2017)'ın "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi" adlı çalışmasında "Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Gruplar Kontrol Gruplu" model kapsamında bir deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklar için Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 14 haftada ortalama 45 dakikalık toplam 32 oturum şeklinde uygulanmıştır. Başlangıçta 4 hafta süresince haftada 3'er oturum, daha sonra haftada 2'ser oturum gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplarında herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney grubu uygulamalarını araştırmacı yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etki yapmıştır.

Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018), "Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Yöntemler, Uygulamalar ve Amaçlar" adlı çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında kullanılan yöntemleri felsefi ve tarihi kökleri ile incelemiştir. Kullanılan yöntemlerin çocukların farklı becerilerindeki etki alanlarını ve uygulayıcılar için önemli görülen sonuçları belirleyerek önerilerde bulunmuştur. Kullanılan yöntemlerin ve deneysel çalışmaların, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının pek çoğunda oldukça yararlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sormaz Ögüt (2019), "Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe" isimli çalışmasında felsefi düşünmenin önemine dikkat çekerek bu becerinin kazandırılmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın dikkate değer bir payının olduğunu ileri sürmüştür. Çalışma üç bölüm hâlinde hazırlanmıştır. Birinci bölümde düşünmenin ne olduğu ile birlikte yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmenin nitelikleri; felsefi düşünmenin, yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme ile ortak ve farklı

noktaları belirlenmiştir. İkinci bölümde felsefi düşünmenin gerçekleşeceği davranışları ele almış ve felsefi düşünmenin yollarını belirlemiştir. Üçüncü bölümde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın tarihi gelişimi, yöntemleri, eğitmen rolü ve yararları ele alınmıştır. Sonuç olarak, felsefi düşünmenin geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin etkili bir yöntem olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Işıklar (2019), “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel deseni kullanmıştır. Ön test- son test deney ve kontrol grubu olan modelde iki grup oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı haftada iki oturum halinde on hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Çalışmanın sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerde felsefi sorgulama aracılığıyla eleştirel düşünme bakımından olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

Kaya (2020), “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasını, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmış, ilkökul 2. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 42 ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama araçları, açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci günlükleridir. Araştırmanın sonucuna göre; Çocuklar İçin Felsefenin çocukların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Türksoy (2020) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimin Doğasına, Bilimsel Kavramlara, Bilimsel Araştırmaya Yönelik Düşüncelerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında; 33'ü deney, 35'i kontrol grubunda yer alan toplam 68 öğrenciyle karma araştırma modeli kullanarak 12 hafta süre ile uygulama yapmıştır. Çalışmanın sonucuna göre deney grubu öğrencilerinde bilimsel kavramlar ve bilimsel süreç becerileri ile ilgili pozitif yönde değişim belirlenmiştir Çıkarım, gözlem, verileri kayıt altına alma gibi becerilerinde artış yaşanmıştır. Tartışma ve akıl yürütme gibi becerilerde gelişim, eleştirel düşünme becerisinde açısından değişim saptanmıştır. Öğrencilerin ders tutumları ve özsaygılarında pozitif farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonucuna göre; Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarılarını,

eleştirel düşünme becerilerini, bilimsel araştırma hakkındaki düşüncelerini ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Daşdelen (2021), “Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitime Yönelik Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; dördüncü sınıftaki öğrencilerin akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilginin organize edilmesi ve transfer becerilerinin seviyesinin ortaya çıkarılması amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmaya göre, geliştirilen testin dördüncü sınıf öğrencilerinin Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları ile ilişkili gelişimlerini değerlendirmek üzere kullanılabileceği söylenebilir.

Kayaalp (2021), çalışmasında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersi ile bir araya getirilen Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının gerçekleşme şeklini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmada, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 7’si kız, 6’sı erkek olan 13 öğrenciden ve sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Ders plânlarını sınıf öğretmeni uzaktan eğitim yoluyla 25 Türkçe dersi olarak uygulamıştır. Çalışma sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları yapılırken uzaktan eğitimle, dil becerileriyle ve diğer alanlarla ilgili çeşitli sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Çözüm önerileri verilerek görüşler paylaşılmıştır.

Turhan (2021), çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması tekniği ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu 3. sınıf düzeyindeki 18 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe eğitimi alan öğrencilerin düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu, Çocuklar İçin Felsefeye yönelik olumlu düşünceler ve tutumlar bulunduğu ve ders başarısının arttığı belirlenmiştir.

Kulkul (2022), “İlkokul Üçüncü Sınıf Müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Metoduna Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilkokul üçüncü sınıf müfredatını Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yöntemine göre incelemiştir. Çalışma sonunda, Çocuklar İçin Felsefe yönteminin ilkokul programlarında kullanılmasının pozitif etkilerinin olduğu, MEB müfredatında yer alan kazanımlarla birlikte P4C etkinliklerinin uygulanmasının durumda öğrencilerde olumlu davranış değişikliği gerçekleştirebileceği belirtilmiştir.

Altunsöz (2022), “Çocuklar İçin Felsefe Programının Uygulanmasının Önemi” isimli araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın önemini ve uygulanmasını incelenmiştir. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı sayesinde felsefi bir etkinliğin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, yaratıcı düşünebilme, detaylı analiz yapabilme, düşünceleri gerekçelendirebilme ve düşünce farklılıklarına saygı gösterme ve uygulanan etkinlikler incelenmiştir.

Gürdal (2022), çalışmasını Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nda hipotetik düşünme yönteminin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Tek gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)" kullanılmıştır. Öğrencilere 8 hafta süresince 40 dakikalık 2 oturum halinde Çocuklar İçin Felsefe eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, BİLSEM ilkokul öğrencilerine uygulanan Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Korla Öztürk (2022), “Çocuklar İçin Felsefe Programının 10. Sınıf Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı çalışmada, karma yöntem araştırmalarından yakınsak paralel karma deseni kullanmıştır. Deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenci ile araştırmasını yürütmüştür. Verilerin bir bölümüne ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının etkili ve yararlı olduğu görülmüştür; düşünme, akıl yürütme, sorgulama becerilerini, kişisel ve sosyal becerileri, öğrenme becerilerini ve iletişim kurma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Akan (2022), araştırmasında hayat bilgisi öğretiminde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisini geliştirici etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisini incelemiştir. Karma bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testi son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulamanın derslere merak duygusu oluşturmada ve derse olan ilginin artmasında olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar. Trickey ve Topping (2004), “Çocuklar İçin Felsefe: Sistemik Bir Bakış” adlı araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’na yönelik ilköğretim ve ortaokulda yapılan ön-test, son-test kontrol grubu; dinleme becerisini, matematiksel beceriyi, yaratıcı düşünmeyi, akıl yürütme ve okuduğunu anlamayı geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmaları incelemişlerdir. Araştırma 10 ve 13 yaş aralığında bulunan 100 öğrenciyle yapılmıştır ve deney grubundaki öğrencilere iki yıl boyunca haftada 2 saat Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı vermesiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerileri, matematiksel becerileri, yaratıcı düşünceleri, akıl yürütme ve okuduğunu anlama becerileri olumlu yönde etkilenmişlerdir.

Marashi (2008) “Çocuklar İçin Felsefe Öğretimi: İran’da Yeni Bir Deneyim” adlı araştırmasında, Lipman’ın araştırma topluluğu yönteminin çocukların muhakeme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Altmış erkek öğrenci rastgele seçilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuyla, araştırma topluluğu yöntemine dayalı olarak yetmiş dakikalık toplam on bir oturum boyunca ders işlenmiştir. Yarı deneysel olan bu çalışmanın sonucuna göre, araştırma topluluğu yönteminin uygulanması deney grubunun muhakeme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Worley (2009), “Okullarda Felsefenin Felsefesi” adlı araştırmasında felsefi bilgiye sahip kişilerin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı çalışmalarını yürütebileceğini ve felsefenin okullarda etkin şekilde işlenmesi gerekliliğini tartışmıştır. Araştırmaya göre çocuklar, herhangi bir ön yargıya sahip olmadıkları için felsefi düşüncenin geliştirilmesinde ideal adaylardır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, düşünce yeteneğini geliştirdiği için okullarda uygulanmalıdır.

Barrow (2010) “Diyalogik, Katılım ve Çocuklar İçin Felsefe Potansiyeli” adlı araştırmasında Çocuklar İçin Felsefe’nin diyalog bağlamındaki katılımcı mekanizmasını incelemektedir. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe uygulayıcılarının, uygulamalarda karşılıklı konuşma ve katılımcı potansiyellerini açığa çıkarmak için eleştirel düşünceyi benimsemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Vansieleghem ve Kennedy (2011) “Matthew Lipman’dan Sonra Çocuklar İçin Felsefe Nedir, Çocuklarla Felsefe Nedir?” adlı araştırmasında Çocuklar İçin

Felsefeyi; eleştirel düşünceyi geliştiren bir araç, çocukların ve yetişkin bireylerin bütünleşmesine yarayan bir araç ve otoritenin yeniden anlamlandırılıp kişisel anlamların kurulması için bir yöntem olarak üç döneme ayırmışlardır. Lipman'dan sonra Çocuklar İçin Felsefe'nin yeniden düşünülüp eğitim uygulamalarına önem verilmesini amaçlamışlardır.

Kennedy ve Kennedy (2011) “Bir Söylemsel Yapı Olarak Felsefi Sorgulama ve Onun Okul Programının Tasarımındaki Rolü” adlı araştırmalarında felsefi sorgulama topluluğunun tanımını yapmış ve onun öğrenme, iletişim ve diyalog teorileriyle ortak olan taraflarını tartışmıştır. Araştırmaya göre; felsefi sorgulamalar yapmanın, tüm disiplinlere genişletilerek okul müfredatı içinde felsefe yapma olanağı sunacağı ve felsefe yapmanın gerekli olduğu kavram çalışmalarında işe yarayacağı öne sürülmüştür.

Jones (2012), araştırmasında öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal olarak çok yönlü gelişimini artırmak amacıyla sorgulama sınıfı oluşturmaya yönelik bir yaklaşım geliştirmiştir. 38 10. sınıf öğrencisi ile 10 hafta süresince yapılan uygulamanın verileri öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğretmenlerin edindikleri gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırmaya göre, derse aktif katılımı öğrencilerin akademik ve kişisel başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yaklaşımın Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin uygulanmasını kolaylaştırdığı öne sürülmektedir.

Topping ve Trickey (2014) “Çocuklar İçin Felsefe’de Diyalogun Rolü” adlı çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe’nin İskoçya’daki ilköğretim kaynaştırma sınıflarında 10 yaşında olan 180 çocuk üzerinde etkileşimli diyalogun niceliği ve kalitesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmen liderliğinde olan öğrenci-öğrenci sınıf diyalogunun video kayıtları yedi aylık çalışmadan sonra analiz edilmiştir. Öğretmenin açık uçlu soruları daha fazla kullanması, öğrencilerin sınıf diyaloguna katılımındaki artış, düşünceleri gerekçelendirmede gelişmiş öğrenci muhakemesi gözlenmiştir. Karşılaştırma sınıflarında değişiklik olmamıştır. Çalışmanın sonunda zihinsel ve sosyo-duygusal alanlarda gelişme, öğretmen ve çocuk davranışlarında değişme gözlenmiştir.

Fair vd. (2015), araştırmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın bilişsel beceriler üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Deney grubu için 186 7. sınıf, 177

8. sınıf olmak üzere toplam 363 öğrenci; kontrol grubu için 79 7.sınıf, 98 8.sınıf olmak üzere toplam 177 öğrenci rastgele seçilmiştir. Bu öğrencilere Bilişsel Yetenekler Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, birkaç hafta boyunca haftada bir saat dil sanatları derslerinde yapılandırılmış ve işbirlikçi sorgulama ortamında felsefe dersleri alırken kontrol grubunda bulunan öğrenciler, standart dil sanatları müfredatını almışlardır. Araştırmaya göre, Çocuklar İçin Felsefe eğitimi alan 7. sınıf öğrencilerinin, kontrol grubundaki 7.sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kazanımlar gösterdikleri; deney grubunda bulunan 8. sınıf öğrencilerinin kontrol grubundakilere göre bu kazanımları gösteremediği bulunmuştur.

Ventista ve Paparoussi (2016), “Sınıfınızda Felsefi Bir Tartışmanın Tanıtılması: Bir Yunan İlkokulunda Araştırma Topluluğu Örneği” adlı çalışmada 20 6. sınıf öğrencisine Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nı uygulamıştır. Araştırma, oturumların gerçekleştirilmesi hakkında ön test- son test yapılarak uygulanan deneysel bir tasarımdır. Araştırma sonucuna göre, oturumlara katılan öğrenciler felsefi konuları merak etmişlerdir ve bunun üzerine diyaloglar gerçekleştirmişlerdir.

Youseff, Campbell ve Tangen (2016) “Bir P4C Programına Katılımın Avustralya Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmalarında, öğrenci refahı, akademik başarı ve Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya sekiz ilköğretim okulundan toplam 280 çocuk (149 müdahale grubu, 131 karşılaştırma grubu) katılmıştır. Öğrencilere okuduğunu anlama testi, kendini tanımlama anketi ve güçlü yönler anketi uygulanmıştır. Avustralya’daki okullarda refah ve başarı gibi alanların öncelik sahibi ve önemli olması nedeniyle Çocuklar İçin Felsefe programından bu kapsamda yararlanılabileceği belirtilmiştir. Araştırmacılar tarafından, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın zihinsel iyi olma durumu üzerindeki etkisine değinilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, okuduğunu anlamada artış görülürken matematik ilgisi ve benlik algısında azalma belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal davranışlarda değişiklik olmamıştır.

Jahani, Nodehi ve Akbari (2016), “Çocuklar İçin Felsefe’nin Etkisi” adlı araştırmalarında Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın altıncı sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin yaratıcılıklarının üzerindeki etkisini, küme örnekleme yöntemiyle incelemişlerdir. 3 ayrı okuldan 2 deney, 1 kontrol grubu belirleyerek; 12

hafta süresince Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nı deney grubunda bulunan öğrencilere uygulamışlardır. Araştırma sonucuna göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Säre vd. (2016), “Çocuklar İçin Felsefe Programı ile Okul Öncesi Çocukların Muhakeme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında çocuklarla felsefe programının dilsel beceriler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 58 deney ve 67 kontrol grubunda olmak üzere toplam 125 çocuk, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubu sekiz ay boyunca haftalık bir felsefi grup tartışmasına katıldı. Araştırmaya göre; deney grubundaki çocukların karşılaştırma, benzetme, gerekçelendirme, nedensellik ve sözel akıl yürütme gibi becerilerinde olumlu bir artış gözlenmiştir.

Cassidy vd. (2017), çalışmalarında, ana sınıfı olan iki sınıfta sosyal, duygusal ve davranışsal gereksinimleri olan; disleksi, otizm spektrum bozukluğu gibi teşhis edilmiş durumlara sahip çocuklar için iletişimsel etkileşimi ve iş birlikçi diyalog fırsatlarını destekleyen kapsayıcı bir yaklaşım olarak felsefi araştırma topluluğunun etkililiğini incelemişlerdir. Yaşları dokuz ve on iki arasında değişen iki grup çocuk, on hafta boyunca sınıf çalışmasının bir parçası olan felsefe oturumlarına katıldılar. Çalışmanın sonucunda çocukların sınıf arkadaşlarını rahatsız etmeden iş birlikçi felsefi diyalog kurabildikleri görülmüştür. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamalarının, çocukların derse katılımlarını ve öz düzenlemelerini desteklediği için sınıf etkinliklerinde yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Ventista (2019), “Çocuklar İçin Felsefe Programının Bir Değerlendirmesi: Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Beceriler Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerini geliştirmesindeki etkisini incelemiştir. Son 40 yılın yayımlarının içinde sistematik bir literatür taraması yapılmıştır. İngiltere'de 17 ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencileriyle karşılaştırmalı değerlendirme çalışması yürütülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı öğrencilerin düşünme becerileri, okur-yazarlık becerileri ve bilişsel olmayan becerileri üzerinde olumlu bir etki yaptığı belirtilmiştir.

Kaźmierczak (2020), çocuklara göre iletişimin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmasını Polonya’da bir anaokulunda; her ikisi de beşer kişilik olan beş yaşındaki iki grup ve altı kişilik ve sekiz kişilikten oluşan altı yaşındaki iki grup ile gerçekleştirmiştir. Polonya’da; çocuklarla felsefe, felsefe atölyeleri, felsefi araştırma atölyeleri gibi isimleri olan Matthew Lipman’ın P4C (Çocuklar İçin Felsefe) yöntemi, çocukların içinde bulunduğu bir tartışmaya dayalı bir yöntemle gerçekleştirilmektedir. Araştırma esnasında, çocukların diyaloglarındaki iletişimsel davranışları, dil ve iletişim becerilerinin düzeyi, çocuğun kendine özgü düşünmesi ve bir akran grubunda tartışma veya anlamları yorumlama becerisi gözlemlenmiştir. İletişim üzerine yapılan araştırmanın sonucuna göre, beş ve altı yaşındaki çocuklar için iletişimin öncelikle ilişki kurmak ve dilsel eylemlerin karşılığı ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz süreciyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın (P4C) ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç üzerine nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının oluşturduğu farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., s. 202). Deneysel araştırmaların diğer araştırmalara göre belirli bir değişkeni doğrudan etkilemeye çalışma ve araştırmacıların bağımsız değişkeni manipüle edilebilme özelliği gibi özellikleri vardır (Fraenkel vd., 2012, s.265). Deneysel araştırmalar, açıklamanın ötesinde nedenlerin kestirilmesine de olanak verir (Büyüköztürk vd., s. 203).

Deneysel araştırma türleri ilk olarak denek sayısına göre sınıflandırılmış; tek denekli desenler ve çok denekli desenler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çok denekli desenler; gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler olmak üzere üç gruba ayrılarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020, s.206).

Bu araştırmada denek sayısına göre yapılan sınıflandırmadan olan çok denekli desenlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, seçkisiz atamayı kapsamaz ve eşleştirilmiş desen ve zaman serisi desen olmak üzere iki farklı türü vardır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 216). Eğitim konulu araştırmalarda, okullardaki sınıflar çalışma grubuna doğrudan dâhil edildiği için tarafsız şekilde eşitlenmiş bir çalışma grubu oluşturmak oldukça zordur. Bu gibi durumlarda eğitimi aksatmamak

amacıyla yarı deneysel desen bir seçenek olarak kullanılabilir (Baştürk, 2012). Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmanın değişkenlerine bakıldığında, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri, üzerinde bir değişkenin etkisinin ölçülebilir olması sebebiyle bağımlı değişken; Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı araştırmacının manipüle edebilme ve değiştirebilme özelliği nedeniyle bağımsız değişken durumundadır ve kontrol altına alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin ortalama aylık gelirleri ve kardeş sayıları da bağımsız değişken durumundadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bilecik ili Osmaneli ilçesinde bir devlet okulunda 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Erişim kolaylığı ve 7.sınıf seviyesindeki öğrencilerin soyut düşünme yetilerinin gelişmiş olması nedeniyle bu okul ve öğrenci grupları tercih edilmiştir. Öğrencilerin 6.sınıf yıl sonu Türkçe dersi başarı ortalamaları temel alınarak akademik başarı düzeyleri birbirine yakın olan iki sınıf seçkisiz şekilde deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki sene sonu Türkçe dersi puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Deney grubu 7/B sınıfı, kontrol grubu ise 7/A sınıfı olarak belirlenmiştir. Her grupta 32 katılımcının yer alması planlanmıştır ancak ön ve/veya son test verileri bulunmayan 4 öğrenci ile okuldan ayrılan 3 katılımcı çalışmadan çıkarılmıştır.

Deney grubu; 28 katılımcıdan oluşmaktadır, veri toplama sürecinde 4 öğrenciye ön ve/veya son test uygulanamamış olması nedeniyle bu öğrenciler çalışmadan çıkarılmıştır. Kontrol grubu; 29 katılımcıdan oluşmaktadır, 3 katılımcı şehir değişikliği nedeniyle çalışmadan ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ve ailelerinin demografik bilgilerine ait yüzde ve sıklık dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılındaki Sene Sonu Türkçe Puan Ortalamaları ve Standart Sapması

Deney grubu			Kontrol grubu		
$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS	n
90,15	8,27	32	87,93	7,43	32

Tablo 1'e göre deney grubunda yer alan öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki sene sonu Türkçe dersi puanlarının aritmetik ortalaması 90,15; standart sapması 8,27'dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sene sonu Türkçe dersi puanlarının aritmetik ortalaması 87,93; standart sapması 7,43'tür.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine Ait Yüzde ve Frekans Dağılımları (n=57)

Özellik	Kategori	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	15	53,6	15	51,7	30	52,6
	Erkek	13	46,4	14	48,3	27	47,4
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma yok	-	-	1	3,4	1	1,8
	1-8 yıl	17	60,7	16	55,2	33	57,9
	8-12 yıl	8	28,6	9	31	17	29,8
	13 yıl ve üzeri	3	10,7	3	10,3	6	10,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma yok	-	-	1	3,4	1	1,8
	1-8 yıl	12	42,9	10	34,5	22	38,6
	8-12 yıl	9	32,1	16	55,2	25	43,9
	13 yıl ve üzeri	7	25	2	6,9	9	15,8
Kardeş Sayısı	1	3	10,7	3	10,3	6	10,5
	2	18	64,3	15	51,7	33	57,9
	3 ve üzeri	7	25	11	38	18	31,6
Ortalama Aylık Gelir	0-10000	9	32,1	18	62,1	27	47,4
	10000-15000	13	46,4	7	24,1	20	35,1
	15000 ve üzeri	6	21,4	4	13,8	10	17,5

Tablo 2'de çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir. Tabloya göre deney grubunun cinsiyet kategorisinde %53,6'sını (n=15) kız öğrenciler, %46,4'ünü

(n=13) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunun anne eğitim düzeyi, 1-8 yıl %60,7 (n=17); 8-12 yıl %28,6 (n=8); 13 yıl ve üzeri %10,7 (n=3) şeklindedir. Deney grubunun baba eğitim düzeyi, 1-8 yıl %42,9 (n=12); 8-12 yıl %32,1 (n=9); 13 yıl ve üzeri %25 (n=7) şeklindedir. Deney grubunun kardeş sayısı, 1 kardeş %10,7 (n=3); 2 kardeş % 64,3 (n=18); 3 kardeş ve üzeri %25 (n=7)'dir. Deney grubunun ortalama aylık gelir düzeyi, 0-10000 %32,1 (n=9); 10000-15000 %46,4 (n=13); 15000 ve üzeri %21,4 (n=6)'dür.

Tabloya göre kontrol grubunun cinsiyet kategorisinde %51,7'sini (n=15) kız öğrenciler, %48,3'ünü (n=14) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kontrol grubunun anne eğitim düzeyi, okuma yazma olmayan %3,4 (n=1); 1-8 yıl %55,2 (n=16); 8-12 yıl %31 (n=9); 13 yıl ve üzeri %10,3 (n=3) şeklindedir. Kontrol grubunun baba eğitim düzeyi, okuma yazma olmayan %3,4 (n=1); 1-8 yıl %34,5 (n=10); 8-12 yıl %55,2 (n=16); 13 yıl ve üzeri %6,9 (n=2) şeklindedir. Kontrol grubunun kardeş sayısı, 1 kardeş %10,3 (n=3); 2 kardeş % 51,7 (n=15); 3 kardeş ve üzeri %38 (n=11)'dir. Kontrol grubunun ortalama aylık gelir düzeyi, 0-10000 %62,1 (n=18); 10000-15000 %24,1 (n=7); 15000 ve üzeri %13,8 (n=4)'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiş olan İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır.

3.3.1. İletişim becerileri envanteri. İletişim Becerileri Envanteri Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından; kişiler arası ilişkilerde sahip olunan beceri düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, 45 maddeden meydana gelen beşli likert tipi ölçektir. Maddeleri “her zaman, genellikle, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” şeklinde belirlenmiştir ve her zaman “5”, hiçbir zaman ise “1” olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin her biri 15 maddeden oluşan; zihinsel, duygusal, davranışsal şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır:

Zihinsel boyut: 1, 3, 6, 12, 15, 17, 18, 20, 24, 28, 30, 33, 37, 43, 45

Duygusal boyut: 5, 9, 11, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44

Davranışsal boyut: 2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 32, 41

Ölçekten alınabilen en yüksek puan 225 iken en düşük puan 45'tir. Alt ölçeklerden alınabilen en yüksek puan 75 iken en düşük puan ise 15'tir. Kişilerin hangi boyutta iletişimlerinin iyi olduğu alt ölçekteki puanlarına göre belirlenir. Ölçeğin tamamı söz konusu olduğunda puan yüksekliği iletişim becerisinin de yüksek olduğunu gösterir. İletişim Becerileri Envanteri Ek 1'de verilmiştir.

İletişim Becerileri Envanteri'nin dil ve anlatım bakımından 12-13 yaş grubunda olan ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin gelişim seviyelerine uygunluğu konusunda lisans ve yüksek lisans mezunu bir Türkçe öğretmeni ve iki Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. İletişim Becerileri Envanteri Uzman Görüş Formu Ek 2'de verilmiştir.

3.3.2. Kişisel bilgi formu. Çalışmada öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi demografik bilgiler, araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu ile derlenmiştir. Kişisel bilgi formu Ek 3'te verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinden ve araştırmada kullanılan İletişim Becerileri Envanteri'nin geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Bilecik Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin Ek 7'de verilmiştir. Öğrenci ailelerinden Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla izin alınmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu Ek 8'de verilmiştir. Öğrenci aileleri tarafından Kişisel Bilgi Formu doldurulmuştur. Çalışma toplam on hafta sürmüştür. Birinci hafta; Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiş olan İletişim Becerileri Envanteri, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön test, bir ders saati olan kırk dakika boyunca sürmüştür. Daha sonra deney grubuna, sekiz hafta süresince haftada iki ders saati olmak üzere çeşitli uyaranlar eşliğinde "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler, olağan ders işlemlerine devam etmişlerdir. Son hafta, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Ersanlı ve

Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri son test olarak uygulanmıştır. Son test, bir ders saati olan kırk dakika boyunca sürmüştür.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulamaları sırasında kullanılan uyaranlar; lisans ve yüksek lisans mezunu iki Türkçe öğretmeni, bir Felsefe öğretmeni ve bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmeninden Uzman Görüş Formu aracılığıyla görüş alınarak seçilmiştir. Uzman Görüş Formu, Ek 4'te verilmiştir. Sekiz hafta boyunca kullanılan uyaranlar ve bu uyaranlara ilişkin sorular Ek 5'te verilmiştir.

Uygulama:

- Birinci hafta: Uyaran olarak Alexander ve Oyuncak Fare (Leo Lionni) adlı öykü kullanılmıştır. Öykü öğrencilere öğretmen tarafından okunmuş ve olayların geliştiği bir yerinde kesilerek öyküye ilişkin sorular sorulmuştur. Daha sonra uyaranın arka plânında yer alan, öğrencileri felsefi kavrama götürecek olan sorular sorulmuştur. Uygulamanın bitiminde öykünün devamı paylaşılmıştır. Bu uyaran felsefenin alt dallarından varlık felsefesine aittir. Kendi olmak, değer görmek, özgür irade gibi kavramları vardır.
- İkinci hafta: Uyaran olarak Antiloplar animasyonu kullanılmıştır. Video 39. saniyede durdurularak videodaki olaya dair soru sorulmuştur. Sonrasında uyaranın arka plânında yer alan, öğrencileri felsefi kavrama götürecek olan sorular sorulmuştur. Bu uyaran felsefenin alt dallarından ahlak felsefesine aittir. Hırs, sabit fikir, inanç gibi kavramları vardır.
- Üçüncü hafta: Uyaran olarak Dev Memo adlı öykü kullanılmıştır. Öykü öğrencilere öğretmen tarafından okunmuş ve olayların geliştiği bir yerinde kesilerek öyküye ilişkin soru sorulmuştur. Daha sonra uyaranın arka plânında yer alan, öğrencileri felsefi kavrama götürecek olan sorular sorulmuştur. Bu uyaran felsefenin alt dallarından ahlak felsefesine aittir. Yardımseverlik kavramı vardır.
- Dördüncü hafta: Uyaran olarak Zürafalar Ne Sever? (Kristyna Litten) adlı öykü kullanılmıştır. Öykü öğrencilere öğretmen tarafından okunmuş ve olayların geliştiği bir yerinde kesilerek öyküye ilişkin soru sorulmuştur. Daha

sonra öykünün devamı okunmuştur. Öykünün bitiminde yine öyküdeki olaylara dair sorular sorulmuş, ardından uyarının arka plânında yer alan ve öğrencileri felsefi kavrama götürecek olan sorular sorulmuştur. Bu uyarın felsefenin alt dallarından ahlak felsefesine aittir. Özgür irade, seçim yapmak, bağlılık, monotunluk gibi kavramları vardır.

- Beşinci hafta: Uyarın olarak Ödlek (Anton Çehov) adlı öykü kullanılmıştır. Öykü öğretmen tarafından öğrencilere okunmuştur. Olayların geliştiği ve merak uyandırıcı bir bölümde okuma kesilerek öyküdeki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Ardından öğrencileri felsefi kavrama götürecek olan, öykünün arka plânındaki sorular sorulmuştur. Uygulamanın ardından öykünün devamı okunmuştur. Bu uyarın felsefenin alt dallarından ahlak felsefesine aittir. Hakkını aramak, hakkını yemek, hak nedir gibi kavramları vardır.
- Altıncı hafta: Uyarın olarak Alike adlı animasyon kullanılmıştır. Video 4.18'de durdurulup videodaki olaya dair soru sorulmuştur. Ardından uyarının arka plânında yer alan ve öğrencileri felsefi kavramlara götürecek olan sorular sorulmuştur. Uygulamanın sonunda videonun devamı izlenmiştir. Bu uyarın felsefenin alt dallarından eğitim felsefesine aittir. Eğitim, sistem, yabancılaşma gibi kavramları vardır.
- Yedinci hafta: Uyarın olarak Kurbağa ve Murbağa/ Kurabiyeler adlı animasyon kullanılmıştır. Video seyredildikten sonra videodaki olaya dair sorular sorulmuştur. Ardından uyarının arka plânında yer alan ve öğrencileri felsefi kavramlara götürecek olan sorular sorulmuştur. Bu uyarın felsefenin alt dallarından ahlak felsefesine aittir. İrade, özgürlük, sorumluluk gibi kavramları vardır.
- Sekizinci hafta: Uyarın olarak Matthew'un Rüyası (Leo Lionni) adlı öykü kullanılmıştır. Öykü öğretmen tarafından öğrencilere okunmuştur. Olayların geliştiği ve merak uyandırıcı bir bölümde okuma kesilerek öyküdeki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Ardından öğrencileri felsefi kavrama götürecek

olan, öykünün arka plânındaki sorular sorulmuştur. Uygulamanın ardından öykünün devamı okunmuştur. Bu uyaran felsefenin alt dallarından sanat felsefesine aittir. Estetik haz, estetik yargı, sanat eseri gibi kavramları vardır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 26.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel analiz yöntemlerinin doğru şekilde belirlenebilmesi için ilk olarak verilerin dağılımının incelenmesi önem taşımaktadır. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının hesaplanması normallik analizlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,0 ve +1,0 arasında bir değer alan verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Bu çalışmanın verilerinin dağılımı basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir ve verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bir çalışmada toplanan verilerin normal dağılım göstermesi halinde parametrik test yöntemleri kullanılmaktadır (Cevahir, 2020). Bu çalışmanın verileri, parametrik test yöntemlerinden, bağımsız gruplar t-Testi, bağımlı gruplar t-Testi, tek yönlü ANOVA ve Post-Hoc testlerinden Tukey kullanılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın verilerinin normallik analizi basıklık ve çarpıklık değerlerinin hesaplanması ile gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,0 ve +1,0 arasında yer alan veriler için normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilmektedir (Hair v.d., 2013).

Tablo 3.

Araştırma Verilerinin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
N	28	28	29	29
Ortalama	171,00	192,71	169,62	170,76
Standart Sapma (SS)	17,258	14,068	12,214	14,357
Basıklık	-0,495	-0,560	-0,109	-0,145
Çarpıklık	-0,452	-0,066	0,614	-0,540

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlere ait verilerinin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde tümünün -1,0 ile +1,0 aralığında yer aldığı, diğer bir deyişle verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle, çalışmanın verileri analiz edilirken parametrik testlerden faydalanılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Verilerin normal dağılım gösterdiği bilindiğinden çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının ön test puanları parametrik test yöntemlerinden bağımsız gruplar t-Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	28	171,0	17,258	0,347	48,492	0,730
Kontrol	29	169,62	12,214			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t(48,482)=0,347$; $p > 0,05$).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının son test puanları bağımsız gruplar t-Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Deney	28	192,71	14,068	5,829	55	0,000**
Kontrol	29	170,76	14,357			

** $p < 0,01$

Tablo 5'te de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(55)=5,829$; $p < 0,01$). Buna göre, deney grubunun son test puanları ($\bar{X}=192,71$)

kontrol grubunun son test puanlarından ($\bar{X}=170,76$) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Çalışmada yer alan deney grubunun ön test ve son test toplam puanları, zihinsel boyut, duygusal boyut ve davranışsal boyut alt boyutları bağımlı gruplar t-Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine Zihinsel, Duygusal ve Davranışsal Boyutlarda Etkisinin İncelenmesi

	Test	N	Ort.	S.S.	t	df	p
Toplam Puan	Ön Test	28	171,0	17,258			
	Son Test	28	192,71	14,068	-8,277	27	0,000**
Zihinsel B.	Ön Test	28	57,36	7,627			
	Son Test	28	64,50	5,732	-6,068	27	0,000**
Duygusal B.	Ön Test	28	55,11	5,724			
	Son Test	28	62,43	5,288	-6,218	27	0,000**
Davranışsal B.	Ön Test	28	58,54	6,391			
	Son Test	28	65,79	5,266	-7,169	27	0,000**

Tablo 6’da da görüldüğü gibi Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-Testi sonucuna göre, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($t(27)=-8,277$; $p<0,01$) ve deney grubunun son test puanının ($\bar{X}=192,71$) ön test puanından ($\bar{X}=170,76$) istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda etkisini incelemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-Testi sonucuna göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından her üç boyutta da anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır ($p<0,01$). Buna göre, deney grubunun zihinsel alt boyuttan son testte elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{X}= 64,50$) ön testte elde ettikleri puan ortalamasından ($\bar{X}= 57,36$); duygusal alt boyuttan son testte elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}= 62,43$) ön testte elde ettikleri puan ortalamasından ($\bar{X}=55,11$) ve davranışsal alt boyuttan son testte elde ettikleri puan ortalaması da ($\bar{X}=65,79$) ön testte elde ettikleri puan ortalamasından ($\bar{X}=58,54$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Kontrol grubunun sözlü iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan ön test ve son test puanlarının zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarda karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubunun Sözlü İletişim Becerilerinin Zihinsel, Duygusal ve Davranışsal Boyutlarda İncelenmesi

	Test	N	Ort.	S.S.	t	df	p
Toplam Puan	Ön Test	29	169,62	12,214			
	Son Test	29	170,76	14,3579	-0,437	28	0,665
Zihinsel B.	Ön Test	29	56,41	7,627			
	Son Test	29	57,48	5,732	-0,938	28	0,356
Duygusal B.	Ön Test	29	56,66	5,101			
	Son Test	29	55,41	5,609	1,342	28	0,191
Davranışsal B.	Ön Test	29	56,55	3,969			
	Son Test	29	57,86	5,737	-1,028	28	0,313

Tablo 7’de de görüldüğü gibi kontrol grubunun sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan ön test ve son test puanlarının zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarda karşılaştırılması adına yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında hem toplam test puanları hem de her üç alt boyut bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Toplam test puanları ortalamasına bakıldığında, ön test puan ortalaması ($\bar{X}=169,62$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=170,76$) daha düşüktür. İletişimin alt boyutları incelendiğinde ise, zihinsel boyutta ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=56,41$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=57,48$) daha düşük olduğu, duygusal boyutta ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=56,66$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=55,41$) daha yüksek olduğu, davranışsal boyutta ise ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=56,55$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=57,86$) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ne iletişim

becerilerinde ne de zihinsel, duygusal veya davranışsal alt boyutlarda anlamlı bir değişme olmamıştır.

4.5. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Ait Bulgular

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin cinsiyet, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinden etkilenme durumunu incelemek üzere çalışmada yer alan öğrencilerin ön test toplam puanları cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız gruplar t-Testi ile; diğer değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

	N	Ort.	S.S.	t	df	p
Kız Öğrenciler	30	170,37	15,628	0,036	55	0,971
Erkek Öğrenciler	27	170,22	14,091			

Tablo 8’de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(55)=0,036$; $p > 0,05$).

Tablo 9.

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkeni Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

Aylık Gelir	N	Ort.	S.S.	F	p
0-10000 TL	27	169,48	13,279		
10000-15000 TL	20	167,90	17,048	1,448	0,244
15000 TL ve üzeri	10	177,30	12,788		

Tablo 9’da da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının aylık gelir değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin gelir düzeylerine göre ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

En yüksek puan ortalamasına sahip grubu aileleri aylık 15000 TL ve üzeri gelire sahip öğrenciler ($\bar{X}=177,30$) oluşturuyorken, bunu sırasıyla aylık 0-10000 TL gelire sahip olanlar ($\bar{X}=169,48$) ve aylık 10000-15000 TL gelire sahip olanlar ($\bar{X}=167,90$) takip etmektedir. Ancak gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 10.

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkeni Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

Kardeş Sayısı	N	Ort.	S.S.	F	p
1 (tek çocuk)	6	172,50	21,173		
2	33	171,61	15,688	0,590	0,558
3 +	18	167,17	10,478		

Tablo 10’da da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının kardeş sayısı değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan

ANOVA testi sonucuna göre, testte en yüksek puan ortalamasına tek çocuk olan öğrenciler ($\bar{X}=172,50$) sahipken onları sırasıyla iki kardeş olan öğrenciler ($\bar{X}=171,61$) ve üç ve daha fazla kardeş olan öğrenciler ($\bar{X}=167,17$) takip etmektedir. Buna karşın gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p> 0,05$). Diğer bir deyişle, öğrencilerin sözlü iletişim becerileri kardeş sayısından etkilenmemektedir.

Tablo 11.

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	N	Ort.	S.S.	F	p
Okuma-yazma yok	1	182,00	-	4,197	0,010
1-8 yıl	33	165,42	14,357		
8-12 yıl	17	174,12	12,569		
13 yıl ve üzeri	6	184,33	12,420		

Tablo 11’de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının anne eğitim düzeyi bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test toplam puanları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p< 0,05$). Buna göre, ön test toplam puan ortalaması yüksekten düşüğe doğru sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}=184,33$), okuma-yazma bilmeyen annenin çocuğu ($n=1$, $\bar{X}= 182,00$), 8-12 yıl eğitime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}= 174,12$) ve 1-8 yıl eğitime sahip annelerin çocukları ($\bar{X}= 165,42$) olarak bulunmuştur.

Tablo 12.

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Ön Test Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Bakımından ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	N	Ort.	S.S.	F	p
Okuma-yazma yok	1	161,00	-		
1-8 yıl	22	167,55	17,487	0,725	0,542
8-12 yıl	25	171,40	12,748		
13 yıl ve üzeri	9	175,00	13,436		

Tablo 12’de de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının baba eğitim düzeyi bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre, ön test toplam puan ortalaması yüksekte düşüğe doğru sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitime sahip babaların çocukları ($\bar{X}=175,00$), 8-12 yıl eğitime sahip babaların çocukları ($\bar{X}= 171,40$), 1-8 yıl eğitime sahip babaların çocukları ($\bar{X}= 167,55$) ve okuma-yazma bilmeyen babanın çocuğu ($n=1$, $\bar{X}= 161,00$), olarak bulunmuştur. Ancak öğrencilerin ön test toplam puanları baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p> 0,05$).

4.6. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Ait Bulgular

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul düzeyindeki çocukların sözlü iletişim becerisi üzerine etkisinin cinsiyet, gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinden etkilenme durumunu incelemek üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız gruplar t-Testi ile; diğer değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubunun Ön Ve Son Test Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

		N	Ort.	S.S.	t	df	p
Ön Test	Kız	15	170,40	19,827	-0,194	26	0,848
	Erkek	13	171,69	14,511			
Son Test	Kız	15	194,93	16,255	0,893	26	0,380
	Erkek	13	190,15	11,127			

Tablo 13'te de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(26)=0,893$; $p > 0,05$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(26)=0,893$; $p > 0,05$).

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 14.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Bakımından Betimleyici Analizi

Eğitim Düzeyi	Ön Test			Son Test		
	N	Ort.	S.S.	N	Ort.	S.S.
1-8 yıl	17	163,59	17,328	17	188,06	13,571
8-12 yıl	8	181,88	8,459	8	194,13	8,184
13 yıl ve üzeri	3	184,00	13,229	3	215,33	2,082

Tablo 15.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Bakımından Tek Yönlü ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Ön Test	Gruplar arası	2387,007	2	1193,504	5,276	0,012*
	Grup içi	5654,993	25	226,200		
	Toplam	8042,000	27			
Son Test	Gruplar arası	1919,231	2	959,616	7,006	0,004*
	Grup içi	3424,483	25	136,979		
	Toplam	5343,714	27			

*p<0,05

Tablo 14 ve 15'te de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test toplam puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem ön hem de son test puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$).

Ön test puan ortalamalarına göre yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin ($\bar{X}=184,00$), 8-12 yıl eğitim gören annelerin ($\bar{X}=181,88$) ve 1-8 yıl eğitim düzeyine sahip annelerin ($\bar{X}=163,59$) çocukları olmuştur. Gruplar arasında meydana gelen farklılığın anlamlılık düzeyini öğrenmek amacıyla yapılan Tukey testine göre; 8-12 yıl ($\bar{X}=181,88$) eğitim gören annelerinin çocuklarının test sonuçlarının, 1-8 yıl ($\bar{X}=163,59$) eğitim gören annelerin çocuklarının test sonuçlarından anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiği bulunmuştur. Diğer iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Son test puan ortalamalarına göre aynı sıra korunmuş olup yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin ($\bar{X}=215,33$), 8-12 yıl eğitim gören annelerin ($\bar{X}=194,13$) ve 1-8 yıl eğitim düzeyine sahip annelerin ($\bar{X}=188,06$) çocukları olmuştur. Gruplar arasında meydana gelen farklılığın anlamlılık düzeyini öğrenmek amacıyla yapılan Tukey testine göre, 1-8 yıl ($\bar{X}=$

188,06) ve 8-12 yıl ($\bar{X}$ =194,13) eğitim gören annelerinin çocuklarının test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmazken 13 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =215,33) eğitime sahip annelerin çocuklarının diğer iki gruptaki çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiği bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 16.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Bakımından Betimleyici Analizi

Eğitim Düzeyi	Ön Test			Son Test		
	N	Ort.	S.S.	N	Ort.	S.S.
1-8 yıl	12	165,92	19,920	12	186,25	12,285
8-12 yıl	9	172,56	15,101	9	195,56	13,201
13 yıl ve üzeri	7	177,71	14,174	7	200,14	14,882

Tablo 17.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Bakımından Tek Yönlü ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Ön Test	Gruplar arası	647,433	2	323,716	1,094	0,350
	Grup içi	7394,567	25	295,783		
	Toplam	8042,000	27			
Son Test	Gruplar arası	960,385	2	480,192	2,739	0,084
	Grup içi	4383,329	25	175,333		
	Toplam	5343,714	27			

Tablo 16 ve 17’de de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Ön test puan ortalamalarına göre yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların ($\bar{X}=177,71$), 8-12 yıl eğitim gören babaların ($\bar{X}=172,56$) ve 1-8 yıl eğitim düzeyine sahip babaların ($\bar{X}=165,92$) çocukları olmuştur. Buna rağmen hiçbir grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Son test puan ortalamalarına göre aynı sıra korunmuş olup yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; 13 yıl ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların ($\bar{X}=200,14$), 8-12 yıl eğitim gören babaların ($\bar{X}=195,56$) ve 1-8 yıl eğitim düzeyine sahip babaların ($\bar{X}=186,25$) çocukları olmuştur. Buna rağmen hiçbir grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 18.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Bakımından Betimleyici Analizi

Aylık Gelir	Ön Test			Son Test		
	N	Ort.	S.S.	N	Ort.	S.S.
0-10000 TL	9	172,33	18,405	9	193,00	15,067
10000-15000 TL	13	165,23	17,645	13	188,00	11,431
15000 TL ve üzeri	6	181,50	9,854	6	202,50	14,802

Tablo 19.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Bakımından Tek Yönlü ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Ön Test	Gruplar arası	1110,192	2	555,096	2,002	0,156
	Grup içi	6931,808	25	277,272		
	Toplam	8042,000	27			
Son Test	Gruplar arası	864,214	2	432,107	2,412	0,110
	Grup içi	4479,500	25	179,180		
	Toplam	5343,714	27			

Tablo 18 ve 19’da da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Ön test puan ortalamalarına göre yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; aylık 15000 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=181,50$), aylık 0-10000 TL gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=172,33$) ve aylık 10000-15000 TL gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=165,23$) çocuklarından oluşmaktadır. Buna rağmen hiçbir grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Son test puan ortalamalarına göre aynı sıra korunmuş olup yüksekten düşüğe doğru öğrenciler sırasıyla; aylık 15000 TL ve üzeri gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=202,50$), aylık 0-10000 TL gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=193,00$) ve aylık 10000-15000 TL gelire sahip ailelerin çocuklarından ($\bar{X}=188,00$) çocuklarından oluşmaktadır. Buna rağmen hiçbir grup arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının kardeş sayısına göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 20.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Bakımından Betimleyici Analizi

Kardeş Sayısı	Ön Test			Son Test		
	N	Ort.	S.S.	N	Ort.	S.S.
1 (tek çocuk)	3	165,00	29,462	3	187,67	5,132
2	18	171,22	17,609	18	193,28	15,747
3 +	7	171,00	17,258	7	193,71	14,068

Tablo 21.

Deney Grubu Ön ve Son Test Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Bakımından Tek Yönlü ANOVA Testi ile Karşılaştırılması

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Ön Test	Gruplar arası	136,889	2	68,444	0,216	0,804
	Grup içi	7905,111	25	316,204		
	Toplam	8042,000	27			
Son Test	Gruplar arası	85,722	2	42,861	0,204	0,817
	Grup içi	5257,992	25	210,320		
	Toplam	5343,714	27			

Tablo 20 ve 21’de de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma kapsamında; deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı, deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı, deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı, kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı, kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığı, ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerinde cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisinde cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın yapılma konusu ile ilgili alanyazında yapılmış bir çalışmaya ulaşılammıştır. Araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı alanında yapılan benzer çalışmaların sonucu ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, “Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasının sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t(48,482)=0,347$; $p > 0,05$). Bu sonuçtan yola çıkarak, deney ve kontrol grupları Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın uygulanmasının öncesinde sözlü iletişim becerileri bakımından birbirine yakın gruplardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasını sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir ($t(55)=5,829$; $p < 0,01$). Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan testin sonucuna göre, deney grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(55)=5,829$; $p < 0,01$). Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerinin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’ndan etkilendiğini göstermektedir. Çalışmanın bu sonuçları; Korla Öztürk (2022)’ün araştırmasının Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın düşünme ve sorgulama becerileriyle birlikte iletişim kurma becerilerini de geliştirmesi sonucu ile; Kennedy ve Kennedy (2011)’nin “Bir Söylemsel Yapı Olarak Felsefi Sorgulama ve Onun Okul Programının Tasarımındaki Rolü” adlı araştırmasının felsefi sorgulamalar yapmanın iletişim ve diyalog kavramları ile ortak özelliklere sahip olduğu ve bu yolla Çocuklar İçin Felsefe’nin okul müfredatında yer alabileceği sonucu ile, Cassidy vd. (2017)’nin araştırmalarının; sosyal, duygusal ve davranışsal gereksinimleri olan çocukların iletişimsel etkileşimleri ve iş birliği diyaloglarının Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’ndan etkilendikleri sonucu ile; Kazmierczak (2020)’ın çalışmasının Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın çocukların diyaloglarındaki iletişimsel davranışlarını, dil ve iletişim becerilerinin düzeyini, bir akran grubunda tartışma ve yorumlama becerilerini belirlemelerine yardımcı olacağı sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutta anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda etkisini incelemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-Testi sonucuna göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından her üç boyutta da anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır ($p < 0,01$). Araştırmanın beşinci alt problemi, “Kontrol grubunun ön-

test ve son-test sonuçları arasında sözlü iletişim becerileri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” sorusu, araştırmanın altıncı alt problemi, “Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutta anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Kontrol grubunun sözlü iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan ön test ve son test puanlarının; zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarda karşılaştırılması adına yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre; kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında hem toplam test puanları hem de her üç alt boyut bazında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Toplam test puanları ortalamasına bakıldığında, ön test puan ortalaması ($\bar{X}=169,62$) son test puan ortalamasından ($\bar{X}=170,76$) daha düşüktür. Buna rağmen, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ne iletişim becerilerinde ne de zihinsel, duygusal veya davranışsal alt boyutlarda anlamlı bir değişim olmamıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanan deney grubunun sözlü iletişim becerileri zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda gelişirken, uygulama yapılmayan kontrol grubunda sözlü iletişim becerileri ve onun zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlarında anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu sonuçlar, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerini zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda geliştirdiğini göstermektedir. Çalışmanın bu sonuçları; Topping ve Trickey (2014)’in “Çocuklar İçin Felsefede Diyaloğun Rolü” adlı çalışmasının zihinsel ve sosyo-duygusal alanlarda gelişme, öğretmen ve çocuk davranışlarında değişim olması sonucu ile, Jones (2012)’un araştırmasının Çocuklar İçin Felsefe eğitimiyle öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal olarak çok yönlü gelişimi arasında güçlü bir ilişki bulunduğu sonucu ile, Okur (2008)’un Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın sosyal beceriler kapsamında yer alan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’na katılan öğrencilerin bu sosyal becerilerinin geliştiği sonucu ile, Türksoy (2020)’un; Kaya (2020)’nın; Turhan (2021)’in; Akan (2022)’in; araştırma sonuçlarına göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı’nın derslere karşı ilgiyi artırdığı ve olumlu tutum geliştirilmesine yardımcı olacağı sonucu ile örtüşmektedir.

Youseff, Campbell ve Tangen (2016), Avustralya’da yürüttükleri çalışmalarında felsefi bir sorgulama topluluğuna katılımın 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, matematiğe ilgi, toplum yanlısı davranış, özgüven ve duygusal refah düzeyi

üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın sonunda, öğrencilerin okuduğunu anlamalarında artış görülürken matematik ilgisi ve benlik algılarında azalma olmuştur. Sosyal ve duygusal davranışlarında ise değişiklik olmamıştır. Araştırmanın matematik ilgisi ve benlik algısında azalma belirlenmesi sonucu; bu çalışmanın zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda gelişim gösterildiği bulguları ile çelişmektedir. Bu çelişme Avustralya ve Türkiye'deki öğrenci özelliklerinin, ülkelerin kültürel yapısının ve eğitim sistemlerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenmekte midir?” sorusudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(55)=0,036$; $p > 0,05$). Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının aylık gelir değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin gelir düzeylerine göre ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının kardeş sayısı değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$). Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test toplam puanlarının anne eğitim düzeyi bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin ön test toplam puanları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Öğrencilerin ön test toplam puanları baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisi cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinden etkilenmekte midir?” sorusudur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(26)=0,893$; $p > 0,05$). Deney grubunda yer alan

öğrencilerin son test toplam puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(26)=0,893$; $p > 0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test toplam puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem ön hem de son test puanlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanlarının babalarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının gelir düzeylerine göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test toplam puanlarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermesi durumunu araştırmak üzere yapılan tek yönlü ANOVA testine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmanın bu sonuçlarından yola çıkarak; öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin cinsiyet, aylık gelir, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği söylenebilir. Anne eğitim düzeyinin ise öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin üzerinde etkisi vardır.

Araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Sormaz Ögüt, 2019; Işıklar, 2019; Kaya, 2020; Türksoy, 2020; Daşdelen, 2021; Turhan, 2021; Kulkul, 2022; Altunsöz, 2022; Gürdal, 2022; Korla Öztürk, 2022; Akan, 2022; Marashi, 2008; Worley, 2009; Barrow, 2010; Fair vd., 2015; Jahani, Nodehi ve Akbari, 2016; Säre vd., 2016; Ventista, 2019).

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'ndan yararlanılabilir.
2. Türkçe dersinin konuşma ve dinleme alt basamaklarını içeren sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin Türkçe dersi başarısının artmasına katkı sağlayabilir. Türkçe dersi başarısını artırmak amacıyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'ndan yararlanılabilir.
3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, okullarda okutulan tüm derslerde etkinlik olarak uygulanabilir.
4. Araştırmada anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin sözlü iletişim becerileri de yüksek bulunmuştur. Öğrencilerde sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir.
5. Bu araştırma, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine etkisini inceleyen ilk araştırmadır. Çalışma bir devlet okulundaki 7.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Diğer araştırmacılar tarafından farklı sınıf düzeylerinde ve farklı kurumlarda olan öğrenciler üzerinde etkisi araştırılabilir.
6. Çocuklar İçin Felsefe araştırmalarının ülkemizde yaygınlaşması amacıyla araştırmacılar tarafından nicel ve nitel yöntemlerle çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunsöz, F. (2021). *Çocuklar İçin Felsefe programının uygulanmasının önemi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Denizli.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Alkın-Şahin, S. & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Artan, İ., Tevruz, S., Bozkurt, T., (2016). *Davranışlarımızdan seçmeler*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltaş, Z., Baltaş, A. (2001). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrow, W. (2010). Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 61-69.
- Baştürk, R. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğren (Ed.), *Deneme modelleri* (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batu, M. & Kalaman, S. (2018). İletişimde kavramsal çerçeve: 2000 yılı sonrasında Türkiye'deki yayınlar üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 11 (1), 19-39.
- Bıçakçı, İ. (1998). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İstanbul: MediaCat Yayınları
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basım Evi.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L., & McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayıncılık.
- Cevahir, E. (2020). *Spss ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kıbele Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çayır, N. A., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Çotuksöken, B., & Tepe, H. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Dalğar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. (2014). Güzel, A., & Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 521-567). Ankara: Pegem Akademi.
- Direk, N. (2016). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2020). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Eggland, W. (1991). *Örgütlerde iletişim*. (Y. Büyükerşen, Ş. Özalp, H. Seçim, & AA Bir, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Erik, P. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. USA: ASCD.
- Ertekin, İ., Ilgın, H. Ö. & Ataman Yengin, D. (2018). Örgütsel iletişim kuramları. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8 (2), 297-311.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P. & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a philosophy for children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18-37.
- Fatma, A. V. C. I., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Esra, Ö. N. C. Ü., & Emine, Ö. N. E. R. "P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler" eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228.
- Fidan, M. (2022). *İletişim kurmak istiyorum*. Konya: Atlas Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji*.(A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garip, S. (2022). *Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında iletişim becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gregory, M., & Brubaker, N. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. USA: Montclair State University.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gruioniu, O. (2013). The Philosophy for Children, an ideal tool thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76(2013), 378-382.

- Güngör, N. (2020). *İletişim kuramlar yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güngör, N. (2022). *İletişime giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürdal, G. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkokul bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayım.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2022). *Kişilerarası iletişim bilgiler-etkiler-engeller*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Jackson, T. E. (2013). Home grown. *Educational Perspectives*, 44, s. 3-7.
- Jahani, R., Nodehi, H., & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for Children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students (case study:jolgeh rokh area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.

- Jones, T. (2012). Community in the classroom: an approach to curriculum and instruction as a means for the development of student personal engagement in a high school classroom. *Educational Perspectives*, 44, 58-64.
- Karaçor, S. & Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.
- Karadağ, F., Demirtaş, Y. V. & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025-1037.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.
- Kardaş, N., (2018). *Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kaya, A. (Ed.) (2017). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde Çocuklar İçin Felsefe eğitimi uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaźmierczak, M. (2020). What is communication? Investigations with kindergarten children. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (30), 88-107.
- Kenan, S. & Çelebi, Ç. D. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Chairs of the Organization Committee*, 305-313.

- Kırmızı, H. (2006). *Genel ve teknik iletişim, kişisel gelişim ve iş hayatında başarının anahtarı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar İçin Felsefe programının 10. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Kulkul, Y. (2022). *İlkokul üçüncü sınıf müfredatının Çocuklar İçin Felsefe (P4C) metoduna göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University.
- Lipman, M. (1981). Philosophy for children. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: Programs for teaching thinking. Association for Supervision and Curriculum Development*, 2, 35-38.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1984). *Looking for meaning: an instructional manual to accompany*. USA: Montclair State University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), s.12-15.
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (K. Gülenç & N.P. Boyacı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Okur, M. (2008). *Çocuklar İçin Felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- O'Riordan, N. J. (2016). Swimming against the tide: philosophy for children as counter-cultural practice. *Education 3-13*, 44(6), 648-660.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E., (2012) *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkan, B. (2020). *Çocuklar için felsefe neden önemlidir?*. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi , 4 (1) , 49-61 .
- Roberts, M. J. (Ed.). (2007). *Integrating the mind: Domain general vs domain specific processes in higher cognition*. New York: Psychology Press.
- Rondhuis, N. T. W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse* (Doctoral dissertation, Utrecht University)
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers'reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273.
- Sormaz Ögüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve Çocuklar İçin Felsefe* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stanley, S., Bowkett, S., Gilvan-Cartwright, C., McMurray, K., & Potter, N. (2004). *But why?: Developing philosophical thinking in the classroom*. Stafford: Network Educational Press.

- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.
- Şahin, N. (2012). Elit düzeyde takım sporu ve bireysel spor yapan iki grubun iletişim becerilerinin karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 13-16.
- UNESCO. (2007). Philosophy A School Of Freedom Teaching Philosophy and Learning To Philosophize: Status and prospects, s.28-29.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim Türkçe öğretimi ve 4. sınıf ders kitabı uygulama kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 135-154.
- Tepe, H. (2013). Unesco Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. B. Çotuksöken, & H. Tepe (Ed.) içinde. *Çocuklar İçin Felsefe eğitimi*, 77-94.
- Thonson, J.B. (2010). Kitle iletişiminin bazı özellikleri (E. Mutlu, Ed. ve Çev.). *Kitle iletişim kuramları*. Ankara: Ütopya Kitabevi.
- Topping, K. J. ve 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), 243, 365-380.
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.
- Tutar, Hasan (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Tutar, H., & Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim: genel ve örgütsel boyutuyla*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uğurlu, F., Öztürk, Ş. (2006). *Türkiye’de televizyon haberciliği-özel televizyon kanallarının getirdikleri*. Konya: Tablet Kitapevi.
- UNESCO. (2007). *Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus*. Paris: UNESCO Publications.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programı’nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 172-182.
- Ventista, O. M., & Paparoussi, M. (2016). Introducing a philosophical discussion in your classroom: an example of a community of enquiry in a Greek primary school. *Childhood & philosophy*, 12(25), 611-629.
- Ventista, O. (2019). *An evaluation of the ‘Philosophy for Children’ programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Doctoral Dissertation). School of Education Durham University, Durham.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75.
- Ying, L. & Blanchfield, P. (2010). *Learning communication skills by making cartoon films. European Conference on Games Based Learning (p.487)*. Academic Conferences International Limited.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Youssef, C., Campbell, M. & Tangen, D. (2016). The effects of participation in a P4C program on Australian elementary school students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 37(1). s.1-19.

Yüksel, A.H. (2008). Etkili iletişim. U. Demiray (Ed.), *İletişimin tanımı ve temel bileşenleri* (s. 2-42). Ankara: Pegem Akademi.





EKLER

EK-1

İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda insan ilişkileriyle ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. **Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin** size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeler, “**Her zaman (A), Genellikle (B), Bazen (C), Nadiren (D), Hiçbir zaman (E)**” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

Elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Envanterin doldurulmasında gerekli özeni göstereceğinizi umar, katkılarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Kurtman ERSANLI

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	İnsanları anlamaya çalışırım.					
2.	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.					
3.	Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmekte zorluk çekerim.					
4.	Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.					
5.	Genelde eleştirilmekten hoşlanmam					
6.	Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.					
7.	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım					
8.	Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.					
9.	Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.					

10.	Başkaları konuşurken sabırsızlanır; onların sözünü keserim					
11.	İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim.					
12.	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.					
13.	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.					
14.	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.					
15.	Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.					
16.	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.					
17.	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.					
18.	Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.					
19.	Özür dilemek bana zor gelir.					
20.	Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.					
21.	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım.					
22.	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.					
23.	Küs olduğum birisi ile barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.					
24.	Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım.					
25.	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.					
26.	Genellikle insanlara güvenirim.					
27.	Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık					

	duyarım.					
28.	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.					
29.	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim					
30.	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.					
31.	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.					
32.	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.					
33.	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.					
34.	Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.					
35.	Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.					
36.	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.					
37.	Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.					
38.	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.					
39.	Her insanı olumlu beklentilerimle karşılarım.					
40.	İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissedirim.					
41.	İnsanlara cevaplama zorlanacakları ani sorular yöneltirim.					
42.	Beni rahatsız eden duygularımla iletmede sıkıntı çekerim.					
43.	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.					

44.	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.					
45.	Kendimi karşımdakinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.					

Kaynak: Ersanlı, K., & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of communication skills inventory: Validity and reliability study]. *Journal of Turkish Psychological Counseling and Guidance/ Turk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.

EK-2

İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU

İletişim Becerileri Envanteri'ni değerlendirmek için ilgili boşlukları “Tamamen destekliyorum” (5), “Destekliyorum” (4), “Ne destekliyorum ne desteklemiyorum” (3), “Desteklemiyorum” (2), “Hiç desteklemiyorum” (1) olacak şekilde doldurun.

		12-13 yaş grubunda yer alan 7.sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygundur.	Maddenin dili açık ve anlaşılardır.	Maddenin vermek istediği mesaj öğrencilerin anlayabileceği şekildedir.
1.	İnsanları anlamaya çalışırım			
2.	İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.			
3.	Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmede zorluk çekerim.			
4.	Konuşurken, etkili bir göz iletişimi kurabilirim.			
5.	Genelde eleştirilmekten hoşlanmam			
6.	Dikkatimi karşımdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.			
7.	Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım			
8.	Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm.			
9.	Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.			
10.	Başkaları konuşurken sabırsızlanırım; onların sözünü keserim			
11.	İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissedirim.			
12.	Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.			
13.	Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.			
14.	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.			
15.	Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.			
16.	İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.			
17.	Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.			
18.	Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.			
19.	Özür dilemek bana zor gelir.			
20.	Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.			
21.	İnsanlarla görüşürken, bilerek onları			

	rahatlatacak şeyler yaparım.			
22.	İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.			
23.	Küs olduğum birisi ile barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.			
24.	Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargıları.			
25.	Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.			
26.	Genellikle insanlara güvenirim.			
27.	Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.			
28.	Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.			
29.	Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim			
30.	Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.			
31.	Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.			
32.	Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.			
33.	İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.			
34.	Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.			
35.	Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.			
36.	İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.			
37.	Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.			
38.	Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.			
39.	Her insanı olumlu beklentilerimle karşılarım.			
40.	İletişim kurduğum kimselerden bir şeyler alır ve onlara da bir şeyler verdiğimi hissederim.			
41.	İnsanlara cevaplamada zorlanacakları ani sorular yöneltirim.			
42.	Beni rahatsız eden duyguları iletmede sıkıntı çekerim.			
43.	Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.			
44.	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.			
45.	Kendimi karşımdakinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.			

EK-3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Öğrencinin adı ve soyadı:

Öğrencinin okulu ve sınıfı:

1. Cinsiyet

(1) Kız (2) Erkek

2. Anne eğitim düzeyi

(0) Okuma-yazma yok (1) 1-8 yıl (2) 8-12 yıl (3) 13 yıl ve üzeri

3. Baba eğitim düzeyi

(0) Okuma-yazma yok (1) 1-8 yıl (2) 8-12 yıl (3) 13 yıl ve üzeri

4. Kardeş sayısı

(1) 1 kardeş (2) 2 kardeş (3) 3 + kardeş

5. Ortalama aylık gelir

(1) 0-10000 (2) 10000-15000 (3) 15000 ve üzeri

EK-4

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarına yönelik aşağıdaki uyaranları verilen özelliklere göre, “Tamamen destekliyorum” (5), “Destekliyorum” (4), “Ne destekliyorum ne desteklemiyorum” (3), “Desteklemiyorum” (2), “Hiç desteklemiyorum” (1) olacak şekilde doldurun.

Nitelikler	Uyaranlar							
	Alexander ve Oyuncak Fare	Antilop lar	Dev Memo	Zürafalar Ne Sever?	Ödlek	Alike	Kurbağa Ve Murbağa-Kurabiyeler	Matthew'un Rüyası
12-13 yaş grubunda olan 7.sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygundur.								
Açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır.								
Öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik edebilir.								
Ele alınan kavramlar öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilir.								
Merak uyandırarak öğrencileri iyi bir dinleyici olmaya yönlendirecek konular vardır.								
Öğrencileri düşündüklerini ifade etmeye teşvik eder.								
Öğrencileri uyaranlara karşı eleştirel bakış açısıyla yaklaşmaya güdüleyicidir.								
Öğrencilerin kişisel gelişimlerine destek olacak niteliktedir.								

EK-5

UYGULAMALARDA KULLANILAN UYARICILAR

Birinci uyarıcı: Alexander ve Oyuncak Fare – Leo Lionni

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Varlık felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Kendi olmak, değer görmek, özgür irade

“İmdat! İmdat! Fare var!”

Bir çığlık sesi duyuldu. Sonra bir şangırtı. Ardından bardaklar, fincanlar, kaşıklar havada uçuşmaya başladı. Alexander minik bacakları yettiğinde, hızla deliğine koştu.

İsteddiği yalnızca bir kırıntıydı .Gene de onu ne zaman görseler, ”İmdat!” diye çığlık atıyor ya da süpürgeyle kovalıyorlardı.

Bir gün evde kimse yoktu. Alexander , Annie’nin odasında bir gıcırta duydu. Yavaşça içeri süzüldü. Bir de ne görsün? Başka bir fare! Ama kendisi gibi sıradan bir hayvan değil; iki bacak yerine iki küçük tekerleği, sırtında da anahtarı olan bir fare.

“Kimsin sen?” diye sordu Alexander.

“Ben kurtmalı fare Willy’yim. Annie’nin en sevdiği oyuncakım. Halkalar çizerek dönmem için beni kurarlar, bana sarılırlar. Geceleri yumuşacık bir yastıkta uyurum,oyuncak bebek ile tüylü oyuncak ayının arasında. Herkes beni sever.”

“Benden pek hoşlanmazlar.” dedi Alexander üzülererek. Ama kendine bir arkadaş bulduğu için mutluydu. “Hadi mutfağa gidip kırıntı arayalım.” diye ekledi.

“Yoo yapamam. ”dedi Willy.”Ben ancak beni kurduklarında hareket edebilirim. Ama önemi yok. Herkes beni seviyor.”

Alexander da Willy’yi sevmeye başlamıştı. Her fırsatta onu görmeye gidiyordu. Ona süpürgeler, havada uçuşan fincanlar ve fare kapanlarıyla yaşadıklarını anlatıyordu. Willy ise pengueni, tüylü ayıyı, en çok da Annie’yi... İki arkadaş mutlu saatler

geçiriyorlardı. Ama Alexander gizlendiği deliğin karanlığında tek başına kaldığında ,Willy’yi düşünüp onu kıskanıyordu ”Ah!” diyordu,

“Niçin ben de Willy gibi oyuncak fare olamıyorum? Niçin bana da ona sarıldıkları gibi sarılmıyorlar, niçin beni de onu sevdikleri gibi sevmiyorlar?”

Keşke beni de onu sevdikleri gibi sevseler.

Bir gün Willy tuhaf bir öykü anlattı. “İşittiğime göre...” diye gizemli bir şekilde fısıldadı,” çakıllı yolun sonunda ,böğürtlen çalısının yakınlarında bir kertenkele yaşıyormuş. Bu kertenkele sihir yapıp bir hayvanı istediği şeye dönüştürebiliyormuş.”

“Yani” dedi Alexander ,”beni senin gibi kurulunca hareket eden bir oyuncak fareye dönüştürebilir mi?” Bunun üzerine Wily, evet dönüştürebilir, her ne olmak istersen ona dönüştürebilir.

Açık Soru :

- *Alexander, oyuncak fareye dönüşsün mü, dönüşmesin mi?*

Ara Geçiş Soruları:

- *Alexander sevgi/değer görebilmek için kendisi olmaktan vazgeçmeli midir?*
- *Alexander neden sevilmediğini düşünüyor olabilir?*

Kapalı Sorular:

- *Kendimiz kalarak ,değerli hissetmemiz mümkün müdür?*
- *Değer görebilmek için özgür irademizden vazgeçmeli miyiz?*

İkinci uyarın: Antiloplar (Animasyon)

(<https://www.youtube.com/watch?v=XeNtbVngTWw>)

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Ahlak felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Hırs, sabit fikir, inanç

Video 39.saniyede durdurulur.

Açık soru :

- *Timsah olduğuna inandığı halde neden üstüne atladı?*
- *Kendi inandığına diğelerini ikna etmeye neden çalışıyor?*

Kapalı Soru:

- *İnanç nedir? Kör inanç nedir?*

Üçüncü uyarın: Dev Memo

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Ahlak felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Yardımseverlik

Memo bir devdi, kentin en pasaklı deviydi. Hep aynı kahverengi sandalları ve aynı yamalı elbiseyi giyerdi. Üzüntüyle, “Keşke kentin en pasaklı deviy olmasaydım.” Derdi. Ama bir gün Memo yeni bir dükkan gördü. İçi güzel giysilerle doluydu. O da kendine: güzel bir gömlek, güzel bir pantolon, çizgili bir kravat, güzel bir kemer, kenarları baklavalı birkaç çift çorap ve bir çift gıcır gıcır ayakkabı aldı. “Kentin en yakışıklı deviy oldum.” dedi gururla.

Memo çıkarken dükkandan eski giysilerini geride bıraktı. Tam eve gidecekti ki kulağına bir ses çalındı. Kaldırımında kederle iç geçiren bir zürafa duruyordu. Memo “Söyle bana derdin ne?” diye sordu.

“Boynumdan dertliyim.” Dedi zürafa. “Çok uzun, üşüyor çok da. Keşke boynuma saracak onu sıcak tutacak uzun bir atkım olsa.”

“Haydi dert etme bunu” dedi Memo ve boynundan çıkarttı çizgili kravatını. “Zaten çoraplarıma da uymuyordu.” Diye ekledi ve kravatı zürafanın upuzun boynuna birkaç kere doladı. Memo’nun yeni kravatı mükemmel bir atkı olmuştu. “Çok teşekkür ederim.” Dedi zürafa.

Memo yürürken eve doğru kendi kendine bir şarkı mırıldanıyordu.

“Kravatım atkı oldu üşüyen zürafanın boynuna. Ama bir bakın bana tepeden tırnağa. Bu kentte benden yakışıklı dev bulamazsınız hala”

Memo derenin kıyısına geldi. Bir teknenin içinde mızıl mızıl meleyen bir keçi duruyordu. Memo” Söyle bana derdin ne? “ diye sordu.

“Yelkenimden dertliyim.” Dedi keçi.

“Fırtınada parçalandı gitti. Ah keşke teknemim iyi bir yelkeni olsaydı, sağlam ve yepyeni.”

“Haydi dert etme bunu” dedi Memo ve yeni beyaz gömleğini çıkardı.”Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu.” Dedi ve teknenin direğine bağladı gömleğini. Mükemmel bir yelken olmuştu. “ Çok teşekkürler” dedi keçi.

Memo yürürken eve doğru kendi kendine bir şarkı mırıldanıyordu:

“Kravatım atkı oldu üşüyen zürafanın boynuna.

Gömleğim yelken oldu keçinin teknesine.

Ama bir bakın bana tepeden tırnağa.

Bu kentte benden yakışıklı dev bulamazsınız hala”

Memo harabeye dönmüş minik bir evin yanına geldi. Evin önünde minik yavrularıyla bir beyaz fare duruyordu. Hepsi ciyak ciyak ağlıyordu. “ Söyleyin bana derdiniz nedir?” Diye sordu Memo.

“Evimize üzülüyoruz.” Diye sızlandı anne fare. “Tutuştı, yandı, kül oldu. Kalmadı başımızı sokacak bir köşe.Ah! Yeni, güzel bir evimiz olsaydı keşke.”

“Haydi dert etme bunu” dedi Memo ve gıcır gıcır ayakkabılarından birini çıkardı.

“Zaten ayağımı vuruyordu.” Dedi ve anne fareyle yavrularını ayakkabının içine yerleştirdi. Ayakkabı mükemmel bir ev olmuştu.”Çok teşekkürler” diye bağırdı fareler.

Memo artık seke seke yürüyordu ama bunu hiç dert etmedi. İç çamaşırlarıyla kalana kadar tüm kıyafetlerini ihtiyacı olanlara veriyor.

Açık soru :

- *Memo neden böyle davranıyor?*

Kapalı Sorular:

- *Bizi yoksun bırakana kadar başkalarının ihtiyaçlarını gözetmeli miyiz?*
- *Yardımseverliğin ölçütü nedir?*

Dördüncü uyarın: Zürafalar Ne Sever? - Kristyna Litten

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Ahlak felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Özgür irade, seçim yapmak, bağlılık, monotonluk

Börti ve arkadaşları her sabah erkenden uyanır, lezzetli yaprakları ktır ktır yerlerdi.

Sonra da gölün tatlı suyunu şlrp şlrp içerlerdi.

Yorulduklarında boyunlarını kıvrır, mırıl mırıl uyurlardı.

Her gün birbirinin aynısıydı ve bu,

Harika bir şeydi!

Ye, su iç, uyu: İşte bir zürafanın yaşamı! Börti'nin günleri de işte böyle geçiyordu.

Ama bir gün...

BÖRTİ UYUYAKALDI!

Uyandığında etrafta hiç kimse yoktu. Şimdi ne yapacaktı? Daha önce hiç tek başına kalmamıştı!

“Napıcam şimdi?” Diyerek telaşa ayağa kalktı. “Sağa mı gitmeliyim, sola mı? Dümdüz ileri mi gitmeliyim, yoksa geri mi dönmeliyim?”

BÖRTİ KAYBOLMUŞTU!

Üzüntüyle dudaklarını büzdü Börti. Gözünden bir damla yaş aktı, upuzun boynundan süzülüp yere düştü.

ŞİMDİ EVE NASIL DÖNECEKTİ?

O sırada bir ses duydu. Etrafına bakınarak, “Kim var orada?” diye seslendi Börti. Ama sorusuna cevap veren olmadı.

Börti şöyle bir yutkundu... “Orada olduğunu biliyorum ve senden korkmuyorum!” dedi.

“Belki de ben senden birazcık korkmuş olabilirim,” dedi ürkek bir ses.

Börti arkasına döndüğünde gözlerine inanamadı. Karşısında tıpkı kendisi gibi bir zürafa duruyordu. Tek bir farkla: Bu zürafa MAVİYDİ!

“Merhaba, benim adım Börti,” dedi şaşkınlıkla, “ormanda kayboldum.”

“Memnun oldum, benim adım da Mavi. İstersen sana yardım edebilirim. Ormanı çok iyi bilirim.”

Börti ve Mavi birlikte yola koyuldular. Ormanın derinliklerinde ilerlerken, birbirinden güzel çiçekler ve ağaçlar gördüler. Börti hayranlıkla etrafına bakıyordu. Bütün bu güzellikleri daha önce nasıl görmemişti?!

“Bunlar dünyanın en nadide ve en güzel çiçekleridir,” dedi Mavi gülümseyerek.

Tam o sırada müthiş bir gürültü duyular.

Dıgıdık dıgıdık dıgıdık!

Sesler gittikçe artıyordu. Börti ve Mavi, bir anda kendilerini zebraların arasında buldular ve onlar da neşe içinde, zebralarla birlikte koşmaya başladılar. Börti kendini hiç bu kadar özgür ve mutlu hissetmemiştir.

“Çok teşekkür ederim Mavi,” dedi Börti, “ormanın bu kadar güzel ve eğlenceli olabileceğini hiç düşünmemiştim.”

“Eğer istersen yarın da ormanda gezintiye çıkabiliriz,” dedi Mavi.

“Yarın mı?” diye sordu Börti, “Yarın gelemem ki. Çok işim var. Diğer zürafalarla birlikte acıkınca yaprak yemem, susayınca su içmem, yorulunca da uyumam gerekiyor.”

Açık Soru: Börti geri dönsün mü , dönmesin mi? Neden?

“Peki,” dedi üzüntüyle Mavi. Artık ayrılma zamanı gelmişti... Börti’nin evine varmışlardı.

Börti, “Ben geldim!” diye neşeyle bağırarak arkadaşlarına doğru koşmaya başladı.

“Hoşça kal Börti,” dedi Mavi üzüntüyle. Tam arkasını dönüp gidecekken ...

Börti birden durdu ve, “Mavi,” dedi, “neden sen de bize katılmıyorsun?”

Açık soru :

- *Mavi, Börti'nin teklifini kabul etsin mi? Etmesin mi?*
- *Börti ve arkadaşlarının arasına katılmak için Mavi kendi yaşantısından vazgeçmeli mi?*

Kapalı Soru :

- *Bir topluluğun parçasıyken seçimlerimizi yapıp istediğimiz hayatı yaşayabilir miyiz?*



Beşinci uyarı: Ödlek - Anton Çehov

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Ahlak felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Hakkını aramak, hakkını yemek, hak nedir?

Birkaç gün önce, evde çocuklarıma ders veren öğretmen hanımı çalışma odama çağırılmıştım.

“Otur, Julia Vassilyevna” dedim. “Aramızdaki hesabı kapatalım. Her ne kadar şu anda paraya ihtiyacın olsad, bir türlü kendiliğinden gelip alacağını istemeyeceğini biliyorum. Neyse, gelelim hesabımıza: Ayda otuz rubleye anlaşıştık...”

“Kırk.”

“Hayır, otuz. Not etmiştim, çok iyi aklımda. Hem ben öğretmenlere her zaman ayda otuz ruble öderim. Bu duruma göre; buraya geleli iki ay oluyor, dolayısıyla...”

“İki ay beş gün.”

“Tam tamamına iki ay. İşe başladığın günü özellikle not etmiştim. Bu demektir ki, altmış ruble kazanmışsın. Ancak sen bu iki aydan Pazar günlerini çık... biliyorsun ki, pazarları Kolya’ya bir şey öğretmedin, sadece beraber yürüyüşlere çıktınız. Ve üç tatil günü...”

Julia Vassilyevna kızgınlıktan kıpkırmızı kesildi. Fakat hepsi bu kadar...tek bir çıt dahi çıkarmadı.

“Dokuz Pazar, üç tatil günü, yani on iki rubleyi çık! Dört gün Kolya hastaydı, dolayısıyla ders falan vermedin. Üç gün de bir diş ağrısı yüzünden çalışmamıştın ve karım sana öğleden sonraları dinlenmen için izin vermişti. On iki, yedi daha... eder on dokuz. Altmıştan çıkar, geriye ne kalır?.. hımm... Kırk bir ruble. Tamam mı?”

Julia Vassilyevna’nın sol gözü kızarmış, yaşla dolmağa başlamıştı bile. Çenesi hafifçe titriyordu... Ancak hepsi bu kadar...tek bir çıt yok.

“Yılbaşına yakın bir gün, bir çay bardağı ve bir de tabak kırmıştın. Bunlar için de iki ruble çıkar. İşin sonunda ben ne zaman zararlı çıkmadım ki! İhmalin yüzünden Kolya bir gün ağaca tırmanmış ve ceketini yırtmıştı. Onun için de on ruble say. Yine senin dikkatsizliğinin yüzünden hizmetçi kız Vanya’nın ayakkabılarını çalmıştı! Evde tüm

olup bitenleri dikkatle izlemen gerekir. Sana bunun için para veriyoruz. Dolayısıyla beş ruble daha çık. Ocak ayının sonunda sana on ruble vermiştim...”

“Hayır, böyle bir şey yapmadınız!” diye Julia Vassilyevna zorlukla yutkunarak cevap verdi.

“Not etmişim. Yanlış olmama imkân yok!”

“Şey... Peki, öyleyse.”

Kırk birden yirmi yediyi çıkar... kalır sana on dört.”

Kızcağızın şimdi iki gözü birden yaşla dolmuştu

“Şimdiye kadar bana bir kere para verildi” diye titreyen sesiyle konuştu. “Ve o da sizin karınız tarafından. Hepsi üç ruble, fazla değil.”

“Sahi mi? Görüyor musun, ben onu not etmemişim! On dörtten üç daha çıkar...kalır on bir. Al azizim, işte paran: Üç, beş, dokuz, on, on bir. Tamam mı?”

On bir rublesini de avucuna koydum. Uzandı, aldı ve titreyen parmaklarıyla cebine sokuşturdu.

“Mersi” diye boğuk bir sesle fısıldadı.

Açık Sorular:

- *Vassilyevna neden böyle davranıyor?*
- *Vassilyevna haksızlığa mı uğruyor yoksa bu durumu hak mı ediyor?*

Kapalı Sorular :

- *Hakkını savunmayan ezilmeye mahkum mudur?*
- *Ödlek olan hakkını aramayan bunu neden yapar ?*
- *Zayıf olanı ezmek kolay mıdır?*
- *Ezildikleri için mi zayıflar ? Yosa zayıf oldukları için mi eziliyorlar ?*

Birden yerimden fırladım ve başladım odanın içinde bir aşağı bir yukarı gidip gelmeye. Sinirlerim son derece bozulmuş, kan tepeme fırlamıştı. Kızgın kızgın;

“Ne için bu... ‘Mersi’” diye sordum.

“Verdiğiniz para için.”

“Hakkını yediğimi sen de bal gibi biliyorsun Aman Tanrım! Ne biçim insansın sen, görmüyor musun ki, seni göz göre soydum! Daha ötesi ver mı bumun, paranı çaldım! Ve sen hâlâ ‘Mersi’ diyorsun!”

“Bundan önce çalıştığım yerlerde hiç vermemişlerdi.”

“Hiç mi vermemişlerdi? Şaşırmaya da gerek yok ya! Bana gelince, sana ufak bir şaka yaptım. Sırf ders olsun, öğrenesin diye bu insafsızca yolu seçtim... Merak etme, seksen rublenin tamamını da sana vereceğim! Al işte, hepsi şu zarfın içinde seni bekliyor. Neden haksızlığa baş kaldırmıyorsun? Dünyada bu denli yüreksiz, tabansız olmak mümkün mü... Bu kadar ödlele olmak?”

Acı bir gülümseme dudaklarının kenarında kıvrıldı. Yüzündeki ifade, “Mümkün”, diyordu.

Kendisine zalim bir yoldan ufak bir ders verdiğim için özür diledim. O hâlâ şaşkın şaşkın bakınırken eline seksen rubleyi sıkıştırdım. O yine her zamanki ‘Mersi’ siyle mırıldanır gibi üst üstü defalarca teşekkür etti ve odadan çıktı. Arkasından bakarken kendi kendime düşünüyordum:

“Şu dünyada zayıfları ezmek ne kadar kolay!”

Altıncı uyarı: Alike (Animasyon)

(<https://youtu.be/XSSckVrfmEs>)

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Eğitim felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Eğitim, sistem, yabancılaşma

Video 4.18’de durdurulup açık soru sorulur.

Açık soru :

- *Babanın yapabileceği bir şey var mıdır ? Yok mudur ?*

Kapalı sorular :

- *Sisteme teslim olmalı mıyız?*
- *Sistem nedir ?*

Yedinci uyarın: Kurbağa ve Murbağa/ Kurabiyeler (Animasyon)

(<https://www.youtube.com/watch?v=RbWJ1zOWeFQ>)

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Ahlak felsefesi

Ait olduğu kavramlar: İrade, özgürlük, sorumluluk

Video izlendikten sonra sorulara geçilir.

Açık Sorular:

- *Kurbağa ve Murbağa kurabiye yemeyi seviyorlar mı? Neden kendilerini durdurmak istiyorlar?*
- *Kurbağa ve murbağa kurabiyelerini kuşlara vermekten mutlu oluyorlar mı?*
- *Çok hoşlanmanıza, yapmak istemenize rağmen onu yaptığınızda size zarar veren şeyler var mı?*

Kapalı Sorular:

- *İrade ne demek?*
- *İradeyi kullanmak ya da kontrol etmek zor mudur?*
- *Özgürlük ne demek?*
- *Bir şeyi çok isteyen ve o isteği durduran insanın özgürce karar verdiğini söyleyebilir miyiz? Kurbağa ve Murbağa özgürler mi?*
- *İstediğimizi yapamadığımızda özgürlüğümüz kısıtlanır mı?*

Sekizinci uyarın: Matthew'un Rüyası

İlgili olduğu felsefe alt dalı: Sanat felsefesi

Ait olduğu kavramlar: Estetik haz, estetik yargı, sanat eseri

Bir çift fare, tek yavrularıyla tozlu tavan arasında yaşıyordu. Yavrularının adı Matthew'du.

Tavan arasının bir köşesinde, üzeri örümcek ağlarıyla kaplı gazete, kitap ve dergi yığınları, eski, kırık bir lamba ve bir oyuncak bebekten kalan parçalar vardı. Burası, Matthew'un köşesiydi.

Fareler çok yoksuldu ama Matthew'un ileride büyük işler başaracağına inanıyorlardı. Yavruları büyüyüp doktor olacaktı belki de. O zaman kahvaltıda, öğle yemeğinde, akşam yemeğinde parmesan peyniri yiyeceklerdi. Ama Matthew'a ne olmak istediğini sorduklarında, "Bilmiyorum... Dünyayı görmek istiyorum." diyordu.

Bir gün Matthew'u ve sınıf arkadaşlarını müzeye götürdüler. Müzeye ilk gidişleriydi. Gördükleri karşısında şaşırdılar. Kral IV. Fare'nin komutan giysisiyle dev bir resmi vardı. Onun yanında ise Matthew'un ağzını sulandıran bir peynir resmi... Bir de havada uçan kanatlı fareler ile boynuzlu, iri kuyruklu fareler, dağlar, gürül gürül akan ırmaklar ve rüzgâra boyun eğen dallar... Dünya bütünüyle burada, diye düşündü Matthew.

Kendinden geçmiş, bir salondan ötekine dolaşiyor, hayran hayran resimlere bakıyordu. İlk bakışta anlamadığı bazı resimler vardı.

Bir tanesi, çıtır çörekleri andırıyordu ama daha dikkatli bakınca, bir fare beliriverdi.

Sonra, bir köşeyi dönünce, Matthew bir başka küçük farenin karşısında buluverdi kendini.

Kız ona gülümsedi, "Ben, Nicoletta" dedi. "Bu resimler harika, değil mi?"

O gece Matthew tuhaf bir rüya gördü. Rüyasında, git git bitmeyen harika bir resmin içinde, Nicoletta'yla el ele yürüyorlardı.

Onlar yürürken, şakacı renk parçaları ayaklarının altında yer değiştiriyor, dört bir yanlarında güneşlerle aylar, uzaktaki müziğin sesiyle usulca hareket ediyorlardı.

Matthew hiç bu kadar mutlu olmamıştı. Nicoletta'ya sarıldı. "Sonsuza kadar burada kalalım" diye fısıldadı.

Derken Matthew irkilerek uyandı. Yalnızdı. Nicoletta, rüyasıyla birlikte yok olup gitmişti.

Bir bakınca tavan arasındaki köşesinin durumunu gördü. Nasıl da solgun, nasıl da boğucu! Her şeyiyle zavallı bir yer... Gözü yaşlarla doldu.

Ama sonra, sanki sihirli bir el değmişçesine, Matthew'un gördükleri değişmeye başladı. Şekiller birbiriyle kucaklaştı ve karmaşık ıvır zıvır yığınının soluk renkleri canlandı.

Buruşuk gazeteler bile şimdi yumuşak ve pürüzsüz görünüyordu. Matthew bildik bir müziğin notalarını uzaktan duyar gibiydi.

Anne babasının köşesine koştu. "Biliyorum..." dedi. "Artık biliyorum."

Açık soru:

- *Matthew, anne babasına neyi bildiğini söylemiş olabilir?*
- *Hangi mesleği seçmeye karar vermiştir? Bunun nedeni sizce ne olabilir?*

"Biliyorum..." dedi. "Artık biliyorum. Ben ressam olmak istiyorum."

Matthew, ressam oldu.

Çok çalıştı, neşeli şekiller ve renklerle dolu büyük tuvaler çizdi.

Sonra, Nicoletta'yla evlendi. Zamanla ünlü oldu ve dünyanın dört bir yanından fareler, onun resimlerini görmeye, satın almaya geldiler.

En büyük resmi, şimdi müzede asılı duruyor. Resmin adını sorduklarında Matthew gülümsüyor. "Adı mı?" diyor, sanki daha önce bu konu hakkında hiç düşünmemiş gibi. "Adı, Rüyam."

Kapalı Sorular:

- *Müze ziyaretleri sanatçı olmak için gerekli midir?*
- *Sanatçı olmak için sanatla ilgili bilgi sahibi olmamız gerekir mi?*
- *Herhangi biri, bir başkasının dünyayı algılama şeklini ve sanatsal biçimde ifade etme yeteneğini nasıl geliştirebilir?*

EK-6

UYGULAMALARDAN FOTOĞRAFLAR





EK-7

İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-21174680-604.01.01-46225854 22.03.2022
Konu : Makale/Araştırma Çalışması
(Nuray YILMAZ)

OSMANELİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Nuray YILMAZ'a ait Araştırma/ Uygulama Çalışması
b) 22.03.2022 tarihli ve E-21174680-604.01.01-46164175 sayılı Valilik Onayı

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuray YILMAZ'ın "Çocuklar için Felsefe (P4c) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinin araştırma çalışmasını ilimiz Osmaneli İlçesi Atatürk Ortaokulu 7/A ve 7/B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile okul müdürünün sorumluluğunda yapmak isteği ile ilgili imzalı ve mühürlü anket formları ve ilgi (b) Valilik Onayımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Sami AKYOL
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Komisyon Görüş Formu (1Sayfa)
2-Valilik Onayı (1Sayfa)
3-Anket çalışması ve formları (18 Sayfa)

Bu belge güvenli

Adres : Hürriyet Mahallesi Dumlupınar 4 Sokak No:2 BİLECİK
elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için:Özür NAR

Telefon No : 0 (228) 280 11 00

Unvan : Memur

E-Posta: sinavlar11@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://bilecik.meb.gov.tr>Faks:2282801199

ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNLERİ KOMİSYONU

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (2020/2 Nolu Genelge) de belirtilen usul ve esaslara göre değerlendirilen ve yukarıda bilgileri ve ekte Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi bulunan Nuray YILMAZ'ın 'Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi' konulu Makale/Araştırma Çalışmasının ekteki veri toplama araçları ile yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. .../.../2022

Komisyon Başkanı	Üye	Üye	Üye
	Ahmet MERCAN	Hakan SÖNMEZ	

EK-8

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı çocuğunuzun katılması rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılım ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi.” başlıklı araştırma “Nuray Yılmaz” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında çocuğunuzdan alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın Süresi: Araştırma 21.03.2022-04.06.2022 tarihleri aralığında yapılacaktır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Atatürk Ortaokulu

Çalışmaya Katılım Onayı:

Çocuğumun katılması beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Velisinin (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Nuray Yılmaz

Telefonu:

İmzası:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Nuray Karabatak YILMAZ

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği (2010)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Yazıcı H., Yılmaz N., Schwartz'ın Değerler Ölçeğine Göre Gülsüm Cengiz'in Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme VIII. International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2021)

Bildirinin tam metni için: <https://www.ejercongress.org/tam-metin-kitabi/>

https://drive.google.com/file/d/1wWnCElozrG8_OnX8qE125FvNA1DUo2uC/view

İş Deneyimi

Çalıştığı kurumlar:

2012-2016 arasında Bilecik ilinin İnhisar ilçesinde Atatürk Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni

2016'dan günümüze kadar Bilecik ilinin Osmaneli ilçesinde Atatürk Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni

İletişim

