

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DÜŞÜNME VE FELSEFE EĞİTİMİ:
ÇOCUKLAR SORGULUYOR

DOKTORA TEZİ

DENİZ YÜCEER

DANIŞMAN
PROF. DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN

ARALIK 2020

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DÜŞÜNME VE FELSEFE EĞİTİMİ:
ÇOCUKLAR SORGULUYOR

DOKTORA TEZİ

DENİZ YÜCEER

DANIŞMAN
PROF. DR. SEVGİ COŞKUN KESKİN

ARALIK 2020

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Aralık 2020

Deniz Yüceer

İTHAF

Bu tez, yanımda olamasa da varlığını her daim hissettiğim ve kızı olmaktan gurur duyduğum canım babama ithaf edilmiştir.



ÖNSÖZ

“Her çocuk filozoftur, ta ki biz onları sorgusuzluk zindanına kapatıncaya dek.”

Karl Jaspers

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren, dünyaya ve kendi varoluşuna dair büyük bir merak duyar; merakını dindirmek adına da sürekli bilmek, sorgulamak ister. Bu istek, tüm sorularının cevaplandığına inanan ya da daha kolay olduğu için dünyayı anlamaktan vazgeçip hayatın akışına kendini bırakan bir yetişkine oranla bilmeyi arzulayan ve soru sormayı seçen çocuklarda daha fazla görülür. O halde bugünün eğitim anlayışının hedeflediği düşünen, sorgulayan, eleştiren, tartışan bireyler yetiştirmek için bu duyguyu, isteği daima diri tutmak önemli gözükmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında sabırla yanımda olan, her türlü bilgi ve deneyimini benimle paylaşıp desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN’e gönülden teşekkürlerimi sunarım. Görüş ve yol göstericilikleri ile çalışmamın şekillenmesinde değerli katkıları olan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN’a ve Doç. Dr. Yusuf KESKİN’e teşekkür ederim. Kendisinden lisans döneminde felsefe eğitimi aldığım ve doktora çalışmamda da kıymetli görüşlerine başvurduğum sevgili hocam Prof. Dr. Ahmet Ayhan ÇİTİL’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecinde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına ilişkin olarak bilgi almak amacıyla iletişime geçtiğim sevgili Profesör David Kennedy’e; Kennedy’nin yönlendirmeleri ile tanıştığım, sonrasında da kendisinden Çocuklar İçin Felsefe eğitimi aldığım, her daim motive edici sözleri ve güleryüzlü yaklaşımı ile beni destekleyen, her soruma samimiyetle cevap veren kıymetli hocam Dr. Işıl TAŞ’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı yürüttüğüm anaokulunun müdürüne ve tüm kıymetli çalışanlarına, özellikle çalışmama ilişkin yaptığı değerli katkı, dönüt ve değerlendirmelerinden dolayı kıymetli hocam Nezihe Kaçaroglu Yıldız’a, Melike İlerin’e ve Hamide Bahar’a içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez süresince benden desteklerini esirgemeyen, sorularıma içtenlikle cevap verip her koşulda yol gösterici olmayı ihmal etmeyen kıymetli arkadaşım ve hocam Dr. Murat TOPAL’a ve enstitü çalışanı değerli arkadaşım Musa ARIKAN’a, doktora eğitimi gibi zorlu

bir süreci birlikte deneyimlediğim, her daim destekçim, kıymetli dostum Güneş KILINÇ'a ve yardımlarından dolayı kıymetli eşi Dr. Bülent KILINÇ'a, manevi anlamda benden desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Dr. Ayşegül KIRTEL'e çok teşekkür ederim.

Hayatımda önemli bir yeri olan ve beni desteklemekten asla vazgeçmeyen sevgili annem Neriman YÜCEER'e ve bugünü göremese de her daim aklıma ve ruhuma işleyen sözleri ile beni ayakta tutan rahmetli babam Servet YÜCEER'e; kardeşlerim Dilek OSMANOĞLU'na, Pınar KÖROĞLU'na ve Murat YÜCEER'e, canım teyzelerim Ayten SELÇUK ve Türkan SEYHAN'a, bana ikinci aile olan manevi babam İsmet YAZGAN ve manevi annem Hamide YAZGAN'a, manevi kardeşlerim Birsen YAZGAN ve Sibel CARKAN'a, manevi destekçim Ayşe KUŞ'a ve can dostlarım Esra BOSTANCI, Yasemin SÖNMEZ, Cenk KUŞ, Şeyma BAYRAK ve Ahmet ÜNAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bir teyze olarak kendilerinden çocukların dünyasına dair çok şey öğrendiğim ve yeniden çocuk olmanın mutluluğunu yaşadığım canım yeğenlerim Melisa ve Osman OSMANOĞLU'na, Mert KÖROĞLU'na; bu çalışmanın ortaya çıkmasında müthiş katkıları göz ardı edilemeyecek olan güzel çocuklardan oluşan güzel sınıfıma çok ama çok teşekkür ederim. Her daim dünyaya sorgulayan, meraklı gözlerle bakmaları ve içlerindeki bilmeye olan arzularını kaybetmemeleri dileğiyle.

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DÜŞÜNME VE FELSEFE EĞİTİMİ: ÇOCUKLAR SORGULUYOR

Deniz YÜCEER, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi, 2020

Bu araştırmada çocuklar için felsefe yaklaşımı ile sosyal bilgiler ve felsefe temel alınarak hazırlanan etkinliklerin, çocukların düşünme becerilerine etkisi incelenmeye, felsefenin temelini oluşturan düşünme ve sorgulamanın eğitimle bütünleştirilmesi sağlanarak programın uygulayıcısı olan öğretmenlere ve program yapıcılara bu anlamda yeni bir bakış açısı kazandırmaya çalışılmıştır. Çalışma uzun soluklu ve etkinlik temelli olması, araştırmacının süreçte birebir yer alması nedeniyle eylem araştırması modeliyle desenlemiştir. Araştırma gözlem, pilot ve esas uygulama aşamalarını içermiştir. Gözlem çalışmasının dönem sonu yapılması nedeniyle araştırmada iki katılımcı grup yer almıştır. Çalışma Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Gözlemin yapıldığı çalışma grubu toplam 22 çocuktan (11 erkek, 11 kız) , etkinlik uygulama çalışmasının yapıldığı çalışma grubu ise 19 çocuktan (14 erkek, 5 kız) oluşmuştur. Araştırmada katılımcıların seçiminde “*kolay ulaşılabilir durum örnekleme*” kullanılmıştır. Araştırmada katılımlı ve katılımcı olmayan gözlem, doküman incelemesi (resim ve etkinlik kağıtları) ve görüşme olmak üzere birçok veri toplama aracına başvurulmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan gözleme ve çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerin verilerine dayanmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan verilerin betimsel ve içerik analizine tabi tutularak yorumlaması yapılmıştır. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği adına uzman görüşü alma, süreçte birebir yer alma, farklı veri toplama araçları kullanma gibi yollara başvurulmuştur. Gözlem sonucunda öğretmen tarafından çocuklara yöneltilen soruların daha çok hatırlamaya dayalı sorular olduğu, soru-cevap etkinliklerinin tek taraflı ilerlediği, çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin yeterince uygulanmadığı, düşünüp fikirlerini beyan etmelerine, tartışmalarına imkân tanınmadığı, çocukların gözlem süresince yoğun olarak neden-sonuca dayalı ifadelerde bulunduğu, etkinliklerde çocukların genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, bu anlamda

kalıpcı düşünmeye sevk edildiği tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ise çocukların; nedene/niçine dayalı sorular ürettiği, bir konu tartışılırken arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koyduğu, görüşünü gerekçeleri ile açıklamaya çalıştığı, farklı görüşler ileri sürebildiği, soyut kavramlara ilişkin belirlenimlerde bulunduğu, eleştirel düşünme, olasılıklı düşünme, karar verme gibi beceriler sergilediği, merak ettikleri konuların özellikle doğaya ve evrene, oluşuma, işleyişe, büyümeye, dine ve yaratılışa, hayali unsurlara ilişkin olduğu, soyut konular olan iyi-kötü kavramlarına, savaş olgusuna, özgürlüğe, kurallara, varlığa ilişkin belirlenimlerde bulundukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, Felsefe, Okul öncesi eğitim, Sosyal bilgiler



ABSTRACT

THINKING AND PHILOSOPHY EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: CHILDREN ARE QUESTIONING

Deniz YÜCEER, Doctoral Dissertation

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya University, 2020

In this study, it was tried to examine the effects of the activities prepared on the basis of the approach of philosophy for children, social studies and philosophy on children's thinking skills; to gain a new perspective to the teachers and program makers who are the implementers of the program by integrating the thinking and questioning that form the basis of philosophy with education. The study was designed with an action research model because it was long-term and activity-based, the researcher was involved in the process. The research was included observation, pilot and main implementation stages. The observation study was conducted at the end of the term, so there were two participant groups in this study. The study was carried out at a state preschool education institution in the district of Derince in Kocaeli. The study group of in which the observation was consisted of 22 children (11 boys, 11 girls); the study group in which the implementation study was consisted of 19 children (14 boys, 5 girls). "Easily accessible situation sampling" was used in the selection of the participants in the research. In the study, many data collection tools were used, including participant and non-participant observation, document analysis (pictures and activity papers) and interviews. The findings obtained in the study were based on the data of the activities developed within the scope of the philosophy for children approach and the observations that made to describe the current situation based on "philosophy for children". The data obtained within the scope of the study were also interpreted by being subjected to descriptive and content analysis. For the validity and reliability of the study were used the methods such as getting expert opinion, taking part one to one in the process, using different data collection tools. As a result of the observation, it was found that the questions directed to the children by the teacher were mostly based on remembering, question-answer activities were progressed unilaterally, creative thinking and problem solving etc. activities were not sufficiently practiced, although children have these skills, children were not allowed to think, express their opinions and discuss, were used the expression of cause and effect intensely during the observation period, children usually didn't go beyond the line (color, shape etc.)

determined by the teacher in activities, so they were encouraged to think stereotypically. As a result of the implementation, it was observed that children were produced questions based on reason/why, was expressed his/her own opinion after declaring whether he/she disagrees with his/her friend's opinion while discussing a subject, was tried to explain his/her own opinion with the reason, could put forward different opinions, were made determinations about abstract concepts, were exhibited skills such as critical thinking, probabilistic thinking, decision making, the subjects they wonder were especially about nature and the universe, formation, functioning, growth, religion and creation, imaginary elements, were made determinations about the freedom, rules, and existence, good-bad concepts, the phenomenon of war.

Keywords: Philosophy for children, Philosophy, Preschool education, Social studies

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
DİYALOGlar LİSTESİ	xxi
RESİMLER LİSTESİ.....	xxvii
KISALTMALAR.....	xxvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem cümlesi	6
1.4. Alt problemler	6
1.5. Araştırmanın sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi.....	8
2.1.1. Okul öncesi eğitimi.....	8
2.1.2. Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim ve bilişsel gelişim kuramları.....	10
2.1.2.1. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı	11
2.1.2.2. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı.....	13
2.1.2.3. Bruner'in bilişsel gelişim kuramı	16
2.1.3. Sosyal bilgiler eğitimi.....	17

2.1.3.1. Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi	19
2.1.4. Hayat bilgisi.....	21
2.1.5. Sosyal Bilgilerin Felsefi Temelleri.....	22
2.1.5.1. Felsefe.....	23
2.1.5.2. Felsefe-eğitim ilişkisi	24
2.1.5.3. Sosyal bilgiler dersi-felsefe ilişkisi	27
2.1.6. Çocuklar için felsefe.....	29
2.1.6.1. Dünyada ve Türkiye’de çocuklar için felsefe.....	32
2.1.6.2. Çocuklar felsefi düşünebilir mi?.....	35
2.1.6.3. Çocuklar için felsefenin uygulanması	38
2.1.7. Çocuklar için felsefe ve beceri ilişkisi.....	41
2.1.7.1. Eleştirel düşünme	43
2.1.7.2. Yaratıcılık	46
2.1.7.3. Problem Çözme	49
2.1.7.4. Empati.....	52
2.1.7.5. Karar verme	55
2.2. İlgili araştırmalar	55
2.2.1. Yurt içinde yapılmış olan çalışmalar	56
2.2.2. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalar	60
2.2.3. Alanyazı taramasının sonucu.....	63
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	65
3.2. Araştırmanın çalışma grubu	72
3.3. Veri toplama araçları	72
3.3.1. Gözlem	73

3.3.1.1. Yapılandırılmış gözlem /Katılımcı olmayan gözlem	73
3.3.1.2. Yapılandırılmamış gözlem /Katılımcı gözlem	75
3.3.2. Doküman incelemesi	76
3.3.3. Görüşme	76
3.3.4. Veri toplama süreci.....	77
3.4. Verilerin analizi	105
3.4.1. Veri işleme.....	107
3.4.2. Kodlama ve söylem analizi notları oluşturma	109
3.4.3. Tema ve söylem analizi notları oluşturma.....	109
3.4.4. Geçerlik, güvenilirlik ve etik	110
3.4.5. Değerlendirme kriterleri/esasları	112
3.6. Araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar	116
3.7. Araştırmacının rolü, önyargıları, inançları ve eleştirileri	117
BÖLÜM IV	119
BULGULAR	119
4.1. Okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye bulgular	119
4.1.1. Düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içi uygulamalarının ve sorularının değerlendirilmesi	120
4.1.2. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunun gözlemlenmesine dayalı bulgular	127
4.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	134
4.2.1. Ahlak (etik) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	139
4.2.1.1. Seçim konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	142
4.2.1.2. İyi/kötü konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	155
4.2.1.3. Kurallar konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	176

4.2.1.4. Savaş konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliğe dair bulgular	201
4.2.1.5. Arkadaşlık konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	226
4.2.1.6. Özgürlük konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular...	244
4.2.1.7. Empati konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	274
4.2.1.8. Bireysel farklılıklar konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	295
4.2.1.9. Dünya/doğa/insan konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	310
4.2.2. Epistemoloji (Bilgi felsefesi) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	323
4.2.2.1. Merak konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	325
4.2.2.2. Problem konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	345
4.2.2.3. Soru/ fikir üretme konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	348
4.2.2.4. Yaratıcı fikirler konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	369
4.2.2.5. Bilme/bilmeme konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	384
4.2.3. Ontoloji (varlık felsefesi) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	425
4.2.3.1. Varlık konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	427
4.2.3.2. Büyüme/ birey olma konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular.....	433
4.2.3.3. Canlı/cansız konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	466
4.2.3.4. Varoluş konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	480
4.2.4. Estetik teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	500

4.2.4.1. Güzel/çirkin konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular	502
4.2.5. Etkinlikler sonucunda ortaya çıkan düşünme becerilerinin tema ve kategoriler paralelinde bütüncül olarak değerlendirilmesine dair bulgular	516
4.3. Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi bağlamında değerlendirilmesine dair bulgular.....	526
4.4. Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı bağlamında değerlendirilmesine dair bulgular	539
BÖLÜM V.....	550
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	550
5.1. Sonuç ve tartışma	550
5.1.1. Çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan gözlemde elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması	553
5.1.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerde elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması	557
5.1.3. Çalışmada elde edilen diğer bulguların yorumlanması ve tartışılması.....	565
5.2. Öneriler.....	569
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	5699
5.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı’na öneriler	569
5.2.1.2. Eğitim alanında çalışan araştırmacılara/akademisyenlere ve yükseköğretim kurumuna öneriler.....	569
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	571
5.3. Teze bütüncül bakış.....	571
KAYNAKLAR.....	576
EKLER.....	598
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	625

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocuklar İçin Felsefe Programı (IAPC).....	31
Tablo 2. Sıradan Düşünme ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması.....	44
Tablo 3. Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinlikler.....	79
Tablo 4. Öğretmenin Sorduğu Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi	120
Tablo 5. Çocukların Oyun Saati ve Sınıf İçi Etkinlikler Kapsamında Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri	128
Tablo 6. Çocuklar İçin Felsefe Yöntemi Kapsamında Geliştirilen Etkinlikler.....	135
Tablo 7. Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler.....	141
Tablo 8. Çocukların Seçimlerine İlişkin Gerekçeleri	143
Tablo 9. Hadi Bakalım Seç Birini Etkinliğine Dair Ortaya Çıkan Kod ve Temalar	153
Tablo 10. Karar Verme ve Gerekçelendirme Çerçevesinde Doğru ve Yanlış Davranışa Dair Kod ve Temalar	178
Tablo 11. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi	186
Tablo 12. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	187
Tablo 13. Bir İnsan Her İstediklerini Yapabilir Mi? Sorusunun Analizi	189
Tablo 14. Neden Kuralları Kaldırılmalı Gitsin Diyorlar? Sorusunun Analizi.....	190
Tablo 15. Ya Herkes Bunu Yapsaydı Adli Hikâyenin Başlığına Dair Kod ve Temalar ...	192
Tablo 16. Kurallara İlişkin Eylemlere ve Olası Sonuçlarına Dair Kod ve Temalar.....	196
Tablo 17. Savaşın Niçin Var Olduğuna Dair Çocukların Cevapları	202
Tablo 18. Arkadaş Seçimine İlişkin Çocukların Cevapları ve Bu Cevapların Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Söylemler/Kodlar	228
Tablo 19. Arkadaşlık Tarifine İlişkin Çocukların Cevapları	230
Tablo 20. Üretilen Soruların Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu.....	234
Tablo 21. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	236

Tablo 22. Gökkuşığı Balığı Neden Hiç Kimseye Bakmadan Gidiyordu? Sorusunun Analizi	238
Tablo 23. Gökkuşığı Balığı Pullarını Paylaşmak Zorunda Mı? Sorusunun Analizi.....	239
Tablo 24. Denizyıldızı Neden Gökkuşığı Balığına Yardım Etmedi? Sorusunun Analizi	241
Tablo 25. Gökkuşığı Balığı Tek Pulu Kaldığında Hala Mutlu Muydu? Sorusunun Analizi	242
Tablo 26. Karar Verme ve Gerekçelendirme Çerçevesinde Özgürlüğe Dair Kod ve Temalar	264
Tablo 27. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu	267
Tablo 28. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	269
Tablo 29. Rapunzel’i Neden Kuleye Hapsetmişler? Sorusunun Analizi	270
Tablo 30. Rapunzel O Kulede Özgür Mü? Sorusunun Analizi	271
Tablo 31. Rapunzel Neden Kuleden Hiç Kaçamadı? Sorusunun Analizi	273
Tablo 32. Duygu Çarkı Etkinliğine Dair Çocukların Cevapları.....	275
Tablo 33. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi	285
Tablo 34. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	287
Tablo 35. Mert Neden Görünmezdi? Sorusunun Analizi.....	288
Tablo 36. Neden Mutlu Olunca Rengi Geldi, Üzgün Olunca Neden Rengi Gitti? Sorusunun Analizi	290
Tablo 37. En Kötü Şey Birinin Sana Gülmesi Mi Yoksa Görünmez Olunması Mı? Sorusunun Analizi	291
Tablo 38. Hikâyenin Sonunda Mert Görünür Oldu Mu? Sorusunun Analizi.....	292
Tablo 39. Peki Siz Olsanız Mert’e Nasıl Yardım Edersiniz, Görünür Olması İçin Ne Yapardınız? Sorusunun Analizi.....	293
Tablo 40. Canavarların Benzerlik ve Farklılıklarına Dair Çocukların Cevapları.....	297
Tablo 41. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi	300
Tablo 42. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	302
Tablo 43. Onlar Neden Diş Doktorunda Arkadaş Oldular? Sorusunun Analizi	303

Tablo 44. Arkadaş Olmak İçin Benzer Ya Da Farklı Olmak Gerekir Mi? Sorusunun Analizi	304
Tablo 45. Niye Kırpık'ın Mahallesindekiler Renkli De Pamuk'unkiler Mavi? Sorusunun Analizi	306
Tablo 46. Farklı Olanlar Bir Arada Yaşayabilir Mi? Sorusunun Analizi.....	308
Tablo 47. Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler.....	309
Tablo 48. Hikâyenin Başlığına Dair Kod ve Temalar	314
Tablo 49. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu	316
Tablo 50. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	317
Tablo 51. Çocuk İle Dünya Neden Arkadaşlar? Sorusunun Analizi.....	318
Tablo 52. Neden O (Dünya) Üzgünken Çocuk Da Üzülüyor, Mutluyken Mutlu Oluyor? Sorusunun Analizi	320
Tablo 53. Neden O Çocuk Ben Onu Büyütüyorum, Oda Beni Büyütüyor Dedi? Sorusunun Analizi	322
Tablo 54. Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler.....	324
Tablo 55. Çocukların Merak Ettikleri Sorulara İlişkin Söylem ve Kodlar.....	326
Tablo 56. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	329
Tablo 57. Çocukların Ürettikleri Sorulara İlişkin Söylem ve Kodlar.....	338
Tablo 58. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	340
Tablo 59. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu.....	343
Tablo 60. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	344
Tablo 61. Çocukların Atatürk'e İlişkin Merak Ettikleri Sorulara Dair.....	351
Tablo 62. Çocukların Atatürk'e İlişkin Merak Ettikleri Sorulara Dair	353
Tablo 63. Çocukların Atam İle Bir Gün Etkinliğine Dair Söylemlerinin Analizi.....	356
Tablo 64. Çocukların Ürettiği Yaratıcı Fikirlerle Dair Ortaya Koyduğu Cevapların Analizi	370
Tablo 65. Bilinen ve Bilinmeyenlere Dair Cevaplar	386

Tablo 66. Çocukları Ürettikleri Soruların Konu Bakımından Analizi.....	389
Tablo 67. Çocukları Ürettikleri Soruların Konu Bakımından Analizi	392
Tablo 68. Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” Etkinliğine Dair Söylemlerinin Analizi	394
Tablo 69. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu	416
Tablo 70. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	417
Tablo 71. Nasıl O Çocuk Her Şeyi Biliyor? Sorusunun Analizi	419
Tablo 72. Kırpık Neden Her Şeyi Bilmiyor? Sorusunun Analizi.....	420
Tablo 73. Kırpık Neden Babasına Sormakla Yetinmedi De Kitaplara Baktı? Sorusunun Analizi	421
Tablo 74. Bir İnsan Her Şeyi Bilebilir Mi? Sorusunun Analizi	421
Tablo 75. İnsanlar Merak Etmeseydi Ne Olurdu? Sorusunun Analizi.....	423
Tablo 76. Bilmek İnsanı Özgür Yapar Mı? Sorusunun Analizi	423
Tablo 77. Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler.....	427
Tablo 78. Çocukların “Hayvanlar Rüya Görebilir” İfadesine İlişkin Cevapları	429
Tablo 79. Çocukların “Bitkiler üzülür.” İfadesine İlişkin Cevapları.....	431
Tablo 80. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu.....	435
Tablo 81. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	435
Tablo 82. Wendy’nin Babası Peter Pan’a Neden Kızdı? Sorusunun Analizi.....	436
Tablo 83. Peter Pan Gerçek Mi? Sorusunun Analizi.....	437
Tablo 84. Wendy Peter’a “Yarın Büyümem Gerek.” dedi. Peter Korktu. Sizce neden? Sorusunun Analizi	438
Tablo 85. Siz Büyümekten Korkuyor Musunuz? Büyümek İstemeyen Var mı? Sorusunun Analizi	439
Tablo 86. Siz Büyüyünce Nasıl Biri Olacağınızı Düşündünüz Mü Hiç? Sorusunun Analizi	440
Tablo 87. Peter Pan ve Ben büyüdüğümde Etkinliğine İlişkin Çocukların Söylemleri.....	442

Tablo 88. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu	469
Tablo 89. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi.....	470
Tablo 90. Robotları İnsanlar Neden Yapıyor? Sorusunun Analizi.....	472
Tablo 91. Robotlar Nasıl Çalışır, Hareket Eder? Sorusunun Analizi.....	473
Tablo 92. Robotlar İnsana Benzer Mi? Mesela Bana Benzeyen Bir Robot Var Diyelim Şurada, Bir De Ben Varım, Nasıl Ayırt Edeceğiz? Hangimiz İnsan, Nasıl Anlarız? Sorusunun Analizi	475
Tablo 93. Çocuk İle Robot Neden Arkadaş? Sorusunun Analizi	477
Tablo 94. Çocuk Robota Neden Küsüyor? Sorusunun Analizi.....	477
Tablo 95. Robotun Duyguları Var Mıdır? Sorusunun Analizi	478
Tablo 96. “.... Niçin Var?” Olduğuna Dair Çocukların Cevapları	481
Tablo 97. Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler.....	501
Tablo 98. Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz	506
Tablo 99. Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi.....	507
Tablo 100. Çirkin Ördek Yavrusuna Neden Diğer Sarı Ördekler Çirkin Dedi? Sorusunun Analizi	509
Tablo 101. Niçin çiftlikteki Herkes (tavuk, köpek) Onunla Alay Etti? Sorusunun Analiz	510
Tablo 102. Onlar Çirkin Dedi Diye Çirkin Ördek Yavrusu Çirkin Oluyor mu? Sorusunun Analiz	511
Tablo 103. Neden Kendi Yansımasını Başka Birisi Zannetti? Sorusunun Analiz	513
Tablo 104. Çirkin Ne Demek, Güzel Ne Demek? Sorusunun Analiz	514
Tablo 105. Bir İnsanın Kalbi Güzel ve Çirkin Olabilir Mi? Sorusunun Analiz.....	514
Tablo 106. Ahlak Felsefesi (Etik) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri	517
Tablo 107. Epistemoloji (Bilgi Felsefesi) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri	521

Tablo 108. Varlık Felsefesi (Ontoloji) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri	523
Tablo 109. Estetik Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri.....	525
Tablo 110. Ahlak (etik) Felsefesi Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler.....	527
Tablo 111. Epistemoloji (Bilgi Felsefesi) Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler	532
Tablo 112. Ontoloji (Varlık Felsefesi) Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler	535
Tablo 113. Estetik Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler.....	537
Tablo 114. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı Çerçevesinde Geliştirilen Etkinliklerin Okul Öncesi Eğitimi Programı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi	540

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Empati süreci.....	53
Şekil 2. Eylem araştırması modeli.....	67
Şekil 3. Söylem analizi notları.....	108
Şekil 4. Özgürlük algısına ilişkin çocukların metaforlarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar	246
Şekil 5. Hikâye karakterinin üzgün olmasına dair çocukların tahminlere ilişkin ortaya çıkan söylemler/kodlar	280
Şekil 6. Kendilerini sakat kızın yerine koyup düşünen çocukların cevaplarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar	282
Şekil 7. Çirkinlik ve güzellik kavramına ilişkin çocukların cevaplarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar	503

DİYALOGLAR LİSTESİ

Diyalog 1: Grup 1'in hikâyeye ilişkin söylemlerine dair [28.02.2018].....	157
Diyalog 2: Grup 2'nin hikâyeye ilişkin söylemlerine dair [28.02.2018].....	160
Diyalog 3: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-1	164
Diyalog 4: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-2	167
Diyalog 5: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3	169
Diyalog 6: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4	170
Diyalog 7: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair -5	171
Diyalog 8: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6	172
Diyalog 9: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7	173
Diyalog 10: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8	175
Diyalog 11: “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliğine dair	182
Diyalog 12: Savaşın niçin var olduğuna dair-1	204
Diyalog 13: Savaşın niçin var olduğuna dair-2	206
Diyalog 14: Savaşın niçin var olduğuna dair-3	207
Diyalog 15: Savaşın niçin var olduğuna dair-4	208
Diyalog 16: Savaşın niçin var olduğuna dair-6	209
Diyalog 17: Savaşın niçin var olduğuna dair-6	210
Diyalog 18: Savaşın niçin var olduğuna dair-7	211
Diyalog 19: Savaşın niçin var olduğuna dair-8	213
Diyalog 20: Savaşın niçin var olduğuna dair-9	214
Diyalog 21: Savaşın niçin var olduğuna dair-10	215
Diyalog 22: Savaşın niçin var olduğuna dair-11	216
Diyalog 23: Savaşın niçin var olduğuna dair-12	217
Diyalog 24: Savaşın niçin var olduğuna dair-13	218

Diyalog 25: Savaşın niçin var olduğuna dair-14	220
Diyalog 26: Savaşın niçin var olduğuna dair-15	222
Diyalog 27: Savaşın niçin var olduğuna dair-16	223
Diyalog 28: Savaşın niçin var olduğuna dair-17	224
Diyalog 29: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-1	248
Diyalog 30: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-2	249
Diyalog 31: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-3	250
Diyalog 32: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-4	251
Diyalog 33: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-5	252
Diyalog 34: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-6	253
Diyalog 35: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-7	254
Diyalog 36: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-8	255
Diyalog 37: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-9	257
Diyalog 38: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-10	258
Diyalog 39: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-11	259
Diyalog 40: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-12	260

Diyalog 41: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-13	261
Diyalog 42: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-14	262
Diyalog 43: Hikâyenin ismine dair çocukların görüşleri [23.05.2018]	283
Diyalog 44: Hikâyenin ismine yönelik çocukların söylemleri [29.05.2018]	2999
Diyalog 45: Mutlu ve üzgün/hasta olan dünyanın karşılaştırılmasına dair [06.06.2018]..	311
Diyalog 46: Cevap sende etkinliğine dair-1 [20.02.2018].....	332
Diyalog 47: Cevap sende etkinliğine dair-2 [20.03.2018].....	334
Diyalog 48: Cevap sende etkinliğine dair-3 [18.04.2018].....	336
Diyalog 49: Problemin çözümüne dair [27.02.2018]	346
Diyalog 50: Atatürk'e ilişkin bilinenler üzerine [13.03.2018]	349
Diyalog 51: Çocukların atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-1	359
Diyalog 52: Çocukların atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-2.....	36060
Diyalog 53: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-3.....	361
Diyalog 54: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-4.....	362
Diyalog 55: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-5.....	363
Diyalog 56: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-6.....	364
Diyalog 57: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-7.....	365
Diyalog 58: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-8.....	366
Diyalog 59: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-9.....	367
Diyalog 60: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-10.....	368
Diyalog 61: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-1	372
Diyalog 62: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-2	373
Diyalog 63: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-3	374
Diyalog 64: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-4	375
Diyalog 65: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-5	376

Diyalog 66: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-6	377
Diyalog 67: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-7	378
Diyalog 68: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-8	379
Diyalog 69: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-9	380
Diyalog 70: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-10	381
Diyalog 71: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-11	382
Diyalog 72: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-12	383
Diyalog 73: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-1.....	396
Diyalog 74: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-2.....	397
Diyalog 75: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-3.....	398
Diyalog 76: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-4.....	399
Diyalog 77: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-5.....	400
Diyalog 78: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-6.....	401
Diyalog 79: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-7.....	402
Diyalog 80: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-8.....	403
Diyalog 81: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-9.....	404
Diyalog 82: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-10.....	407
Diyalog 83: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-11.....	408

Diyalog 84: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-12.....	409
Diyalog 85: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-13.....	410
Diyalog 86: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-14.....	412
Diyalog 87: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-15.....	414
Diyalog 88: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-1	446
Diyalog 89: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-2	448
Diyalog 90: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3	449
Diyalog 91: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4	451
Diyalog 92: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-5	453
Diyalog 93: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6	454
Diyalog 94: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7	455
Diyalog 95: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8	456
Diyalog 96: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-9	457
Diyalog 97: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-10	458
Diyalog 98: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-11	459

Diyalog 99: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-12	461
Diyalog 100: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-13.....	462
Diyalog 101: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-14.....	463
Diyalog 102: Canlı-cansız karşılaştırmasına dair [27.03.2018]	467
Diyalog 103: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-1.....	484
Diyalog 104 : “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-2.....	485
Diyalog 105: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3.....	485
Diyalog 106: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4.....	487
Diyalog 107: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-5.....	488
Diyalog 108: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6.....	489
Diyalog 109: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7.....	490
Diyalog 110: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8.....	492
Diyalog 111: “....niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-9.....	493
Diyalog 112: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-10.....	493
Diyalog 113: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-11.....	495
Diyalog 114: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-12.....	496
Diyalog 115: “....niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-13.....	497
Diyalog 116: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-14.....	498
Diyalog 117: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-15.....	499

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1:Seçilen: Pijamaskeliler	145
Resim 2: Seçilen : Zombi kahraman.....	145
Resim 3: Seçilen: Araba	146
Resim 4: Seçilen : Maymun	146
Resim 5. Seçilen: Ben ten.....	147
Resim 6. Seçilen: Gökkuşuğı.....	147
Resim 7.Seçilen: Timsah	148
Resim 8.Seçilen: Süper kahramanlar.....	149
Resim 9. Seçilen: Bisiklet.....	149
Resim 10.Seçilen: İcat yapan insan	150
Resim 11. Seçilen: Süper kahramanlar	150
Resim 12. Seçilen: Kardeş.....	151
Resim 13.Grup 1: Benim hikayem	157
Resim 14.Grup 2: Benim hikâyem	160
Resim 15: Karakterler konuşuyor-1	164
Resim 16. Karakterler konuşuyor-2	167
Resim 17. Karakterler konuşuyor-3	168
Resim 18. Karakterler konuşuyor-4	170
Resim 19. Karakterler konuşuyor-5	171
Resim 20. Karakterler konuşuyor-6	172
Resim 21. Karakterler konuşuyor-7	173
Resim 22. Karakterler konuşuyor-8	174
Resim 23. Gerekçe: Ülkeyi korumak/kurtarmak, düşmanı yenmek.....	204
Resim 24.Gerekçe: Ülkeyi, bayrağı korumak	206

Resim 25. Gerekçe: Ülkeyi korumak, toprakları almak	207
Resim 26. Gerekçe: Türkiye Cumhuriyeti'ni kurtarmak.....	208
Resim 27.Gerekçe: Dünyayı kurtarmak, dünyayı yok etmek.....	209
Resim 28.Gerekçe: Dünyayı korumak, bayrağı korumak, can güvenliğini sağlama	210
Resim 29.Gerekçe: Kötülerin iyileri sevmemesi	211
Resim 30. Gerekçe: Düşmanların Türkleri öldürmek istemesi	213
Resim 31.Gerekçe: Düşmanın saldırması.....	214
Resim 32. Gerekçe: Kötüleri öldürmek.....	215
Resim 33. Gerekçe: Çocukları öldürmek	216
Resim 34. Gerekçe: Bir ülkenin diğerine saldırması.....	217
Resim 35. Gerekçe: Dünyayı tehlikelerden korumak, intikam, ülkenin sahip olduğu güzellikleri ele geçirmek	218
Resim 36. Gerekçe: Sahip olunan güzel bahçeleri alma isteği.....	220
Resim 37. Gerekçe: Sahip olunanların alınmak istenmesi	222
Resim 38. Gerekçe: Sahip olunan gizli yerin alınmak istenmesi	223
Resim 39. Gerekçe: Yarışma	224
Resim 40. Ön uygulama: Özgürlük-1.....	248
Resim 41. Son uygulama: Özgürlük-2	248
Resim 42. Ön uygulama: Özgürlük- 3.....	249
Resim 43. Son uygulama: Özgürlük- 4	249
Resim 44. Ön uygulama: Özgürlük-5.....	250
Resim 45. Son uygulama: Özgürlük-6	250
Resim 46. Ön uygulama: Özgürlük-7	251
Resim 47. Son uygulama: Özgürlük-8	251
Resim 48. Ön uygulama: Özgürlük -9.....	252
Resim 49. Son uygulama: Özgürlük-10	252

Resim 50. Ön uygulama: Özgürlük-11.....	253
Resim 51. Son uygulama: Özgürlük-12	253
Resim 52. Ön uygulama: Özgürlük-13.....	254
Resim 53. Son uygulama: Özgürlük-14	254
Resim 54.Ön uygulama: Özgürlük-15.....	255
Resim 55. Son uygulama: Özgürlük-16	255
Resim 56. Ön uygulama: Özgürlük-17.....	257
Resim 57. Son uygulama: Özgürlük -18	257
Resim 58.Ön uygulama: Özgürlük-19.....	258
Resim 59. Son uygulama: Özgürlük-20	258
Resim 60.Ön uygulama: Özgürlük-21.....	259
Resim 61.Son uygulama: Özgürlük-22	259
Resim 62. Ön uygulama: Özgürlük-23.....	260
Resim 63.Son uygulama: Özgürlük-24	260
Resim 64. Ön uygulama: Özgürlük-25.....	261
Resim 65. Ön uygulama: Özgürlük-26.....	261
Resim 66.Ön uygulama: Özgürlük-27.....	262
Resim 67. Benim canavarım-1	296
Resim 68. Benim canavarım-2	296
Resim 69. Atam ile bir gün-1	359
Resim 70. Atam ile bir gün-2	360
Resim 71. Atam ile bir gün-3	361
Resim 72. Atam ile bir gün-4	362
Resim 73. Atam ile bir gün-5	363
Resim 74. Atam ile bir gün-6	364
Resim 75. Atam ile bir gün-7	365

Resim 76. Atam ile bir gün-8	366
Resim 77. Atam ile bir gün-8	367
Resim 78. Atam ile bir gün-9	368
Resim 79. Yaratıcı fikir-1	372
Resim 80. Yaratıcı fikir-2	373
Resim 81. Yaratıcı fikir-3	374
Resim 82. Yaratıcı fikir-4	375
Resim 83. Yaratıcı fikir-5	376
Resim 84. Yaratıcı fikir-6	377
Resim 85. Yaratıcı fikir-7	378
Resim 86. Yaratıcı fikir-8	379
Resim 87. Yaratıcı fikir-9	380
Resim 88. Yaratıcı fikir-10	381
Resim 89. Yaratıcı fikir-11	382
Resim 90. Yaratıcı fikir-12	383
Resim 91. Her şeyi yapan bir makina	396
Resim 92. Ağaç kesme ve kağıt yapma	397
Resim 93. Hazine bulan bir alet	398
Resim 94. Bahçe sulama makinası	399
Resim 95. Eğlence makinası	400
Resim 96. Kum makinası	401
Resim 97. Dağ ölçer	402
Resim 98. Gökkuşağı makinası	403
Resim 99. Robot	404
Resim 100. Robot	407
Resim 101. Robot	408

Resim 102. Robot	409
Resim 103. Canlı Ev.....	410
Resim 104. Dünya ve Ev	412
Resim 105. Kahramanlar	414
Resim 106. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-1	446
Resim 107. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-2	448
Resim 108. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-3	449
Resim 109. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-4	451
Resim 110. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-5	453
Resim 111. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-6	454
Resim 112. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-7	455
Resim 113. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-8	456
Resim 114. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-9	457
Resim 115. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-10	458
Resim 116. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-11	459
Resim 117. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-12	461
Resim 118. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-13	462
Resim 119. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-14	463
Resim 120. Güneş.....	484
Resim 121. Dünya	485
Resim 122. Güneş ve Dünya	485
Resim 123. Dünya	487
Resim 124. Dünya	488
Resim 125. Gökkuşağı, Kar.....	489
Resim 126. Gökkuşağı.....	490
Resim 127. Yılbaşı ağacı	492

Resim 128. Çocuklar	493
Resim 129. Hayvanlar	493
Resim 130. Pijamaskeliler	495
Resim 131. Pijamaskeliler	496
Resim 132. Korsanlar	497
Resim 133. Ateş, Bulut.....	498
Resim 134. Büyümek	499



KISALTMALAR

ACPC: Avusturya Çocuklar için Felsefe Merkezi

Bkz: Bakınız

FST: Felsefi Sorgulama Topluluğu

FISP: Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonunun

IAPC: Çocuklar İçin Felsefe Geliştirme Konseyi

ICPIC: Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

P4C: Philosophy For Children (Çocuklar İçin Felsefe)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın neden yapıldığına dair gerekçelere, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Erken çocukluk dönemi çocuğun 0-8 yaş dönemini kapsamaktadır ve bu dönemde çocuğa yönelik gerçekleştirilen nitelikli eğitimin; onun bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimine önemli katkıları olduğu, sonraki yaşam dönemlerini olumlu yönde etkilediği konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Bu dönem, beyin gelişiminin ve sinaptik bağlarının kurulma oranının en yoğun ve en hızlı olduğu dönemdir. Nitekim bilim insanlarına göre beyin, doğumdan sonra edinilen deneyime bağlı olarak gelişimini sürdürmektedir. Bir bebeğin zihninin öğrenme amaçlı harekete geçebilmesi için, beynin sinirsel devrelerinin (sinapsların) bağlanması gerekmektedir. Bir çocuğun beynindeki sinapslar, çocuğun öğrenme yapısını biçimlendirmekte ve gerçekleştirilen deneyimler yoluyla güçlenmektedir (Brotherson, 2009, s. 3-4). Bu yüzden çocuğa erken dönemlerde yaşatılan deneyimin ve sunulan eğitimin ayrı bir önem arz ettiği görülmektedir.

Çocuğun yaşamının bu kritik sürecinde alacağı eğitimin nasıl olacağı ya da ne şekilde verileceği de dikkatlice düşünülmesi gereken konulardan birini oluşturmaktadır. Nitekim bugünün çocuklarının dünyası bizim çocukluğumuzun dünyasından oldukça farklıdır. Onlar hızla değişen, sadece kendi çevreleri ile sınırlı olmayıp küresel dünyayı yakınlarında hissedebilmelerine olanak sunan sanal bir oluşumun içine doğmaktadırlar. Böyle bir kuşatma altında çocukların yaşadığı dünyayı sorgulayıp değerlendirmeler yapabilecek zihinsel bir beceriye sahip olması, ezberci sistemle mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle düşünme eğitiminin eğitim sürecine entegre edilmesi gerekli görülmektedir (Direk, 2015, s. 9-10). Stanley'e (2012) göre; çocuklar çevrelerinde ve dünyada neler olup bittiği, niçin olduğu ile ilgili doğuştan gelen bir merakla sahiptir. Oktay ve Unutkan (2003) da benzer bir şekilde, okul öncesi dönemdeki çocukların oldukça meraklı ve sürekli çevrelerinde olup bitenlerle ilgili sorular soran bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu dönemde, çocukların öğrenme istekleri de güçlüdür. Tüm bu yönleriyle filozoflara benzemektedirler. Çünkü filozoflar için de öncelikle merak ve şaşkınlık, sonra bir olayı ya

da durumu olduğu gibi kabul etmeyip nedenine, niçinine dair sorular sorup sorgulamalar yapmak söz konusudur. Filozoflar zamanında sorduğu sorulardan vazgeçmeyi kabul etmeyip çocuk kalmış yetişkinler, çocuklar da şaşkınlıktan doğan sürekli sorgulama halini terk etmeyip buna direnen bireylerdir. Şaşırmak, sorgulamak, varlıkların var olma sebebini ve olayların, eylemlerin anlamını anlamaya çalışmak, çocukların bu dünyada yaptığı en doğal şeylerdir (Droit, 2017, s. 17-18). Dolayısıyla erken çocukluk dönemi, çocuğa düşünme eğitimi verme açısından uygun bir dönem olarak gözükmektedir. Nitekim ABD’de düşünme eğitime yönelik bir program olan ve erken çocukluktan liseye kadar her yaş düzeyini kapsayan “*Çocuklar için Felsefe*” yaklaşımı (Gregory, 2017) buna örnek olarak verilebilir.

Çocuklar için Felsefe Matthew Lipman’ın ön ayak olduğu, 1970’lerde ABD’de ortaya çıkan, çocuk ve felsefe arasındaki ilişkiyi keşfetmeye yönelik bir eğitim programıdır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s. 171). Programın temel amacı; çocuklara nasıl düşüneceklerini öğretmek farklı bakış açıları kazandırmak (Gür, 2011, s. 1312), onları felsefecilere dönüştürmek yerine daha düşünceli, daha anlayışlı ve mantıklı bireyler olmalarını sağlamaktır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s. 174). Burada felsefecilere dönüştürmek sözüyle kastedilen şey; felsefecilerin eğitiminde yapılan Platon, Aristoteles gibi düşünürlerin görüşlerini sorgulamak değil, çocuğun dünyaya ve kendine yönelik sorular sormasını ve dünyayı anlamlandırmada düşünme yollarını kendine rehber edinmesini sağlamaktır. Lipman, uygulamalı olarak ilk felsefe dersini ilköğretim 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirmiştir. Lipman bu etkinlikte öyküleri çocuklarla birlikte okumuş ve öyküye ilişkin önceden hazırlanan sorular üzerinden çocuklarla sohbetler gerçekleştirmiştir. Bu şekilde süreçte çocukların sorulara çözüm önerileri getirmesini ve akıl yürütmesini sağlamaya çalışmıştır (Karakaya, 2006, s. 25).

Bu konuda adı geçen diğeri bir önemli isim de Gareth B. Matthews olmuştur. Matthews özellikle bilgiyi transfer etmeye odaklanan ve bu yüzden çocuğun sesini hor gören geleneksel eğitim anlayışını eleştirmiş; çocukların farklı şekillerde de olsa filozofların sorduğu tarzda sorular sorduğunu dile getirmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s. 175). Bununla birlikte Piaget’in zihinsel gelişim kuramında vurgu yaptığı dönemlere (duyusal hareket dönemi: 0-2 yaş, işlem öncesi dönem: 2-7 yaş, somut işlemler dönemi: 7-11 yaş; ve soyut işlemler dönemi: 11 ve üstü) eleştirel bir gözle yaklaşan Matthews (1984); 11-12 yaş öncesinde çocukların soyut düşünemeyeceği fikrine eleştiri getirmiştir. Küçük çocukların felsefi düşünceye sahip olduklarına ilişkin görüşünü destelemek adına da birtakım örnekler sunmuştur. Buna göre; 6 yaşındaki Tim babasına, “*Baba şuan rüya görmediğimizden nasıl*

emin olabiliriz?” diye sorarken, yine 6 yaşındaki Ian, kendilerine misafirliğe gelen çocukların, onun sevdiği program yerine kendi istedikleri programı açması üzerine “annesine “Anne, neden 3 kişinin bencil olması bir kişinin olmasından daha iyidir?” diye sorar. Matthews’ın görüşüne paralel bir şekilde Egan (1988) da 5 yaş düzeyindeki bir çocuğun Cinderella hikâyesinde geçen korku, umut, nezaket, iyilik ve kötülük gibi soyut kavramları kolaylıkla anlayabildiğini ifade etmektedir. Coşkun-Keskin (2007) de bu görüşten hareketle, çocukların gelişimin belli aşamalarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum çocukların okul öncesi dönemde bile soyut düşünebildiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ancak uzun yıllar boyunca küçük çocukların sadece somut terimlerle düşünebildiği fikri benimsenmiş, eğitim programından soyut düşünmeye dayalı fikirler çıkartılmıştır. Böylece 1960’lı yıllardan başlayarak küçük çocuklar; zor, soyut, belirsiz, tutarsız, çelişkili düşünme ile akıl yürütme üzerine hiçbir deneyim kazanamamıştır. Dolayısıyla da onların soyut düşünme ile ilgili deneyimi olmadığı için, bu beceriye dayanan uygulamalarda başarısız oldukları görülmüştür. Küçük çocukların soyut düşünmeye yönelik bir beceri gösteremediğine dair araştırma sonuçları da çocukların bunu yapma kapasitesinin olmadığı fikrini sağlamlaştırmaya hizmet etmiştir (McCall, 2017, s.1). Küçük çocukların işlem öncesi dönemde soyut düşünemeyeceğine ilişkin bu görüşlere rağmen; Lipman, Matthews ve daha birçok uzmanın çalışmaları ile çocuğun düşünme süreçlerine dair bakış açısı değişmeye başlamıştır. Bu bakış açısının değişmesiyle birlikte dünyada erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi üzerine Lipman’dan itibaren birçok araştırma ve çalışma yürütülmüş, çeşitli kitaplar yazılmıştır. Lipman’ın *Harry Stottlemeier’in Keşfi* (*Harry Stottlemeier’s Discovery*) (1974) isimli felsefi romanı başta olmak üzere, Robert Fisher’in *Düşünmeye Dayalı Hikâyeler*, Karrin Murriss’in *Resimli Kitaplarla Felsefe*, Thomas E. Wartenberg’in *Küçük Çocuklar için Büyük Fikirler*, Oscar Brenifier ve Isabelle Millon’nun *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek*, Brigitte Labbe ve Michel Puech’in *Çıtır Çıtır Felsefe* adlı kitapları ve daha birçokları, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında hazırlanmıştır.

Türkiye’de düşünme eğitimine yönelik, erken çocukluk dönemi dışında diğer eğitim kademelerinde çalışmalar yürüten isimlerden biri olan Nuran Direk, *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* (2002), *Filozof Çocuk* (2006), *Çocuklarla Felsefe* (2011) adıyla çocuklar için kitaplar yayımlamıştır. Türkiye Felsefe Kurumu bünyesinde kurulan “Çocuklar için Felsefe Birimi”nin başkanlığını yürüten Nuran Direk, felsefe eğitiminin gelişmesi adına çalışmalar

yürütmüştür. Türkiye Felsefe Kurumu'nun çalışmaları ile de “Düşünme Eğitimi” dersi ilköğretim programlarına girmiştir. Ancak ders 6-8. sınıf düzeyi ile sınırlı kalmış ve seçmeli bir ders olduğu için de çok az sayıda okulda ders olarak açılmıştır. Bu paralelde düşünmeyi temel alan bir yaklaşım okul öncesi eğitim programında yer almamakla birlikte, okulda çocukları sorgulamaya, eleştirel düşünmeye sevk edecek uygulamalar yapılmamıştır. Nitekim Çotuksöken (2013) de bu konuyla ilgili alanda yeterli çalışmanın yapılmadığını, derse gereken önemin verilmediğini, anne-babaların düşünme eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, dersin diğer alanlarla bağlantısının kurulmadığını, öğrencilere derse ilişkin yeterince bilgi verilmediğini, okulun ve yöneticilerin konuya uzak durduğunu, matematik ve fen gibi derslerin daha önemli görüldüğünü ifade etmiştir. Ancak gerçek olan şudur ki, zamanın büyük bir hızla değiştiği ve bu değişime paralel bir şekilde eğitime ve yetiştirilmek istenen bireye bakışın da eskisi gibi olamayacağıdır.

Bu gerçek ışığında hayat bilgisi ve onun devamı niteliğinde olan sosyal bilgiler programları, temel hedeflerini düşünen, sorgulayan, eleştiren, problem çözen, yaratıcı bireyler, etkin ve demokratik değerlere sahip vatandaşlar yetiştirme olarak belirlemiştir. Bu hedef için de düşünme ve felsefe vazgeçilmez iki unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü düşünme, zihnin eleştirel ve yaratıcı yönünü oluştururken; hem aklın kullanımını, fikirlerin üretilmesini, hem de bir problemi çözüp karar vermeyi içeren zihinsel bir aktivitedir (Fisher, 1990, s. 4). Felsefe ise beklenmedik, bilinemez bir durum karşısında duyulan şaşkınlık, hayranlık ve merak; bilme arzusu, argümanlardan hareketle bir konuyu tartışma, soru sorma faaliyetidir (Munro, 2012). Dolayısıyla düşünmeyi, sorgulamayı başlatacak, sosyal bilgilerin hedeflediği birey profilini oluşturacak kaynağın felsefe olduğu; tartışma, sorgulama, soru sorma, akıl yürütme, dinleme, gerekçeler sunma, fikrini beyan etme, farklı fikirlere saygı gösterme gibi unsurları ile eğitimsel anlamda da çocuklar için felsefe yaklaşımının iyi bir araç olacağı söylenebilir. Ancak bunun için de merakın ve soru sormanın en aktif olduğu dönem olan okul öncesi eğitiminin öneminin göz önünde bulundurularak gerekli araştırmaların yapılması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

İyi bir filozof olmak için gereksinim duyulan tek şey, hayret etme yeteneğidir. Bütün küçük çocukların bu yeteneği vardır. Bunu herkes bilir. Ancak çocukların bu yetenekleri, onlar büyüdükçe kaybolmaya başlar (Gaarder, 2006, s. 24). Bu gerçeklik ışığında ve bugünün koşullarında ülkelerin hedeflediği sorgulayan, eleştiren, yaratıcı insan modelini oluşturmak, çocukların hayret etme yeteneğini canlı tutmak adına felsefenin temelini oluşturan düşünme

ve sorgulamayı eğitime entegre etmek ve çok küçük yaşlardan itibaren çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak için düşünme eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Düşünme eğitimi yönelik yaklaşımlardan biri olan çocuklar için felsefe Amerika başta olmak üzere birçok ülkede uygulanmakta, erken çocukluk döneminden üniversiteye kadar birçok düzeyde düşünme ve felsefe eğitimi üzerine teorik ve pratik anlamda uzun yıllardır birçok araştırma ve çalışma yürütülmektedir. Türkiye’de ise çocuklar için felsefenin öneminin daha yeni yeni fark edilmeye başlandığı, bu konuda yapılan çalışmaların ya sadece teorik ve mevcut durumu betimlemeye yönelik olduğu ya da erken çocukluk dönemini yeterince kapsamadığı; program ve ders bağlamında da özellikle okul öncesi eğitim programında çocuklar için felsefe yaklaşımına yer verilmediği, okullarda düşünme eğitimi adı altında sadece 6-8 sınıf düzeyi ile sınırlandırılarak seçmeli bir ders olarak okutulduğu ve bu yüzden de çoğu okulda ders olarak açılmadığı, düşünme becerileri anlamında süreçte çocukları sorgulamaya, yaratıcı düşünmeye yönlendirecek yeterli uygulamaların yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla gelişimin önemli bir evresi olan erken çocukluk dönemi göz ardı edilmektedir. Nitekim Akbıyık ve Kalkan-Ay (2014), okul öncesi eğitim kurumlarında programlı ve sistematik bir eğitimin yapılmadığını, öğretmen ya da yöneticinin bireysel çabaları ile düşünme becerileri eğitimi özel bir önemin verildiğini dile getirmektedir. Bu bireysel çabanın örneklerine de çoğu zaman devlet okulu yerine özel okullarda rastlanabilmektedir. Düşünen bireyler yaratmak, iyi ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek için önemli bir koşuldur. İyi ve demokratik bir vatandaş yetiştirmek için de eleştiren, sorgulayan, yaratıcı bireylere ihtiyaç vardır. Bu konuda önemli derslerden birisi de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok düşünmeye dayalı becerinin öğrenciye kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak “Ağaç yaşken eğilir.” misali düşünmeyi öğrenmek daha erken yaş düzeylerinde çocuğa kazandırılması gereken bir beceridir. Dolayısıyla okul öncesi dönem, bu hedefler açısından önemli bir düzeydir. Bu hedefi gerçekleştirmek adına da tartışma, sorgulama, dinleme, fikirlere saygılı olma, görüşleri argümanlarla, gerekçelerle ortaya koyma gibi demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri ve becerileri kazandırmada etkili bir araç olan çocuklar için felsefe yaklaşımı kullanılabilir. Tüm bu sebepler ve gerekçeler sıralandığında çalışma; okul öncesi dönemde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların; merak eden, soru soran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetişmesi için gerekli olan düşünme becerilerini onlara kazandırmayı, eğitim süreçlerinde ve hayatlarının her anında öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak adına ‘ne’ yerine ‘nasıl’ düşünceleri gerektiğini göstermeyi, elde ettiği bulgularla da okullarda sunulan eğitime

ilişkin olarak program uygulayıcısı olan öğretmenlere ve program uzmanlarına farklı bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma;

- Okul öncesi dönemde; çocuklar için felsefe yaklaşımını, felsefe ve hayat bilgisi/sosyal bilgiler ilişkisini temel alarak hazırlanan bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması bakımından *özgün*;
- Dünyada uzun zamandır uygulanan, ancak ülkemizde öneminin yeni kavranmaya başlandığı çocuklar için felsefe yaklaşımını dikkate alıyor olması bakımından *güncel*;
- Eğitimde önemli görevi olan öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmek adına ne tür uygulamalar yaptığını, sorular sorduğunu ve okul öncesi dönemde çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunu ortaya çıkarması açısından *gerekli*;
- Bulgularıyla okul öncesi eğitimi programına, öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına ve bu alanda çalışma yürüten araştırmacılara/akademisyenlere yeni öneriler getirmesi bakımından *işlevsel*;

olarak görülmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Bu çalışma “Okul öncesi dönemde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocuklar; çocuklar için felsefe yaklaşımının yöntemi, Okul Öncesi Eğitimi Programı, Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın kazanımları ile sosyal bilgiler ve felsefe ilişkisi temel alınarak hazırlanan etkinliklerin uygulanması sonucunda hangi düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcılık, empati, karar verme, problem çözme, olasılık) sergilemektedir?” problemine odaklanmaktadır.

1.4. Alt problemler

Erken çocukluk döneminde gerekli ortam oluşturulduğu takdirde çocukların düşünme becerilerini sergileyebileceği, felsefi sorgulamalar yapabileceği düşüncesinden hareketle çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe” yaklaşımına dayalı eğitim bağlamında mevcut durum nedir?
 - a.Öğretmenin ders içi uygulamaları ile Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflamasına (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) göre sorularının düzeyi nedir?

b.5-6 yaş düzeyindeki çocukların okul öncesi sınıf ortamlarında uygulanan “çocuklar için felsefe” bağlamında mevcut durumu nedir?

- Çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerin uygulanması sonucunda hangi düşünme becerilerini sergilemektedir?
- Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi; okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi programı ile ilişkisi nasıldır? Çocuklar için felsefeye dayalı bu etkinlikler programda nasıl yer alabilir?

1.5. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma;

- 2017-2018 öğretim yılının 1. ve 2. dönemleriyle,
- Kocaeli'nin Derince ilçesindeki bir Devlet Anaokulu ile,
- Araştırmacı tarafından hazırlanan 41 etkinlikle,
- Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile,
- Hazırlanan etkinlikler ve gözlem sonucu elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Varolan durumu anlamlandırabilmek için yapılan aktif, amaca yönelik, sistemli zihinsel bir süreçtir (Kurnaz, 2019).

Düşünme eğitimi: Bireyin günlük yaşamında ve öğrenme sürecinde karşılaştığı olay ve olguları sağlıklı bir şekilde değerlendirmesi, kendisine sunulan bilgilere eleştirel bir gözle yaklaşp, analiz etme, karar verme ve yorumlama becerilerini kazanmasıdır (MEB, 2016).

Çocuklar için felsefe: Çocukların tartışma iklimi oluşturan sorgulama topluluğu aracılığıyla felsefi sorgulama, düşünme ve akıl yürütme kapasitelerini geliştirdikleri bir öğrenme yaklaşımıdır (Peterson ve Bentley, 2015).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin bir entegrasyonu olarak demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi kendine hedef edinen bir derstir.

Felsefe: İnsanın kendine ve hayata dair bitmek bilmeyen merakı ile başlayan bir süreç; soru sormanın ve sorgulamanın cevaplardan daha önemli olduğu bir uğraşıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili temeller ortaya konulmaya çalışılmış; Türkiye’de ve dünyada konu üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Okul öncesi eğitimi

Çocuğun erken yılları, fiziksel ve zihinsel büyümenin en hızlı olduğu dönemlerdir. Yaşamının hiçbir dönemi, onun gelişimini sağlayan pozitif çevresel etkilere bu kadar duyarlı ve hassas değildir. Bu yüzden çevresel etkiler ne kadar verimsiz veya yıkıcı nitelikte ise çocuğun zekâsı, motivasyonu, öğrenme yeteneği, kendini kavraması, diğerleri ile ilişkileri ve sağlığı üzerinde negatif etkiler ortaya çıkartabilir. Bu hızlı gelişiminin yanısıra çocuk yaşamının her anında öğrenir. Kim ve ne olduğunu keşfetmeye; diğer insanlar hakkında nasıl hissettiğini ve onların onun hakkında neler hissettiğini, beklentilerinin neler olduğunu anlamaya çalışır. Sürekli insan dünyasını ve çevresindekileri anlamak, böyle bir ortamda kendi rolünü belirlemek için araştırma yapar. Dolayısıyla toplumsal manada onun yetkin bir birey olarak etkinliğini, potansiyelini ve biricikliğini bebekliği ve çocukluğunda yaşadığı deneyimlerin ortaya çıkardığına dair en ufak bir kuşku yoktur (Gordon, 1972, s.3). Bu nedenle çocuğun erken dönemde aldığı eğitim; kişisel, akademik ve toplumsal gelişimi açısından bir temel arz etmektedir.

Çocukların keşfetme ve öğrenme için doğal bir eğilimi vardır. Dünyaya geldikleri ilk andan itibaren öğrenme ve keşfetme için büyük bir heves duyarlar, aktif bir şekilde çevrelerini keşfetme, iletişim kurup çevrelerinde gördükleri şeylerle ilgili fikirler üretme çabasına girerler. Okul öncesi dönem beyin gelişimi ve sinaptik bağlarının kurulma oranının en yüksek ve en hızlı olduğu bir dönem olmakla birlikte bilişsel, dil, motor, sosyal ve duyuşsal gelişimi açısından da önemli bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca bu dönem beynin gelişimi açısından çocuğun çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s. 12). Çocuğun içinde büyüdüğü çevre, fiziksel ve duygusal olarak beyin gelişimini etkilemektedir. Olumsuz bir deneyim ya da uygun uyarının bulunmaması, küçük çocuklarda büyük çocuklara oranla çok ciddi ve sürekli etkilere neden olmaktadır (Education for All Global Monitoring Report, 2007, s. 109). Dolayısıyla çocuk sağlıklı bir beyin gelişimi için;

okul öncesi dönem süresince sağlıklı beslenmeli, zengin uyarıcıya sahip, bağımsızlığının desteklendiği bir çevrede yetişmeli, kendisine yeni öğrenme fırsatları sunulmalı; okula ve öğrenmeye dair olumlu tutum geliştirmesi için olumlu sosyal ve duygusal deneyimler yaşamalıdır (MEB, 2013, s. 12). Bu açıdan çocuğun gelişimi açısından okul öncesi eğitime önem verilmesi ve uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubundaki çocukların bireysel özelliklerini dikkate alıp bütünsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyuşsal ve bilişsel olarak onlara yardımcı olup yaratıcılıklarını pekiştiren; milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılıklarını geliştiren, kendini ifade etme, öz denetimini sağlama ve bağımsızlığını kazanma konusunda onlara imkân sunan sistemli ve aile destekli bir eğitim sürecidir (Biber, 2012, s. 29). Ancak “*okul öncesi eğitimi*” kavramının sıklıkla “*erken çocukluk eğitimi*” kavramı ile karıştırıldığı ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Her ne kadar bu kavramlar birbirinin yerine kullanılsa da Türkiye’de erken çocukluk eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen bulguların ağırlıklı olarak “*okul öncesi eğitimi*”ne yönelik olduğu görülmektedir. Çünkü Türkiye’de temel alınan ve uygulanan sistem *okul öncesi eğitim sistemidir*. Ne var ki Türkiye için tercih edilip önerilen sistem *Erken Çocukluk Eğitimi*’dir. Bunun nedeni Okul Öncesi Eğitim döneminin 3- 6 yaş gurubunu, Erken Çocukluk Eğitimi’nin ise 0-8 yaş gurubunu kapsamasıdır. Dolayısıyla okul öncesi eğitiminin Erken Çocukluk Eğitimi içerisinde yer aldığı kabul edilmektedir (Gülaçtı, 2012, s. 2).

Okul öncesi eğitiminde her çocuğa birey gözüyle bakılmakta, her çocuğunun bir diğerinden öğrenme, büyüme hızı ve geldiği çevre bakımından farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bu dönem, öğrenme ve gelişimde özel bir alıcı dönem olması bakımından hayatın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu yüzden eğitim ortamı çocuğun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmeli, gelişimsel olarak çocuğun bütünselliğini gözetmelidir. Çocuğun sürece aktif katılımı sağlanmalı, her yeni öğrenme bir önceki öğrenme ile ilişkilendirilmelidir. İçten denetimli, karar verebilen bireyler yetiştirmek için eğitim demokratik ortamlarda gerçekleştirilmelidir. Oyun, okul öncesi dönemde en önemli öğrenme yöntemlerinden biridir. Çünkü çocuk oyun aracılığıyla kendi fikirlerini ve duygularını ifade etme, yeterlilik ve sınırlılıklarını bilme konusunda deneyim kazanmaktadır. Bununla birlikte çocuğun çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurması ve olumlu benlik bilinci kazanması için gerekli düzenlemelerin yapılması ve çok yönlü değerlendirilmesi, okul öncesi eğitim açısından dikkat edilmesi gereken hususlar olarak ortaya çıkmaktadır (Oktay ve Unutkan, 2003).

Okul öncesi eğitimi programında çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrendiklerini farklı durumlara aktarıp yeni durumlarda kullanması, çevresinde olup bitenleri merak edip merak ettiği durumlara yönelik sorular sorması, araştırması ve keşfetmesi, kendilerini farklı yollarla ve özgün bir biçimde ifade etmesi önemli görülmektedir (MEB, 2013, s.16). Bu yüzden düşünmeye yönelik bu kazanımların daha önce de belirtilen nedenlerden dolayı erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir. Nitekim “Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı”nın kurucusu Matthew Lipman da akıl yürütme becerilerinin erken yaşlarda çocuğa kazandırılmasının önemini vurgulayarak çocukların düşünmeyi öğrenmesi gerektiğini dile getirmektedir (Karakaya, 2006). Böylece sorgulama, eleştirme, alternatif önerme, kuşkuyla yaklaşma, doğruluğu test etme ve tutarlılık gibi hem bilgi bakımından hem de ahlak ve kişilik gelişimi bakımından çocukların ellerine bir araç verilmiş olacaktır. Çocukların düşünme etkinlikleri yoluyla erken yaşlarda değerler kazanmaları, neden böyle düşündüklerinin, nasıl düşündüklerinin açıklamalarını yapabilmeleri ve düşünmenin her alanla ilişkilendirilebilmesi çok önemli bir hedeftir (Mutlu ve Aktan, 2011, s. 801).

2.1.2. Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim ve bilişsel gelişim kuramları

Bir çocuğun doğduğu andan itibaren yüz yüze kalacağı ilk problem, yaşadığı dünyayı öğrenme ve anlamaya çalışmak olacaktır. Bir yetişkinin gözünde bu problem, dünyaya dair sahip olduğu ayrıntılı bilgi dolayısıyla basit gözükabilir. Çocuk ise bilmediği sayısız şeyi öğrenmek zorundadır (Senemoğlu, 2011). Dolayısıyla bireyin kendini, dünyayı ve yaşamı anlamlandırmaya yönelik her türlü düşünsel ve duygusal etkinliği bilişsel gelişim olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2004). Bilişsel gelişim; “*bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelme süreci*” dir (Senemoğlu, 2011, s.32).

Bilişsel gelişim konusunda başta Piaget olmak üzere, Vygotsky ve Bruner gibi isimler çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda bilişsel gelişimi düşünme ve akıl yürütme çerçevesinde ele alarak, evrelere göre sınıflayan ilk Psikolog Piaget olmuştur (Aydın, 2004). Aşağıda Piaget, Vygotsky ve Bruner’in bilişsel gelişime dair görüşlerine yer verilmiş ve bu konuda çalışmanın odak noktası okul öncesi dönem olması nedeniyle sadece bu dönemin bilişsel gelişim süreçlerine değinilmiştir.

2.1.2.1. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı

Jean Piaget (1896-1980), standartlaştırılmış zeka testi konusunda Alfred Binet ile çalışmış İsveçli bir psikologtur. Zeka testlerinde küçük çocukların vermiş olduğu hatalı cevaplar Piaget'in ilgisini çekmiş, bu nedenle de onların düşünce süreçlerini tanımlamak için çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu amaçla kendi çocuklarını günlük aktivitelerinde çok dikkatli bir şekilde gözlemlemiş; bebeklikten itibaren onların objeleri, eylemleri ve kavramları kavrayışlarını test etmek için mini deneyler tasarlamıştır (Kristine ve Suzanne, 2001, s. 23). Bunu yaparken de kendisine “*çocuklar dünyaya hiçbir şey bilmeden gelirler, kendilerinin bile farkında değildirler. Peki nasıl böyle bir durumdan yetişkinlerin düşünme düzeyine doğru bir ilerleme kaydedebiliyorlar?*” sorusunu sormuştur. Bu bağlamda çocuğun yetişkin düşünme biçimine nasıl ulaştığını anlamaya çalışmış, cevap olarak da zihnin gelişim dönemlerinden geçtiği fikrini savunmuştur (Bacanlı, 2002, s.61). Piaget'e göre çocuk, kendi dünyasına anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgili bir faaliyet içine girmektedir. Çocuk ilkel koordinasyonlardan daha karmaşık ve daha yüksek düzeydeki yapılara doğru belirgin bir çaba içerisinde (Yavuzer, 2002, s. 39).

Piaget'in görüşleri 1960'larda coşkuyla karşılanmıştır, çünkü o zamanlar psikoloji ve eğitimde davranışçılığın çocuğu pasif bir konumda bırakmasına, öğrenmeyi basit bir şekilde dışsal ödüllendirme ve pekiştirme aracılığıyla taklit ve koşullanmanın bir birleşimi olarak görmesine ilişkin bir tepki söz konusuydu. Bu model ne yazık ki bir çocuğun başarısının kapsamını ve esnekliğini açıklayamıyordu (David, 1996, s.2). Piaget'e göre çocukların yetişkinlerden tamamen farklı bir zihinsel yapısı vardı. Onlar yetişkinlerin küçük birer kopyası değildi, onların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendine özgü yolları vardı (Charles, 2003, s. 1). Çocuklar bu süreçte bir dizi düşünme aşamalarından geçiyordu ve bu aşamalar niteliksel olarak benzer değildi. O dönemlerde ise çocukların bilişsel aktivitelerine ilişkin egemen olan görüş, yetişkinlerin bilişsel aktiviteleri ile çocukların bilişsel aktivitelerinin aynı olduğuydu. Bir çocuğun yetişkinliğe doğru büyüdüğünü, bunun niteliksel değil niceliksel bir süreç olduğunu dile getiriyorlardı (Sutherland, 1992, s. 8). Dolayısıyla Piaget çocukların bilişsel gelişimine ve düşünme yapılarına ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koyuyordu.

Piaget bilişsel gelişim sürecini şema, örgütleme, uyum, özümleme, dengelenme kavramları ile açıklamıştır. Şema, Piaget'in en kilit kavramlarından biridir. Şema çocuğun uyarınları anlamlı kılmak için kullandığı bir referans çerçevesidir. Başlangıçta refleksif düzeyde olan bu şemalar çocuk büyüdükçe; olgunlaşma, yaşantı ve uyum neticesinde değişmekte, yeni

şemalar oluşmaktadır (Aydın, 2004, s. 31-32). Piaget'e göre insanların doğuştan getirdiği iki temel eğilim vardır: örgütleme ve uyum sağlama. Örgütleme; karşı karşıya kalınan kavram ve olayları, tutarlı bir bütün haline getirmeye çalışmadır. Uyum sağlama ise bireyin içinde bulunduğu çevreye uymaya çalışmasını ifade etmektedir. Uyum sağlamanın iki alt işlevi bulunmaktadır: özümleme ve uyma. Çocuk yeni bir durumla karşılaştığı zaman onu öncelikle kafasındaki şemalarla açıklamaya çalışır, yani özümleme yapar. Eğer zihindeki şemalar yeni durumu açıklamaya yetmezse, bu kez de çocuk zihnini durumu uydurmaya çalışır, uyma davranışı gösterir (Bacanlı, 2002, s. 58-59). Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirme yoluyla problem çözme durumuna “uyum” denir. Bebeklik döneminden itibaren uyum; çocuğun yaşamında keşfetme, deneme-yanılma, soru sorma, deneyimlerde bulunma gibi etkin olaylar şeklinde ortaya çıkar. Çocuğun şemaları çevresindeki olaylara bağlı olarak giderek değişir ve çevresine uyum sağlamaya başlar (Yavuzer, 2002, s. 41-42). Kişinin zihnindeki bu şemalar, sürekli dengelenme eğilimindedir. Ama bu her zaman mümkün olmaz. Yeni edinilen bilgiler onun dengesini bozar ve yeniden dengeye ulaşmaya çalışır (Bacanlı, 2002, s. 59).

Piaget çocukların dünya hakkındaki bilgisi şekillendikçe birbirine bağlı zihinsel gelişim evrelerinden geçtiğini savunmuştur (Yavuzer, 2002, s. 59). Bu evreleri duyuşal- motor (sensory-motor) dönem (0- 2 yaş), işlem öncesi dönem (2- 6 yaş), somut işlemler dönemi (7- 11 yaş) soyut işlemler dönemi (11- 18 yaş) olmak üzere dört başlık altında ele almıştır (Bacanlı, 2002).

Piaget (1952), okul öncesi çocukların düşünce süreçlerini işlem öncesi olarak tanımlamıştır. Bu dönemde çocukların çoğu, kendi deneyimlerine dayanan, gördükleri, duydukları ve dokundukları şeylerin fiziksel özelliklerine odaklanmakta, benmerkezci ve algısal temelli düşünme sergilemektedirler (Kristine ve Suzanne, 2001, s. 145). Mantıksal düşünme işlemi bu dönemde gelişmemektedir ve çocuklar, nesnelerin görüntüsünün etkisi altındadır. Henüz korunum (değişmezlik) için gerekli zihinsel kavram sürecinden yoksundurlar. Korunum ilkesini kazanmış bir birey, herhangi bir nesnenin şeklinin değişmesinin etkisi altında kalmaksızın onun aynı kaldığını anlayabilir (Yavuzer, 2002, s. 86). Düşünce tek boyutludur. Çocuklar bir nesne ya da problemin sadece tek bir özelliğine odaklanırlar. Bu yüzden birden fazla fikri ya da etkinliği koordine edemezler (Trawick-Smith, 2017).

Piaget'in kuramının en önemli kavramlarından biri de benmerkezcilik (egosantrizm) dir. Çocuk dünyayı ve diğerlerinin deneyimini kendi penceresinden görme eğilimindedir. Bu çocuğun bencil olduğu anlamına gelmez. Çünkü o herkesin kendi gibi hissettiğini,

düşündüğünü zanneder (Woolfolk, 1998). Bu dönemde çocukların oyunları birlikte değil, bir arada oyun olarak ifade edilebilir. Piaget buna “paralel oyun” der. Yani çocuklar bir arada oyun oynarlar ama birlikte oynamazlar. Benzer durum konuşmalarda da görülmektedir. Piaget’in toplu monolog adını verdiği bu konuşmada, çocuklar birbirini dinlemeden konuşur (Bacanlı, 2002). Çocuk bir değneğe binip atmış gibi dolaşarak nesneleri başka şeylerin simgesi olarak kullanır (Yavuzer, 2002, s. 87).

Piaget’e göre okul öncesi dönemdeki çocuklar, neden sonuç ilişkisi kurmada bebeklerden iyi olsalar da nedensel düşüncede hala sınırlıdır. Çocuklar bazen aynı anda meydana gelen iki olayı hatalı bir şekilde ilişkilendirerek, birini diğerinin nedeni olarak algılayabilirler (Trawick-Smith, 2017). Örneğin bir çocuk buharlaşmayı hem bulut oluşumu hem de çaydanlıktan çıkan buharı açıklayan genel bir ilke olarak anlamamıştır. Bunun yerine, belirli bir fikirden doğrudan diğerine akıl yürütmüş, çaydanlıktan çıkan buharın bulutlara dönüştüğü sonucuna varmıştır (Kristine ve Suzanne, 2001, s. 147). Önceki dönemde nesnelerin sürekliliğini kazanan çocuk bu dönemde de kişi sürekliliği kazanır ve kişinin elbise ve görüntüsü değişse bile aynı olduğunu öğrenir (Bacanlı, 2002, s. 66).

Animizm ve yapaycılık, Piaget’in bilişsel gelişimde kullandığı diğer kavramlardır. Çocuk psişik dünya ve fiziki dünya arasında bir ayrım yapamadığında, hatta gelişme döneminin başında kendi ‘ben’i ve dış dünya arasında kesin sınırlar çizemediğinde, hareketsiz olan birçok cismi canlı ve bilinçli olarak görür (Piaget, 2014, s. 149). Dolayısıyla animizm, çocukların yetişkinler tarafından cansız olarak düşünülen nesneleri canlı ve bilinçli olarak düşünmesidir. Örneğin, bir kolyenin hareket ettiğini gören çocuk kolyenin hareket etmek istediği için hareket ettiğini düşünebilir. Yapaycılık da insan yaratıcılığı her şeye yüklenir (Dacey ve Travers, 1996). Çocuk dış dünyadaki nesnelerin (ay, güneş vb.) insanlar tarafından kendilerine ışık, rüzgâr vb. vermek için yaratıldığına inanır (Piaget, 2003).

2.1.2.2. Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramı

Rus psikolog Lev Vgotsky, çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin önemli bir role sahip olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü onun için çocuk, çevresindeki kişilerden ve sosyal dünyasından öğrenmeye başlamaktadır. Çocuğun edindiği kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin ve tutumların kaynağını sosyal çevresi oluşturmaktadır. İçinde yaşadığı çevre ve kültür ona verilecek olan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirlemektedir (Senemoğlu, 2011, s.55-56). Bu bağlamda Vygotsky, sosyal etkileşim ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi şu şekilde ortaya koymaktadır (Oktay ve Unutkan, 2003, s.20);

- Bilişsel gelişimin temelinde işbirliği vardır.
- Yetişkin bir problemi çözmeye çalışan çocuğa, henüz zihninde olmayan yolları sunmakla görevlidir.

Dolayısıyla Vygotsky'nin kuramında çocuğun zihin gelişimi dış etkilere daha açıktır (Bacanlı, 2002, s. 72) ve sosyal çevre, yetişkin ve çocuğun işbirliği ile yetişkinin yardımı zihinsel gelişim açısından önemlidir.

Bilişsel gelişim sürecinde başkalarından yardım alan birey, zamanla kendi kendine davranışlarına yön vermeye başlamaktadır. Bunun için öğretmen ve yetişkinler, dışsal denetimi giderek azaltarak çocuğun içsel denetimini beslemeli, kendi denetimini kazanmasını desteklemelidir. Yani öğretme durumundaki yetişkinler çocukların problem çözme ve düşünme etkinliklerini kontrol ederken onların öğrendiklerini içselleştirmeli; bağımsız problem çözücü ve düşünürler olmalarını sağlamalıdır. Bunun için yetişkinin, çocuğun herhangi bir yetişkin yardımı olmadan kendi kendine sağlayacağı gelişim düzeyini belirlemesi gerekmektedir. Ardından bir yetişkinle çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlemelidir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun yakınsak gelişim alanını (zone of proximal development) oluşturmaktadır. Vygotsky'nin gelişim ve eğitime kazandırdığı en önemli kavram budur (Senemoğlu, 2011, s. 56). Bu paralel de Vygotsky öğretimin yakınsak gelişim alanına yönelik olması gerektiğini, öğretimin bağımsız bir şekilde gerçekleştirilene kadar yetişkinlerin yardımıyla başarılabileceğini ifade etmiştir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015, s.11).

Vygotsky, dilin bilişsel süreçte büyük bir rol oynadığına, düşünme için önemli bir mekanizma ve zihinsel bir araç olduğuna inanmıştır. Dil, dış deneyimin içsel anlamaya dönüştürüldüğü süreçlerden biridir. Dil, düşünmeyi anında uyarıcıdan daha soyut, esnek ve bağımsız kılmaktadır. Çocuklar düşünmek için sembolleri ve kavramları kullandıklarında, düşünmek için artık bir nesneye ihtiyaç duymaz hale gelirler. Dil çocuğun hayal etmesini, yeni fikirler üretip bunları diğerleriyle paylaşmasını sağlar; bu sosyal bilgiyi diğerleriyle paylaşmanın yollarından biridir. Bu yüzden dilin iki rolü vardır: bilişsel gelişimi etkileme ve bilişsel gelişim sürecinin bir parçası olma (Bodrova ve Leong, 2007, s.14).

Vygotsky, düşüncedeki değişimin niteliksel olduğuna değinerek, çocuğun düşünmesinin giderek daha yapılandırılmış ve daha planlı hale geldiğine inanmış (Bodrova ve Leong, 2007, s.13) ve yetişkinin rolüne vurgu yapmıştır. Smith ve Cowie (1991) bu rolün sadece bilgiyi sunan bir öğretici değil, çocuğun kendi aktif öğrenmesini destekleyici,

cesaretlendirici ve geliştirici olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky'nin yetiştikine yüklediği bu rol, Bruner tarafından iskele kurma metaforu ile dile getirilmiştir (David, 1996, s.3). Wood, Bruner ve Ross (1976) iskelet kurmayı, problem aktivitelerine katılma süresince aileleri tarafından küçük çocuklara sağlanan desteğin işlevsel rolünü anlamaya yardımcı analitik bir araç olarak kullanmıştır (Stone, 1998, s.345).

Vygotsky bireyin zihinsel gelişiminde önemli olan toplumsal bağlam kavramına da vurgu yapmıştır. Toplumsal bağlam, insandaki tutum ve inanışlardan ne düşündüğüne ve nasıl düşündüğüne kadar bir etkileme gücüne sahiptir. Toplumsal bağlam, bilişsel süreci şekillendiren, gelişim sürecinin önemli bir parçası olarak ifade edilen, çocuğun tüm sosyal çevresini oluşturan, dolaylı ya da doğrudan çocuğun içinde bulunduğu kültür tarafından da etkilenen her şeyin bütünüdür. Bireyin düşünme şeklini etkilemektedir (Kargı, 2012, s.8). Çocuk da çevresindeki bu sosyo-kültürel ortamla etkileşime girerek öğrenmesini gerçekleştirmektedir (Oktay ve Gürkan, 2003, s.19).

Çocuğun bilişsel olarak gelişiminin tam olarak sağlanabilmesi için sistematik olarak daha karmaşık durumlara, olay ve olgulara yönlendirilmesi, bu süreçte de yetişkin ya da alanda uzman olan kişinin yardımını alması gerekmektedir. Çünkü duruma ilişkin bilgisi olan kişi, çocuğun gelişimi anlamında ona bilişsel bir yapı sunmaktadır. Gelişime açık olan alanda, sosyal etkileşim yoluyla elde edilen bilgi, bireysel bilgi haline gelmekte, büyüyüp daha kompleks bir hal almaktadır. Sonuç olarak gelişim, bireyin başarılı bir yetişkin olmasına hizmet etmektedir (Senemoğlu, 2011, s. 57). Okul ortamında ise Vygotsky'nin görüşlerini benimseyen bir eğitim programının çocuklar arasında ve çocuklar ile öğretmen/yetişkin arasında işbirliğine dayanan bir etkileşim ortamı sağlaması, çocuğa sunulan etkinliklerin bir yetişkinin desteği ile başarabilecek nitelikte olması; sosyal etkileşimin yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı kalmayıp okulun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreyle de ilişkili olması ve anne-babalarının sınıfa erişimin kolay olup sınıf etkinliklerine katılması gerekmektedir (Oktay ve Gürkan, 2003, s. 19- 20).

Buraya kadar Vygotsky'nin sisteminin temel ilkeleri özetlenecek olursa (Bodrova ve Leong, 2007, s. 9);

- Çocukların bilgiyi yapılandırdığı,
- Gelişimin çocuğun sosyal bağlamından ayrılmaz olduğu,
- Öğrenmenin gelişimi yönlendirebildiği,
- Dilin zihinsel gelişimde merkezi bir rol oynadığı söylenebilir.

2.1.2.3. Bruner'in bilişsel gelişim kuramı

Piaget'ten sonra bilişsel gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görüp evreler halinde inceleyen ve gelişimi farklı alanlarda meydana gelen ilerlemenin, iyileşmenin bir türevi olarak gören bir diğer önemli isim de Jerome Bruner'dir (Aydın, 2004). Bruner, ilk olarak problem çözme becerilerine odaklanmış, ardından da çocukların bilişsel gelişimine yönelmiştir. Bruner'in görüşleri açısından Piaget ve Vygotsky arasında bir yerde durduğu söylenmektedir. Çünkü Bruner, Piaget gibi bilişsel gelişimde biyolojinin bir rolü olduğunu, özellikle insanların, çevrelerini anlamlı hale getiren biyolojik sistemlerle doğduğunu ve bu sistemlerin zamanla daha karmaşık bir şekilde geliştiğini, bireylerin gelişim sürecinde aktif olmak zorunda olduğunu, kendi dünya anlayışlarını oluşturmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Vygotsky ile aynı görüşü paylaşarak, dilin önemine vurgu yapmış, dilin sadece deneyimi yansıtmadığını, aynı zamanda onu dönüştürdüğünü belirtmiştir (Bentham, 2002, s. 11-12). Bruner, dili düşünmenin aracı olarak tanımlayarak buna ilişkin bir dizi çalışmalar yürütmüştür (David, 1996). Özellikle öğrenme ve öğretme dili ile ilgilenip Vygotsky'nin iskele kurma (scaffolding) kavramını genişletmiştir (Bentham, 2002, s. 12). Bruner, insanların dil aracılığı ile iletişim kurup dünyanın kavramlarını öğrendiğini, sorunlarını tartıştığını ve bu yüzden dilin, gelişimde önemli bir anahtar olduğunu, dilin doğası ve işlevlerinin gelişimin bir parçasını oluşturduğunu ifade etmiştir (Senemoğlu, 2011, s. 53).

Bruner gelişimin eylemsel, imgesel ve sembolik olmak üzere üç evreden oluştuğunu ifade etmiştir. Buna göre *eylemsel evrede* çocuk nesnelerle doğrudan etkileşim halindedir, bu yüzden yürüme, bisiklet kullanma gibi eylemleri yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelen *imgesel evrede* ise kişi, sözcük ve kavramlar yoluyla bilgiyi edinmekte, dil ve görsel algıyı kullanarak değişik durum ve yaşantıları imgeler şeklinde zihnine aktarmaktadır. Bu yüzden herhangi bir nesneyi, olayı ya da durumu nasıl algılasa zihninde o şekilde canlandırabildiği için nesneyi, olayı görmeden de resmedebilmektedir. *Sembolik evrede* de yaşam tümüyle mecaz, formül ve simgeler aracılığıyla kavranmaktadır. Artan yaş ve yaşantılarla birlikte sembolik sistem daha da fazla kullanılmaktadır. Bu sembolik sistemi genellikle bilim adamı, doktor, müzisyen gibi meslek gruplarında yer alan bireyler kullanmaktadır (Aydın, 2004, Senemoğlu, 2011).

Bruner'e göre bilişsel gelişimin ilk aşamasında uyarıcı tepkiyi yönlendirdiği için tepkiler uyarıcıdan bağımsız değildir. Ancak bireyin *dilsel ve görsel algı, duyarlılık, zihinsel etkinlikler* gibi bilişsel yeterliliklerinin artması ile uyarıcılar kontrol edilmektedir. Bu şekilde

birey kendine özgü davranışlar sergilemeye başlamaktadır (Aydın, 2004; Olson, 2007; Senemoğlu, 2011). Bu süreçte belirleyici olan bireyin dili öğrenerek sosyal ilişkilerde bulunmasıdır. Ayrıca bireyin bilişsel gelişim açısından kişisel farkındalığa yani kendi kapasitesi hakkında nesnel bir algıya, öznel bir yoruma sahip olması ve bunu geliştirmesi gerekmektedir. Kişi, ancak bu şekilde sosyal ilişkilerinde sağlıklı ve başarılı olabilir. Kişisel farkındalığın yanında bireyin belli bir sosyo-kültürel bağlama uygun davranma yeterliliği olarak ifade edilen sosyal farkındalığa sahip olması da gerekmektedir. Böylece kişi davranışlarını diğer insanların tepkide bulunma biçimlerine göre şekillendirerek sosyal yaşama üretken ve etkin bir şekilde katılır (Aydın, 2004, s. 45).

Bruner, uygun bir şekilde sunulduğu takdirde, herhangi bir şeyin herhangi bir yaştaki çocuğa öğretilebileceğini savunmaktadır. Bu anlamda eğitim anlayışına kattığı en önemli kavramlardan birisi de “*sarmal program*”dır (David, 1996). Bruner (1960)’e göre sarmal program çerçevesinde çocuk; konuyu ilk başta basit düzeyde öğrenmektedir. Sonraki düzeylerde konuya tekrar dönüş yapılarak, konu farklı öğrenme düzeylerinde yeniden ele alınmaktadır. Böylece konular hem yavaş yavaş zorluğu arttırılarak çocuğa öğretilmekte hem de çocuğun problem çözme becerisi kazanmasına imkân tanınmaktadır. Bununla birlikte eğitimsel anlamda merak öğrenme açısından önemli bir unsur olduğu için, çocuğun merak duygusunu harekete geçirecek şekilde çevresel uyaranların düzenlenmesi ve açık uçlu sorular sorularak çocuğun keşfetmesinin sağlanması gerekmektedir (Gür, Koçak ve Demircan, 2016).

Merak ve açık uçlu sorularla birlikte bir diğer önemli nokta da bilişsel gelişim açısından öğretici ve öğrenici etkileşimini sağlama gerekliliğidir. Baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri, kültürü yorumlayarak çocuk ile paylaşmalıdır. Çünkü bir kültür içine doğmak, tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir (Senemoğlu, 2011). Bunun için yetişkinlerin, öğretmenlerin öğrenme sürecine dâhil olması ve onlara yardımcı olması gerekmektedir (Wood, Bruner ve Ross, 1976).

2.1.3. Sosyal bilgiler eğitimi

Sosyal Bilgiler, okul programı içinde matematik, doğa ve beşeri bilimlerinin uygun içeriklerinin yanında *antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji* gibi disiplinlere dayanan koordine edilmiş, sistematik bir çalışma alanıdır. Bu anlamda sosyal bilgiler, bireylere vatandaşlık yeterliliği kazandırmak amacıyla sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin entegre edilmesi sonucu oluşturulmuş bir

derstir (National Council for the Social Studies (NCSS), 1994, s.9). Sosyal bilgilerin öğrencilere verilecek içeriğinin belirlenmesinde sosyal bilimlerden yararlanılmakta, sosyal bilimler de ilköğretim öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Safran, 2008).

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine destek olmaya çalışmaktadır, bu amaçla da NCSS'nin de tanımında ifade edildiği gibi tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, felsefe gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını sosyal bilgiler programına yansıtmaktadır. Öğrenme alanlarını bir ünite ya da tema altında birleştirip insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelemektedir. Dolayısıyla da toplu öğretim hareketi anlayışı ile oluşturulmuş bir programdır (MEB, 2005). Diğer bir tanımlamayla sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını birleştirerek öğrenci düzeyine uygun hale getirip kullanarak öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitimi programıdır (Öztürk, Coşkun-Keskin ve Otluoğlu, 2014, s.2).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler eğitiminin genel amacı; bireylerin erdemli insanlar olmasına rehberlik etmek, onları etkili vatandaşlar olarak yetiştirmek, siyasi yönetime/demokrasiye katılım sürecini öğretebilmek, sosyal düşünme becerisi kazandırmak; yani sosyal bilgiler öğretim programında da ifade edildiği gibi etkin ve sorumlu bir Türkiye vatandaşı olarak yetiştirmektir (İnan, 2014).

Ülkelerin eğitim sistemleri, kendi siyasi görüşleri çerçevesinde bireyler yetiştirmeyi kendine hedef edinmektedir. Bu nedenle vatandaş yetiştirmek, ülkelerinin eğitim sistemlerinin genel amacı haline gelmiştir. Bu amaç için kimi zaman tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi şeklinde ayrı dersler olarak, kimi zaman da disiplinler arası bir anlayışla sosyal bilgiler çerçevesinde öğrenciye sunulmuş ve vatandaşlık kavramına vurgu yapılmıştır. Türkiye’de ise sosyal bilgiler dersi “*Hayat Bilgisi*” dersinin bir devamı niteliğinde olup vatandaşlık eğitimi kapsamında ilköğretim okullarında okutulan disiplinler arası bir derstir. Çocuğun sosyal bilimlere ait bilgileri ayrı dersler olarak kazanması zor olduğu için gerekli değer, tutum ve davranışlar ona sosyal bilgiler dersi aracılığıyla disiplinler arası bir anlayışla sunulmaktadır (Safran, 2008).

Barth (1991)'a göre sosyal bilgiler vatandaşlık için bir hazırlıktır ve geleneksel sosyal bilgiler anlayışının aksine *bilgi toplama, bilgiyi işleme, değer verme ve katılım becerilerini* uygulayarak bireyin kendi yaşamını kontrol etmeyi öğrenebileceği bir alandır. İfade edilen bu beceriler demokratik bir toplumda, etkin bireylerde bulunması gereken becerileridir. Bu bağlamda bireyin “farklı kaynaklardan bilgiye ulaşması, bilgiyi nasıl kullanacağı ve akıl yürüteceğini bilmesi; değer verdiği ve inandığı şeylerin farkına varması, davranışlarına yön verip vatandaş olarak seçimlerini belirleyen bu inanç ve değerlere sahip olmanın sonuçlarını incelemesi, yani kendini tanıması ve belirtilen bu becerileri kullanarak demokratik sistemde karar verme sürecine katılması” gerekmektedir (Öztürk, Coşkun-Keskin ve Otluoğlu, 2014).

Genel olarak sosyal bilgilerin tanımı ve amacına yönelik yukarıda ortaya konulan ifadeler düşünüldüğünde çocuğun bilinçli ve iyi birer vatandaş olması için düşünsel, duyuşsal ve sosyal bağlamda sahip olması gereken beceriler olduğu ve toplumsal yaşamın bir parçası olan bireyin içinde bulunduğu çevreyi ve daha da ileri giderek dünyayı tanıması, belli bir değere ve bakış açısına sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu amaca da disiplinlerarası yapısı, insan ve insanın yaşamına dair içeriğiyle sosyal bilgilerin hizmet ettiği söylenebilir.

2.1.3.1. Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi

Erken çocukluk yıllarında sosyal bilgiler; çocuğun, hayali rolünü oynamaya karar verdiği, oyun oynarken elindeki materyallerle bir yapıyı inşa etmek için plan yaptığı, tekerlekli sandalyede oturan bir kişi ile tanıştığında nasıl tepki vereceğini düşündüğü, yaşadığı toplumu öğrenmeye ya da sosyal bilimin tekniklerini kullanarak merak ettiği soruları araştırmaya başladığı anda ortaya çıkar (Mindes, 2006, s.3). Çocukların sahip oldukları enerji, merak duygusu ve hayal gücü, onları çevrelerinde var olan dar ve tek taraflı çerçeveden çıkararak harekete geçirir ve onları çevresi ile etkileşim kurmaya teşvik eder. Bu şekilde çocuk ailesi, akran grupları ya da diğer insanlarla ilişki içerisindeyken boş zamanında ne yapacağı, kimlerle oyun oynayacağı, hangi kitapları okuyup nasıl para harcayacağı konusunda kararlar almaya başlar. Sosyal dünya hayatlarına televizyon ve diğer medya araçları ile aile ve arkadaşlar aracılığıyla nüfuz eder; ancak küçük çocuklar bu deneyimlerin getirdiği yeni bilgileri alıp entegre etme konusunda henüz kavramsal temelden yoksundurlar. Bununla birlikte problemleri çözme konusunda farklı bakış açılarını görebilme veya kararlar alırken uzun vadeli sonuçları beklemek anlamında gerekli becerilere sahip değildirler. Sosyal bilgiler programı da bu noktada devreye girerek çocukların bu becerileri edinmelerine yardımcı olur (NCSS, 1988).

Sosyal bilgiler programında genel olarak vurgu, yetiştirilmek istenen vatandaş tipine yöneliktir ve her ülkenin bu amacı gerçekleştirmek adına eğitimsel anlamda yararlandığı derslerden birisi de “*çocukları vatandaşlık sorumluluklarını üstlenmeleri için hazırlamaya çalışan*” sosyal bilgilerdir (Seefeldt ve diğ., 2015). Küçük çocukların genellikle sorumluluk sahibi vatandaş olmayı öğrendikleri ilk yer de *erken çocukluk* ortamlarıdır. Çünkü onlar; aileleri, mahalleleri ve okullarındaki bireylerle olan etkileşimlerinden itibaren başlayarak, büyüdüklerinde ve sonunda da yetişkin dünyasında yerlerini aldıklarında, yeni ortam ve insanlarla karşılaşmalarını sağlayacak bir temel edinmektedirler (Epstein, 2014, s.79). Çocukluğun erken dönemlerinde sınıflarındaki küçük demokrasilere katılarak iyi birer vatandaş olmak için gereken bilgi, beceri ve davranışları kazanmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların erken dönemde edindikleri eğitimsel deneyimler, onları demokratik toplumun birer vatandaşı olmaya hazırlamak için tasarlanmaktadır. Sosyal bilimlerin entegre edildiği bir ders olarak sosyal bilgiler de bu amacı gerçekleştirmede oldukça uygun gözükmektedir (Seefeldt ve diğ., 2015, s. 2).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)’nin 2001’deki raporunun amaçlar bölümünde bu becerilere vurgu yapılarak; öğrencilerin gerek okullarında gerekse toplumsal yaşamlarında karşılaşacakları gerçek problemleri çözmeleri için karar verme, problem çözme gibi becerilere sahip olması ve bunu etkin vatandaşlar olarak hem bireysel hem de kamusal alanda kullanması gerektiği vurgulanmaktadır. Yine 2009 tarihli Erken Çocukluk/İlkokul Sosyal Bilgiler NCSS Raporu’nda eleştirel düşünme, problem çözme gibi birçok beceriye öncelik verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Turner, Russel III ve Waters, 2013). Dolayısıyla sosyal bilgilerin bir diğer amacı da demokratik toplumda istenen sorumlu vatandaşları yetiştirmek için çocukların düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Çocuklar bu becerileri erken dönemlerde yakın aile ve okul çevresiyle olan ilişkilerini keşfederek geliştirmeye başlamaktadır (Barth, 1991, s.25). Buna ek olarak sosyal bilgiler aracılığıyla çocuklar “*iletişim, paylaşma, işbirliği ve sosyal katılım*” becerilerini de geliştirmektedir. Tüm bu beceriler, her bir çocuğun kendi deneyimine ve çevresine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Yani, çocuğun beceri anlamında iyi olabilmesi için yeterince deneyim yaşayıp çevresiyle etkileşimde bulunması gerekmektedir (Seefeldt ve diğ., 2015). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgilerin amacının, sadece toplum için sorumluluk sahibi, demokratik bir vatandaş yetiştirmek olmadığı, aynı zamanda bireyin yaşamında karşılaşabileceği her tür durumla, sorunla başa çıkabilmesi için gereken bilgi ve beceriye ona kazandırmaya çalıştığı da görülmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk

döneminde sosyal bilgiler eğitimine gereken önemin verilmesi; çocukların yaşadıkları dünyayı ve içinde yaşadığı toplumun insanlarının fikirlerini kendi penceresinden kelimelerle duyması, hissetmesi; bunun için de sosyal bilgilere ilişkin etkinliklerin, yaşama ilişkin deneyimlerin sınıf ortamına getirilmesi gerekmektedir (Coşkun-Keskin, 2016).

2.1.4. Hayat bilgisi

Çocuğun yaşadığı çevreye uyum sağlamasını kendine genel amaç edinen eğitim açısından, hayatın temel basamağını ilkokul oluşturmaktadır. Çünkü ilkokul toplumsal yaşamda bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri, değer, davranış ve alışkanlıkları; yani temel yaşam becerilerini onlara kazandırmaya çalışmaktadır. Bu konuda en önemli görevi üstlenen derslerden birisi de *Hayat Bilgisi*'dir (Aladağ, 2016). Hayat Bilgisi, 1926'lardan beri ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan, çocuğa bilgiden çok eğitimsel davranışlar kazandıran bir derstir (Binbaşıoğlu, 2003). Bektaş (2009)'a göre; hayat bilgisi, öğrencilerin okul ve sınıf aracılığıyla hayatla tanıştıkları, sosyal ve toplumsal yaşamda var olma yollarına dair ilk yargıları edindikleri; kişisel özelliklerden düşünme becerilerine, çevreye yönelik tutumlardan sosyal davranışlara kadar geniş bir perspektifte öğrencilerin yaşamlarını inşa etmeye yönelik derslerden birisidir (Aladağ, 2016, s. 4).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)'nda, dersin temel amacı genel hatlarıyla *“temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek”* olarak ifade edilmektedir. Buna göre ilkokul çağındaki öğrencilere *“ailevi ve toplumsal değerlere sahip olmakla birlikte milli, manevi ve insani değerleri, tarihi ve kültürel değerleri yaşatma; kişisel gelişim, sağlıklı ve güvenli yaşam konusunda bilinçli olma; sosyal katılım, zamanı ve mekânı algılama, kaynakları verimli kullanma, öğrenmeyi öğrenme, temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanma; kendini ve yaşadığı çevreyi tanıma, doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma; bilgi ve teknolojiyi amacına uygun kullanma”* şeklinde temel bilgi, beceri ve değerler, birey, toplum ve doğa odak noktası alınarak kazandırılmaya çalışılmakta ve programın kazanımlarında da ifadesini bulmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi, insanın insandan, insanın doğadan öğrenmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, doğayı keşfederek anlaması, yaratıcılığını ve problem çözme gücünü geliştirmesi olarak ifade edilebilir (Aykaç, 2011, s. 114).

İlkokulun 1, 2 ve 3. sınıf ders programlarında yer alan; konuların çocukların deneyim dünyasına uygun olarak ev, aile ve okul ile yakın çevre gibi konulardan seçildiği, yaşamları

için gerekli bilgi, beceri ve değerleri onlara kazandırmaya, çevrelerini sosyal ve fiziki boyutta anlamalarına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir (Kabapınar, 2012, s. 1). Hayat bilgisi dersi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde olduğu gibi, hayatı bir bütün olarak öğrencilerin karşısına çıkarma düşüncesiyle, eğitimde toplu öğretim ilkesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Altun ve Çakmak, 2013). Hayat Bilgisi derslerinde yer alan tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi konular sosyal bilimlerden; sağlık, güvenlik, biyoloji, fizik ve kimya gibi konular da en basitleştirilmiş halleri ile fen bilimlerinden gelmektedir. Dolayısıyla hayat bilgisi dersi, sosyal bilgiler ile fen bilgisi derslerinin bir araya gelmesi ile disiplinler arası bir yaklaşımla öğrenciye sunulmakta; 4. sınıftan itibaren sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji adı altında ikiye ayrılarak devam etmektedir (Kabapınar, 2012, s. 2).

Konuya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi açısından bakıldığında ise yukarıda da ifade edildiği gibi her iki dersin disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olduğu ve konu anlamında da sosyal bilimlerden yararlandığı görülmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinin 4. sınıftan itibaren sosyal bilgiler adı altında yeniden öğrenciye sunulması da iki ders arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Nitekim Kısakürek (1987), hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin; bireysel ve toplumsal anlamda, kendine güvenen, açık görüşlü, hoşgörülü, yaratıcı bireyler olmalarını, çevreleri ile olumlu ilişkiler kurmalarını, düşünme becerilerini geliştirmelerini, temel yurttaşlık hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlamaya çalıştığını (Topcubaşı ve Kabapınar, 2019, s. 22) belirterek her iki dersin amaçsal anlamda da ilişki içerisinde olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.5. Sosyal bilgilerin felsefi temelleri

Bir ders programı; hedef (kazanım), içerik (etkinlik), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Hedef (kazanım), diğer öğelerin gerçekleşmesini sağlaması bakımından en önemlilerinden biridir. Bu hedefler belirlenirken toplumun yapısı, sahip olduğu kültür, yaşam tarzı, çocuğa bakışı, toplumun eğitimden beklentileri, dönemin hâkim düşünce şekli gibi hususlar o toplumun felsefesini ortaya koyar. Dolayısıyla felsefe programın, eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli bir unsurdur. Bununla birlikte felsefe; tıpkı tarih, coğrafya, ekonomi vb. alanlarda olduğu gibi disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler içeriğine katkıda bulunur. Böylece hedef ve içerik anlamında iki yönlü bir fayda sağlar (Keskin, 2013; Coşkun-Keskin, 2015).

2.1.5.1. Felsefe

Felsefe kavramı Yunanca philosophia sözcüğünden gelir ve philosophia'nın Arapçada aldığı biçimdir. Philosophia; philia (sevgi) ve sophia (bilgelik) kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Anlamı bilgelik sevgisi, bilgiyi sevmektir; bilgiyi, doğruyu arama işidir. Felsefe doğruya ulaşmak ister, bunun için elindekilerini eleştirel bir yöntemle değerlendirir. Kısacası philosophia bilgiyi sevip ona varmak ümidiyle yola koyulmak, onu elde etmek için bir uğraş vermektir (Gökberk, 2003, s. 12-13). M.Ö. VI. yüzyılda bu terimi ilk kez Pythagoras kullanmış ve bilgelik yerine bilgiyi sevmeyi kendine temel edinmiştir. Ona göre; düşünen insan bilge, her şeyi bilen değil, bilgi edinme yolunda istekle ilerleyen kişi olmalıdır (Timuçin, 2003, s.21).

Şimdi olduğu gibi başlangıçta da insanları felsefe yapmaya iten şey, hayret etme duygusu olmuştur (Aristoteles, 1996, s. 83). Bu hayret etme duygusu, felsefi soruların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Felsefi sorular tıpkı bir sihirbazın oyununu seyretmek gibidir. İnsan sihirbazın mendili yaşayan bir tavşana nasıl dönüştürdüğünü kavrayamaz ve bunun nasıl mümkün olabileceğine dair kendine sorular sormaya başlar. Birçok kişi için de dünya böyle bir yerdir (Gaarder, 2006, s.22). Bu yüzden insanlar dünyaya geldikleri andan itibaren sürekli hayatı anlamlandırma çabasına girer, “*Nereden, nasıl geldik? Dünya nasıl var oldu? Hayatın amacı ne?*” gibi soruları kendilerine sorup bir cevap bulmaya çalışır. İşte felsefe de bu arayışın bir ürünü olarak ortaya çıkmış, insanları hayata ve kendine dair sorular sormaya, sorgulamalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu yönüyle felsefe insanla ilgili en genel ya da en köklü araştırma (Timuçin, 2003, s. 19), filozof da cevap bekleyen birçok sorunun yer aldığı bu karmaşık dünyaya ilişkin algılarını sürekli açık tutan insanlardır (Wartenberg, 2009, s. 5).

Felsefe cevabı bulabilmekten öte soru sorabilmede saklıdır (Önal, 2013, s. 101), dolayısıyla felsefede soru sormak cevaptan daha önemlidir. Felsefe yaşamı açıklar, ona yeni yorumlar getirir. Gerçeğin peşindedir, görünmeyeni görmeye ve doğruyu bulmaya çalışır. İnsanı ve dünyayı bütüncül gözlerle, akılcı bir şekilde ele alır. İnsanı aşan sorunları tartışma konusu yapan geniş çerçeveli bir araştırma alanıdır (Timuçin, 2003). Felsefe insanın varoluşunun, yaşamının anlamını ortaya koymada ona yol gösteren bir araçtır. En temel düzeyde felsefe, insanların dünya ve yaşam konusunda temel bilmeceleri çözme girişimidir (Wartenberg, 2009, s. 4).

Felsefenin tartışma konusu yapmadığı, alanına girmeyen hiçbir konu yok gibidir. Bu nedenle metafizik, ontoloji (varlık felsefesi), epistemoloji, etik (ahlak felsefesi), siyaset felsefesi ve

estetik felsefenin temelini oluştururken; zamanla eğitim, bilim, hukuk, tarih, evre felsefesi ve daha birçok alt dal felsefenin tartıştığı konulara dâhil olmuştur (Cevizci, 2017, s. 37). Temel felsefelere bakılacak olursa varlık felsefesi; varlığın ne olduğu problemi üzerinde durur. Varlığın z, Tanrı’nın varlığı, görünen ve gerçeklik arasındaki ilişki başlıca tartıştığı konulardır ve bu yönüyle metafizikle de ilişkilidir. Bilgi felsefesi (epistemoloji) bilginin kaynağı, sınırları, türleri, doğru bilgi, bilginin imkânı konularına odaklanır. Değerler felsefesinde ise ahlaki değerler; iyi ve kötünün ölçütü, ahlaki bilgi, evrensel ahlak ilkesi (kişiden kişiye ya da toplumdan topluma değişir mi?); estetik değerler de güzel ve çirkin konularını tartışır (Yazıcı, 2017, s. 22-23). Siyaset felsefesi, ülkeyi kimin yönetmesi gerektiği, politik düzenin, devlet ya da siyasi iktidarın nasıl olması gerektiği vb. konularını ele alır (Cevizci, 2017, s. 261-262).

2.1.5.2. Felsefe-eğitim ilişkisi

Geliştirilebilir bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelen insan, içine doğduğu toplumun var olan kültürü içerisinde büyür, gelişir ve eğitilir (şışman, 2001, s. 43). Eğitim de onun içinde var olan bu potansiyeli, eğitilmeye olan bu yatkınlığı büyüme ve olgunlaşma sürecinde uyarak olumlu yönde destekler (Ergün, 2014, s. 2). Toplumsal kontrol mekanizması olarak iş görerek bireyin istendik davranışlar kazanmasını, sosyalleşmesini, yenilikçi ve sorgulayıcı olarak yetişmesini, toplumsal değişimlere karşı hazırlıklı olmasını, var olan sistemi benimsemesini, toplumun kültürünün aktarılmasını, gelişmesini ve zenginleşmesini (şışman, 2001), kısacası toplumun arzu ettiği birey profilin yetiştirilmesini sağlar. Eğitimin bu amacı onun hem bireysel hem de toplumsal yönünü ortaya koymaktadır. Çünkü ocuğa kişilik, değer ve yetenek kazandırmak onun bireysel; bireyi sosyalleştirme, toplumsal değerleri/kültürü koruma, yenileme ise toplumsal yönü ile ilgilidir ve bunu gerçekleştirmek için de felsefe gereklidir (Keskin, 2013, s. 49).

Bir diğer açıdan bakıldığında eğitimin de felsefenin de ortak konularından birinin “*insan*” olduğu görülmektedir. Eğitim sistemleri, eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları yapılandırılırken yetiştirilmek istenen insan tipi, insana yönelik bakış açısı konusunda hangi felsefe ya da felsefelerin belirleyici olacağına ilişkin bir ölçüt oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi de eğitim programı da belirlenen felsefi yaklaşıma göre (pragmatist, varoluşçu ya da vb.) şekillenmektedir (Erişen, 2017). Örneğin; bir ders programı planlanırken şu sorular sorulmaktadır: “*Hangi bilgi daha önemlidir/değerlidir?*”, “*Hangi bilgi öğrenciye öğretilmelidir?*”, “*Bir toplumun yesi ve bir birey olarak öğrenen kişi için en yararlı bilgiler hangileridir?*”. Bu soruların cevapları

sadece okulun öğretim programından hangi bilgilerin çıkarılmasını ve hangilerinin programa eklenmesini belirlemeyi sağlamaz; aynı zamanda iyi bir yaşamın, toplumun, insanların ve evrenin doğasına ilişkin en son bilgilere de programda yer verilmesini sağlar (Gutek, 2006, s.6). Felsefe de bu noktada devreye girerek yapılacak programa yön verir. Felsefe ve eğitim arasındaki bu yakın ilişki ile eğitim uygulamalarına yön verme gerekliliği, eğitim felsefelerinin doğmasına neden olmuştur (Erişen, 2017). Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bakış açısı ile ele alıp değerlendiren bir disiplin olarak düşünülebilir (Erden, 1998, s. 128).

Eğitim felsefesi, bir taraftan eğitimi ilgilendiren temel felsefi sorunları kendine konu edinirken, diğer taraftan da birey için ideal bir yaşam oluşturmak için eğitim sürecini biçimlendirmeye çalışır (Varış, 1998). Kilpatrick, eğitim felsefesini; eğitimin yapması gerekenleri belirlemeye çalışan bir uğraşı olarak tanımlarken; Dewey, bugünün insanın sosyal hayatta karşılaştığı güçlükleri, sorunları çözmeye yarayan bir dal olarak ifade eder (Ergün, 2014, s. 5). Brauner ve Burns (1982) ise eğitim felsefesini, eğitimi engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya yarayan bir etkinlik; eğitimcilere bir bakış açısı sağlayan bir disiplin ya da düşünme yöntemi olarak ortaya koyar.

Eğitim, eğitim felsefesinden çoğunlukla eğitimin amaçları/hedefleri ile eğitim ve öğretim programları yönünden etkilenmektedir. Felsefe de eğitimi kendi görüş açısı üzerinden ele alarak kendi düşünce biçimine göre şekillendirmeye, sistemleştirmeye ve bunu uygulamaya koymaya çalışmaktadır. Nitekim özellikle batı felsefi düşüncesi içerisinde gelişen idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk akımları da eğitim felsefelerini etkilemiştir (Keskin, 2013). Bu akımlardan temelleri eski Yunan filozofu Platon'a dayanan *idealizm*, gerçekliğin temelde tinsel veya düşünsel olduğunu ileri sürmektedir (Gutek, 2006). İdealist felsefeye göre eğitim; entelektüel eğitimi ön plana çıkararak insan aklının ve zihinsel süreçlerinin geliştirilmesine, akıl yürütmeye, sokratik tartışmaya önem vermekte; dersler/konular bu çerçevede ele alınmaktadır. Bireylerin evrensel değerleri tanınması önemlidir. Eğitim onları iyiye, güzele teşvik etmeli, yeteneklerini ortaya çıkarmalı, kültürel mirası aktarmalı, bu konuda öğretmen model olmalıdır (Şişman, 2001).

Temelleri Aristoteles'e dayanan *realizm* de varlık, düşünceden bağımsızdır ve bilginin tek kaynağı duyu verileridir (Timuçin, 2002). Realist felsefeye göre, eğitimde konu alanının uzmanı olması gereken öğretmenin rolü önemlidir. Tek disiplin anlayışı ile birlikte, evrensel değerler ve bilgiler öğretmen aracılığıyla çocuğa aktarılmaktadır. Zorlama ve katı bir disiplin

anlayışının hâkim olduğu öğretimde, öğrencilerin kurallara uyup öğretilen bilgileri öğrenmesi beklenmektedir (Keskin, 2013).

Fiziksel dünyanın dışında bir gerçekliğin olmadığını savunan natüralizm ise insan ve doğa arasındaki uyum ve ilişkileri temel almaktadır (Erişen, 2017). 20. yy'da ilerlemeci eğitime öncülük eden natüralizmin eğitime ilişkin görüşlerini; çocukların öğretimini ezber yerine çevreyle kurulacak duyuşal etkileşime dayandırmak; öğretime ve programın temeline çocuğun duyuş ve dürtülerini koymak, çocukluk ve ergenlik dönemlerini insanın gelişiminde ve en uygun davranışların edinilmesinde birbirini tamamlayan evreler olarak görmek, okulun çocuğun çevresiyle ilişkili olduğunu ve öğretimin de çocuğun çevresini içermesi gerektiğini düşünmek şeklinde özetlemek mümkündür (Gutek, 2006).

Çağdaş Amerikan felsefesi olarak kabul edilen pragmatizm de Amerikalı felsefeci John Dewey'in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulmuştur. ABD kültürünün ve yaşam biçiminin özünü oluşturan bir felsefedir. Pragmatizm'e göre değişmez bir gerçeklikten söz edilemez, çünkü dünya sürekli değişir. Bir şeyin değeri, yararlı olması ile ölçüldüğü için insana yararlı olan şey iyidir. İnsanın çevre ile olan ilişkilerine önem veren pragmatizm, değer ve ilkeleri göreceli olarak değerlendirir. Bu yüzden pragmatizmde eğitim değişen çevre ve koşullara bağlı olarak insanı sürekli yetiştirmelidir. Eğitim, insanı yaşama hazırlamaz aksine o yaşamın kendisidir (Şişman, 2001).

Son olarak insanın özgürlüğüne önem veren, özgürlük ve sorumluluk konusunda seçimi insana bırakan *varoluşçuluk* (Erişen, 2017) akımında da; eğitimsel anlamda bireyin çok değerli olduğu, bu nedenle öğretimin kişi odaklı olması, öğretmenin öğrenciyi yönlendirmekten ziyade düşünmeye sevk etmesi ve çocuğu bir bütün olarak değerlendirerek ona seçme özgürlüğü vermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Keskin, 2013).

Bu beş felsefi akım çerçevesinde, eğitim uygulamalarına yön veren daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefeleri gelişmiştir. Kökleri realizm ve idealizme dayanan, en eski ve en tutucu eğitim felsefelerinden biri olan daimicilik, eğitimin hedefinin insan aklını ve düşünme gücünü eğitme olarak düşünür. Batı klasiklerinin okutulduğu üst düzey bir program önerir ve üst düzey akademik yeterliliğe sahip öğrencilere uygundur. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri yerine öğrencilerin akıl ve iradelerini geliştirecek ortamların yaratılması gerektiğini savunur. Öğretmen sınıf ortamında tek otoritedir ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmaz. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip olduğunu da kabul etmezler (Erden, 1998).

Herhangi bir geleneksel felsefe ile bağlantısını kurmanın güç olduğu esasicilik ise eğitimin temeline; insanlığın mirası olan bilgi, beceri ve olguları öğrenmeyi koyar. Çünkü insanlık bunları keşfetmek için uzun bir süre uğraş vermiştir ve her neslin bunları keşfetmesi olanaksızdır. Yeni kuşağın daha iyi bir uygarlık kurabilmesi için bu bilgi, beceri ve olguların yeni kuşaklara aktarılması gerekmektedir (Kısakürek, 1982). Bu konuda öğretmen hem konusunda hem de öğretimde uzman ve kültürün koruyucusudur. Sistemli konulara dönme, temel yetenek ve konuları en iyi şekilde öğretmek ve bireyi mesleğe ve vatandaşlığa hazırlama esasicilikde önemlidir (Gutek, 2006).

Kökeni pragmatizme dayanan ve esasiciliğe bir tepki olarak ortaya çıkan ilerlemecilikte de eğitimin amacı; mutlak doğruları yeni kuşaklara aktarmak değil, bilgiye ilişkin açık ve bilmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmektir. Eğitim bir ürün değil, bir süreçtir ve bireye ne yerine nasıl düşünmesi gerektiği öğretilmelidir. Öğrenciler en iyi yaşayarak öğrenir. Bu yüzden okuldaki yaşantılar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Her toplumun her kültürün ilgi ve ihtiyaçları da farklılık gösterdiği için eğitim programları disiplinler arası bir yapıya sahip olmalıdır. Öğretmen öğrenciye konuyu aktaran değil, rehberlik eden kişidir. Sınıf ortamında buluş yoluyla öğrenme, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme etkilidir (Erden, 1998).

İlk olarak 1920’lerde John Dewey’in “*Felsefe’de Yeniden İnşa*” adlı kitabının başlığında ortaya çıkan yeniden kurmacılık kavramı, eğitimsel anlamda toplumun yeniden inşa edilmesi amacını taşımaktadır (Kısakürek, 1982). İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık pragmatik felsefeye dayanmakta, okulu ve eğitimi toplumu yeniden düzenlemek, ortak değerlere dayalı bir dünya kurmak için sosyal bir reform olarak görmektedir. Öğretmenin rolünü, öğrenciye bu reformun gerekliliğine inandıracak bir kişi olarak çizmektedir (Şişman, 2001). Eğitim programlarının da bugünün modern toplumunun problemi olan işsizlik, çevre kirliliği, etnik ve dini sorunlar, sağlık gibi çözülemeyen ve hala tartışılmakta olan konulara eğilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Erden, 1998).

2.1.5.3. Sosyal bilgiler dersi-felsefe ilişkisi

Sosyal bilgiler; ilköğretimde öğrencileri hayata hazırlayan, içinde bulundukları toplumu, toplumun kültürünü ve diğer kültürleri tanımalarını sağlayan (Turan ve Ulusoy, 2013), temelinde insan ve insan yaşamı olan, demokratik, çağdaş bir toplum için iyi ve sorumlu, demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar verme becerileri ile donanmış, üretken ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir derstir. Bu

anlamda sosyal bilgiler, bireye vatandaş yeterlilikleri kazandırması, bütüncül ve disiplinler arası bir alan olması bakımından iki önemli özelliğe sahiptir (Meydan, 2013). Bu iki özellik sosyal bilgilerin felsefe ile ilişkisini ortaya koymada önemlidir.

İlk olarak sosyal bilgiler dersi; içeriğini tarih, coğrafya, antropoloji, psikoloji, ekonomi, gibi birçok sosyal bilimden alan disiplinler arası bir ders programıdır. Felsefe de bu disiplinlerden birisidir ve tüm bilimlerin yapı taşıdır oluşturmaktadır. Bu bakımdan felsefe, sosyal bilgiler dersinin içeriğine katkıda bulunmaktadır (Keskin, 2013; Coşkun-Keskin, 2015). Bununla birlikte felsefedeki kavramlara, önemli düşünörlere, felsefi akımlara ve felsefe tarihi gibi konulara sosyal bilgiler dersinde zaman zaman yer verilmektedir. Felsefe özü itibarıyla sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi temel almaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgilerin kazanımlarında felsefenin sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edici özüne rastlanmaktadır (Coşkun-Keskin, 2015).

Felsefe sadece dersin içeriğine katkı sağlamamış aynı zamanda eğitim felsefeleri aracılığıyla ülkenin eğitim sistemini ve politikalarını etkilemiş (Keskin, 2013); dolayısıyla da toplumun yetiştirmek istediğı insan profilinin oluşturulmasında önemli bir rol oynamıştır. İlköğretim düzeyinde hazırlanan programlarda (1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 2005 Programları) belirli dönemlerde felsefi akımların bu etkisini görmek mümkündür (Coşkun-Keskin, 2015). Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında ölkemize davet edilen John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışının Türk eğitim sisteminde yarattığı değişim önemlidir. Bu değişim sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kendini göstermiştir. Örneğın; 1926 tarihli sosyal bilgiler programında Dewey'in "*Hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu*" kavramları etkin olmuştur (Keskin, 2013). 1948 Programı'nda ise eğitim felsefeleri bakımından ilerlemeci ve esasici felsefelerin izlerinin göröldüğü söylenebilir. Bu bağlamda ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri başlığında yer alan "*İlkokul gerçek bir topluluktur...çocukların okul topluluğı içinde rol ve ödevlerini edinerek gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır.*" ifadesi üzerinden Dewey'in temsilciliğini yaptığı ilerlemeci felsefenin temele alındığı ifade edilebilir. Program anlamında konuların merkeze alınması ve konu özünün önemsenmesi de esasici felsefenin uygulanması olarak yorumlanabilir (Coşkun-Keskin, 2015).

1968 Programı'nda sosyal bilgiler dersi çerçevesinde bireye, demokratik yaşam için gerekli olan ve kazandırılmak istenen beceriler ile Türk demokrasisine ait ilkeleri ve demokrasiyi koruma yollarını öğretme çabaları ilerlemeci felsefeye ait görüşlerdir. Çünkü ilerlemeci felsefenin öncüsü Dewey'e göre; eğitim ve demokrasi birlikte gelişir. Küçük bir demokratik

toplum olan okulda öğrenciler demokratik yaşam için gerekli araçları ve becerileri öğrenirler (Keskin, 2013). Bununla birlikte ilerlemeci felsefe; toplumun ve gerçeklerin sürekli değiştiğini, eğitimin de bu değişen bilgi ve çevreye göre sürekli gözden geçirilip güncellenmesi gerektiğini savunur (Şişman, 2001). Eğitim sürecinde de çocukların doğrudan gereksinimlerini karşılayacak, problemlerini çözecek araştırma ve öğrenme yöntemlerini yani bilimsel yöntem ve düşünme yollarını onlara öğretmek gerektiğini ifade eder (Gutek, 2006). Nitekim 1968 Programı'nda İlkokulu, öğrenciye bilimsel çalışma metotlarını öğretme ve düşünmeye sevk eden bir kurum olarak gören anlayış ilerlemeci düşünce ile örtüşmektedir (Keskin, 2013).

2005 yılında uygulamaya giren sosyal bilgiler programında da yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiştir (Meydan, 2013). Böylece sosyal bilgiler programında temelini ilerlemeci felsefeden ve bilgiyi bireyin içinde bulan idealizmden alan, yapılandırmacılık anlayışı etkili olmuştur (Coşkun-Keskin, 2015). Yapılandırmacılıkta öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmak ile birlikte, onun bilgiyi yapılandırmasını ve yeni bilgiler üretmesini sağlamak hedeflenmektedir. Özünde öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Bu nedenle öğrencinin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alıp etkin olması gerekir. Öğretmenin rolü geleneksel eğitim anlayışının tersine öğrenciye danışmanlık yapmak, rehberlik etmek, yol göstermektir (Sünbül, 2011).

2.1.6. Çocuklar için felsefe

Matthew Lipman göre; eleştirel düşünmeyi öğretme çağrısına en iyi cevabı, felsefe vermektedir. Çünkü ancak felsefe aracılığıyla öğrencilere disiplinlerin sınırlı bilgisinin ötesine geçilerek akıl yürütme için gerekli olan deneyim sunulabilir. Lipman'ı bunu düşündürmeye iten sebep, üniversitede mantık dersi verdiği sırada öğrencilerinin akıl yürütme konusundaki yetersizliklerini görmüş olmasıdır. Bu nedenle Lipman akıl yürütme anlamında öğrencilere verilen eğitimin yaş düzeyi olarak çok geç olduğuna, okulların çocuklara öğrettiği şeylerin özellikle dünya için uygun olmadığına inanmıştır. Çocukların eğitimi adına yapılabilecek en önemli şeyin, onlara düşünmeyi öğretmek olduğuna karar vermiştir. Dolayısıyla çocuklara mantığı öğretmek, mantığın ilkelerini daha çekici hale getirmek ve bu ilkeleri çocukların keşfedip hayatlarına uygulayabilmesini sağlamak için "*Harry Stottlemeier'in Keşfi*" adlı romanını yazmıştır. İlk uygulamalı felsefe dersi denemesini de 5. sınıf düzeyindeki çocuklarla yaparak bu amacını gerçekleştirmek adına bir adım atmıştır (Brandt, 1988, s. 34). Böylece çocuklara felsefeyi öğretmek yerine, zihinsel etkileşim ve sorgulama yoluyla çocukların düşünme, sorgulama ve akıl yürütme becerilerini

geliştirmeyi hedefleyen ve bu doğrultuda da bir sorgulama topluluğu oluşturan eğitim hareketi olarak Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children-P4C) yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Altıparmak, 2016).

John Dewey'in öğrencisi olan Matthew Lipman 1974'te New Jersey'de Montclair Eyalet Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC)'nü kurmuştur. Çocukların küçük yaşlardan itibaren felsefi soruları anlama ve soyut olarak düşünme yeteneğine sahip olduğu fikrine savunan Lipman, ilk olarak eleştirel düşünmeyi (özellikle formal mantığı) öğretmeye çalışmıştır. Belli bir felsefi doktrini öğretmek yerine; hak, adalet ve hatta şiddet gibi evrensel kavramlarla çalışarak çocuğun kendi akıl yürütmesini ve sorgulamasını sağlama amacıyla çalışmalar yürütmüştür. Lipman çocukların kişisel bilgi ve deneyimlerinden hareketle, bu konulara yönelik daha somut bir anlayış geliştirmek için kendi kaynaklarını /referanslarını kullanabileceğine inanmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007, s. 3).

Lipman'ın teorisi 70'lerin eğitim çevresine, özellikle de Piaget'in iyi bilinen ve geniş bir kitle tarafından kabul gören 11-12 yaşından önce "*çocuk soyut düşünemez*" anlayışına bir başkaldırı olarak ortaya çıkmıştır. Lipman'ın programına katılan çocuklar, düşünme ve yaratıcılık bağlamında yüksek bir performans sergilemişlerdir. Bu yüzden Lipman'ın başlattığı bu akım, başta Amerika olmak üzere dünyanın birçok ülkesine yayılmıştır. Aynı zamanda Lipman 1986'da bu programı, Amerikan okullarında bir devlet programı olarak onaylatmayı başarmıştır (Pohoata, 2013, s. 8). Lipman, Ann Margaret Sharp ile birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımını uygulamak amacıyla öğrenciler için romanlar, öğretmenler için el kitapları ve kılavuzlar hazırlamıştır. Bu el kitapları ve kılavuzlarda öğretmenler için kavramsal açıklamaların yanı sıra öğrencilerin sorgulamasını desteklemek için kullanılacak düşünme alıştırmaları, tartışma planları ve çocuklar için felsefeye yönelik etkinlikler yer almıştır (Gregory, 2007, s. 213). Profesör Matthew Lipman'ın hazırladığı ve Montclair Üniversitesinde Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC) tarafından yayımlanan, sınıfta felsefi tartışmayı geliştirmeyi amaçlayan; yaş ve sınıf düzeyi, çocuğa sunulacak hikâye kitabı, öğretim kılavuzu, felsefi ve eğitimsel alan gibi ayrıntıları içeren oldukça kapsamlı içerik programına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1

Çocuklar İçin Felsefe Programı (IAPC)

Yaş Grubu	Sınıf Düzeyi	Çocuğa Sunulacak Hikâye Kitabı	Öğretim Kılavuzu	Felsefi Alan	Eğitimsel Alan
5/7	2	Elfie	Düşünceleri bir araya getirme	Akıl yürütme ve düşünme	Deneyimleme
7/8	2-3	Kio ve Gus	Dünyayı merak etme	Doğa felsefesi	Çevre eğitimi
8/9	3-4	Pixie	Anlam arayışına girme	Dil felsefesi	Dil ve sanat
10/11	5-6	Harry	Felsefi sorgulama	Bilgi felsefesi ve mantık	Düşünme becerileri
12/13	7-8	Lisa	Etik sorgulama	Değer felsefesi	Ahlak eğitimi
14/15	9-10	Suki	Yazma: Nasıl ve niçin	Sanat felsefesi	Yazma ve edebiyat
16 ve üstü	11-12	Mark	Toplumsal sorgulama	Toplumsal felsefe	Toplumsal çalışma

Kaynak: Fisher, R., 1995

Çocuklar için felsefe, çocuklarla felsefeyi erken yaşlarda buluşturmayı amaçlayan bir projedir (Tepe, 2013, s. 78). Çocuklar ile öğretmen, çocuklar ile çocuklar arasında diyalog kurulmasını ve soru sorulmasını sağlayarak eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini amaçlayan öğretiminin bir biçimidir (Fisher, 2013, s. 264). Lipman'a (2003) göre; çocuklar için felsefe bireyin düşünme becerilerini ve stratejilerini kendisinin yönettiği bir model olarak algılanmalıdır. Felsefe, bireyin kendisini ve başkalarını sorgulamasını sağlayan araçlar sunmakta; böylece birey özerk bir düşünme olanağına sahip olmaktadır (Vansieleghem, 2005, s. 21). Onun için bu program, Dewey ve Vigo Tesky'nin düşünmeyi

öğrenme üzerine odaklanan ve ezbercilik anlayışını reddeden teorilerini benimsemektedir. Dolayısıyla çocuklar için felsefe çocuklara, içeriğin nasıl ezberleneceğini öğretmek yerine, konunun nasıl analiz edileceğini ve deneyimleneceğini, kanıta ve akla dayalı nasıl yargılamalarda bulunulacağını öğretmektedir (Marashi, 2008, s.13). Bu şekilde felsefe ile birey kendi düşünmesine yön verebilmekte, ne yerine nasıl düşünmesi gerektiği konusunda bir beceriye sahip olmaktadır.

Genel olarak bakıldığında programın temel amacı; çocuğa eleştirel, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazandırmaktır. Olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakıp kendi düşüncesini yapılandırabilen, sorgulamaksızın önüne konan bilgiyi, görüşü kabul etmeyen, karşılaştığı problemlere yönelik çözüm önerileri getirebilen bireyler yetiştirmektir. Kısacası felsefe yapma becerisini kazandırmaktır (Tepe, 2013, s. 79). Lipman da programın amacını şu şekilde özetlemektedir: yaratıcılığı geliştirmek, etik değerleri desteklemek, öz-farkındalığı arttırmak ve eleştirel düşünceyi geliştirmek (Marashi, 2008, s.13).

2.1.6.1. Dünyada ve Türkiye’de çocuklar için felsefe

Çocuklar için felsefenin kurucusu Lipman, çocuklar için felsefeye yönelik ilk romanı olan Harry Stottlemeier’in Keşfi adlı kitabını 1969’da yazmış; böylece çocuklarla felsefeyi buluşturmuştur. Ardından Ann Margaret Sharp ile birlikte Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü (IAPC) kurmuştur. Bugün IAPC’nin yaklaşık 50 ülkede bağlı olduğu merkez bulunmaktadır. Harry Stottlemeier’in Keşfi adlı felsefi roman da dâhil olmak üzere Lipman ve Sharp’ın yazdığı birçok felsefi çocuk romanı, çok sayıda dile çevrilmiş; Çocuklar için Felsefe veya "P4C" dünya çapında bir hareket haline gelmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların, konferans ve toplantıların etkisi büyük olmuştur. 1985’te Danimarka’nın Elsinore kentinde Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi (ICPIC) 20 üye ülke ile kurulmuş, bu sayı zamanla 60’a çıkmıştır. Disiplinler arası bir alan haline gelen çocuklar için felsefenin doğası ve yararları üzerine yapılan araştırmalar, onun daha kapsamlı ve metodolojik olmasını sağlamıştır. Okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler için bu alana yönelik materyaller artmıştır (Gregory, 2017, s. 207). Çocuklar için felsefe, 1992 yılında İngiltere’de Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşünme Geliştirme Topluluğu olan SAPERE tarafından “*sorgulama topluluğu*” adıyla anılmaya başlanmıştır (Paine, 2012, s. 5).

Lipman, Uluslararası Çocuklar için Felsefe Derneği’nden (IAPC) meslektaşları ile birlikte okul öncesi dönemden itibaren başlayarak üniversite eğitimini kapsayacak şekilde,

çocuklara felsefe eğitimi vermek amacıyla özel bir öğretim programı hazırlamıştır. Bu öğretim programı, Lipman ile birlikte çalışmaya katılan uzmanlar tarafından kendi ülkelerinin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak farklı dillere çevrilmiş ve uygulamaya konulmuş; yeni kaynak ve uygulamalar hızla artmıştır (Murriss, 2015). Matthew Lipman ile birlikte çocuklar için felsefe alanında Gareth Matthews, Thomas Wartenberg, Karin Muris, Catherine Mccall, David Kennedy gibi birçok isim çalışmalarda bulunmuş; yeni yöntem, yeni yaklaşım ve jenerasyonlar ortaya çıkmıştır. İlk jenerasyon Leonard Nelson, Matthew Lipman, Ekkehard Martens ve Gareth Matthews gibi isimlerden oluşmuştur. Bu jenerasyon; çocukları mantıksal akıl yürütme gibi çeşitli becerilerle donatmak için çocuklar için felsefeyi bir araç; çocuk ile yetişkin arasındaki boşluğu kapatmak için kullanılan eleştirel bir uygulama olarak görmüştür. İkinci jenerasyonu ise Nancy Vansieleghem, Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murriss, Joanna Haynes, Oscar Brenifier, Michel Tozzi ve Philip Cam gibi isimler temsil etmiştir. Bu jenerasyon küresel ve eğitimsel çevrenin değişen koşullarını (gerçeğe, doğaya vb. konulara yeni düşünme biçimleri ile yaklaşma) göz önünde bulundurmuş, bu koşullardan hareketle gerçekleştirilecek düzeltmeleri eskiye karşı bir başkaldırı olarak görmemiştir. Çocuklar için felsefenin, çocuklarla felsefe olarak değiştirilmesi gerektiğini belirtmiş, kendi yöntem ve tekniğine sahip çeşitli yaklaşımları kapsayan bir hareket olduğunu vurgulamıştır (Valitalo, Juuso ve Sutinen, 2016, s. 81-82).

Amerika’da oldukça popülerlik kazanmış olan çocuklar için felsefe yaklaşımını UNESCO, Paris’teki UNESCO merkezinde ilk kez 1998 yılında yaptığı uzmanlar toplantısında görüşmüştür. UNESCO her ne kadar önceki yıllarda felsefe eğitimi üzerine çalışmalar yapmış olsa da, bu çalışmalar okul öncesi ve ilkökul düzeyini kapsamamıştır. Çocuklara felsefe öğretmeye yönelik ilginin artması ve çağın politik, kültürel gereksinimleri UNESCO’nun bu düzeye yönelmesini sağlamıştır. Toplantıda çocuklara felsefe eğitimi üzerinde durulmuş, felsefenin temellerinin çocuğun anlayabileceği bir dilde sunulmasının mümkün hatta gerekli olduğu vurgulanmıştır (UNESCO, 2007, s.3). Bununla birlikte UNESCO, üye devletlerin eğitim programlarında felsefeye yer vermelerini sağlamak için dünyanın farklı bölgelerinden uzmanların, devlet yetkililerinin katıldığı bölgesel toplantılar düzenlemiş; felsefe eğitiminin durumu ve eğitime ilişkin önerilerin yer aldığı kitapçıklar yayımlamıştır (Tepe, 2013, s. 84-85).

Başta Avrupa ve Amerika olmak üzere dünyanın birçok yerinde çocuklar için felsefeye yönelik çalışma ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin; Almanya’da Hamburg Üniversitesi'nden Profesör Ekkehard Martens ve Profesör Karlfriedrich Herb Regensburg bu

alandaki çalışmalar yürütmüştür. Çalışmalarında felsefenin, öğretim yöntemlerine ihtiyacı olduğunu vurgulamış; çocukların öğrenmeleri ve edindikleri bilgiyi ölçme konusunda yaşanan zorluklara dikkati çekmişlerdir. Çocukların modern dünyanın bir getirisi olan kimlik krizi ile baş etmeye çalıştıkları; bu noktada felsefenin onları karşılaştıkları problemleri, inançlarını ve bakış açılarını düşünmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Avusturya’da çocuklar için felsefe bir eğitim projesi olarak 1981 yılında başlamış ve 1982’de Felsefe Öğretmenleri Konseyi sürece dâhil olmuştur. Bu konsey eğitim otoritelerini, okullarda P4C programını uygulama konusunda bilinçlendirmeye çalışmıştır. İlk dersler 1983 yılında 4 sınıfta toplam 120 öğrenciye, öğretmen yetiştirme atölyesi olarak da kullanılan okullarda verilmeye başlanmıştır. 1984’te Federal Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı okullarda (20 sınıf ve toplam 600 çocuk) pilot bir P4C uygulaması gerçekleştirmiştir. 1985’te de uluslararası konferanslar, öğretmen yetiştirme seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlemek, felsefeyi araştırmayı teşvik etmek amacıyla Avusturya Çocuklar için Felsefe Merkezi (ACPC) kurulmuştur. Kanada’da Vancouver Çocuklar için Felsefe Enstitüsü, İspanya’da Valencia Düşünme Topluluğu Çocukları için Felsefe Merkezi, Amerika’da New York, Plattsburgh’daki Sunny Üniversitesi Felsefe Bölümü’nde lisans ve lisansüstü öğrencilere Dr. Beth A. Dixon tarafından verilen "Okulda felsefe" programı, Fransa’da Öğretmen Eğitimi Enstitülerinde ve Hayat boyu Öğrenme Merkezlerinde sunulan P4C uygulamaları; uzmanları, eğitimcileri ve araştırmacıları bir araya getiren ulusal ve uluslararası konferanslar, bu alanda dünya çapında yapılan örnek çalışma ve uygulamalardır (UNESCO, 2007, s. 30-34).

Türkiye’de ise çocuklar için felsefe alanında yapılan çalışmalara, Türkiye Felsefe Kurumu ilgi göstermiştir. Türkiye felsefe kurumu; felsefenin insanın yaşamında bir ihtiyaç olduğunun farkına varılmasını sağlamak, felsefe alanında çalışmalar yapıp bu çalışmalarını dünyaya tanıtmak amacıyla 1974’te kurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, kurulduğu tarihten itibaren ulusal ve uluslararası seminerler düzenlemiş, felsefe eğitimi ile ilgili toplantılar yapıp yayınlar yapmıştır. Bununla birlikte UNESCO’ya bağlı Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonunun (FISP) üyesi olmuş; bu üyelik sayesinde de 2003 yılında, FISP tarafından beş yılda bir düzenlenen Dünya Felsefe Kongresine ev sahipliği yapmıştır. Böylece Türkiye’nin felsefe alanında uluslararası bir yer edinmesine aracılık etmiştir (Türkiye Felsefe Kurumu, t.y.)

1992’de Türkiye Felsefe Kurumu bünyesinde “*Çocuklar için Felsefe Birimi*” kurulmuştur. Çocuklar için Felsefe birimi, Türkiye Felsefe Kurumu’nu çeşitli ortamlarda temsil ederek

ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çalışma yapmış; ulusal ve uluslararası felsefe olimpiyatlarını düzenlemiştir (Çotuksöken, 2013, s. 39). Çocuklar için Felsefe Birimi başkanlığını yürüten ve bu alanda çalışmalar yapıp felsefe eğitiminin gelişmesine katkıda bulunan isimlerden biri de Nuran Direk olmuştur. Nuran Direk, Varna’da çocuklar için felsefe çalıştayına katıldıktan sonra, Lipman’ın “Pixie” adlı öyküsünü “Zeyno” adıyla Türkçeye uyarlamıştır. 1997’de Çocuklar için Felsefe ve İnsan Hakları Projesi kapsamında öğretmen eğitiminde görev almıştır. Uluslararası Felsefe Olimpiyatlarının kurucu bir üyesi olarak her yıl öğrencilerin bu olimpiyatlara katılmasını sağlamıştır. Türkiye Felsefe Kurumu adına da Türkiye Felsefe Olimpiyatlarını düzenleme görevini üstlenmiştir. Liselerde felsefe kulüplerinin kurulmasına, İstanbul Felsefe Kulüpleri Platformunun oluşturulmasına ön ayak olmuştur (Direk, 2015).

Çocuklar için felsefe “*Düşünme eğitimi*” adı altında seçmeli bir ders olarak okul programlarına girmiştir. 2004’te gerçekleştirilen Felsefe Eğitimi Sempozyumu’nda Türkiye Felsefe Kurumu’nun Çocuklar için Felsefe adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiği konusundaki görüşleri bu süreçte etkili olmuştur. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı “*Düşünme Eğitimi*” adı altında seçmeli bir dersin ilköğretim 6.-8. Sınıf düzeylerinde okutulması kararını almıştır. Ancak ders seçmeli olduğu için çok az sayıda okulda açılabilmiştir (Çotuksöken, 2013, s. 40).

2.1.6.2. Çocuklar felsefi düşünebilir mi?

Çocuk ve yetişkini birbirinden ayıran en temel duygulardan biri “*merak duygusu*” dur. İlginç bir şekilde yetişkinlerde büyüdükçe yavaş yavaş yok olmaya başlayan, hayata ve dolayısıyla da felsefi konulara dair bu merak duygusu, tıpkı bir filozof gibi geldiği dünyayı hayretle izleyen, sorgulayan çocukta yeniden can bulmaktadır. Çünkü çocuk için dünya ve onun üzerinde olup biten her şey yenidir ve her şey onu şaşırtır. Yetişkinler için ise durum farklıdır. Birçok yetişkin dünyayı olağan, sıradan bir şey olarak görür. İşte bu noktada filozof diğerlerinden ayrılır. Bir filozof hiçbir zaman bu dünyaya bütünüyle alışamaz. Onun için dünya hala kavranamaz bir şey, sırlarla dolu bir bulmacadır (Gaarder, 2006, s. 27). Filozoflar ve çocuklar da bitmeyen merak, şaşkınlık ve sorgulama istekleri ile birbirlerine benzerler. Bu durum sonu gelmeyen soruların sorulmasını sağlar. Filozofun ve çocuğun paylaştığı bu her şeyden şaşkınlık duyma hali, dünyayı her zaman belirliymiş gibi ele almamaktan ibarettir. Her şey tanıdık ya da sorunsuz olduğunda şaşırma duygusuna da gerek olmaz. Aksine insan her şeyin apaçık olmadığını hissettiği ve nedenini sorguladığı (Droit, 2017, s.16) anda felsefe yapmaya başlar. Felsefeye adım atmanın koşulu da burada gizlidir. Bu

yüzden felsefeye balıklama atlayan en meraklı filozoflar aslında çocuklardır. Çünkü onlar “*Kral Çıplak!*” diyebilecek kadar cesurdurlar. Herkesin sormadığı soruları sormakla, göremediğini görmekle ya da görse bile bunu dile getirebilecek kadar yürekli olmakla felsefe onlarda filizlenmeye başlar (Önal, 2013, s.101). Bunu sordukları “Allah neden bizi sever?, Neden kâbus görürüz?” gibi sorularda görmek mümkündür. Filozof ve çocuğu yakınlaştıran bir başka etken de başta sahip oldukları bilgisizliktir. Sokrates “*Bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir.*” sözleriyle sürekli bunu vurgulamıştır. İnsan bilmediği için sürekli bilmeyi ister, bilginin dostu haline gelir; filozof kelimesi de tam da bu anlama gelir. Bu açıdan, filozoflar da çocuklar gibi ne tamamen bilgisiz ne de tamamen bilgedir (Droit, 2017, s. 15).

Ama ne var ki yetişkinlerin yaşadığı gündelik, her şeyi basite indirgeyen dünya çocuğun içindeki bu felsefe ateşini söndürür. Bir fili sindirmekte olan boa yılanını çizip yetişkinlere gösteren, resmini şapka olarak algılayan yetişkinler yüzünden resim çizmeyi ve hayal gücünü bir kenara bırakıp sadece yetişkinlerin dilinden konuşmaya başlayan Küçük Prens’in durumu, büyüklerin ve çocukların dünyasının ve hayal gücünün ne kadar farklı olduğunun bir kanıtıdır. Büyükler, çocuklara sundukları bakış açısı ile var olan hayal güçlerini, sorgulamalarını ellerinden alırlar. Bahsettikleri bilimlerin merak ve hayal gücünün bir ürünü olduğunu, bugünkü varlıklarının bu güce bağlı olduğunu görmezden gelip başta yeşerecek olan düşünme ve sorgulama becerilerini öldürürler. McCall (2017) küçüklüğü boyunca gerçeklik ve doğruluk, bir eylemin adilliği, iyi ve kötünün doğası gibi konuları sorguladığı ama öğretmenlerinden buna ilişkin yanıtlar alamadığını, bu yüzden de sorduğu soruların yanlış sorular olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlerinin onu bir hayalperest, çocukça sorular soran biri olarak algıladığını, soru sormaktan onu yavaş yavaş uzaklaştırdıklarını ama merak etmekten asla vazgeçmediğini belirtmektedir. Bu yüzden yapılması gereken şey; çocuğun içindeki merakı, araştırma, sorgulama isteğini canlı tutmak; kalıplara sıkışmış, daha geniş perspektiften, farklı açılardan bakmaya izin vermeyen anlayışları geride bırakıp çocuğa düşünme için gerekli olan özgürlük alanını sunmak ve düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalara izin vermektir. Eğitimsel anlamda bunun yolu düşünme eğitiminden, çocuklar için felsefe gibi yaklaşımlardan geçmektedir. Çünkü bu yaklaşımlar çocuğun merakından hareketle onları anlam arayışına iterek, sorgulamalar yapmasına yardımcı olmaktadır. Hem düşünsel anlamda hem de sosyal anlamda kendi benliklerini bulmalarına, kendilerine ve başkalarına farklı açılardan bakabilmelerine olanak tanımaktadırlar.

Çocukların filozoflarla ortaklaştıkları bu noktalara rağmen, onların felsefe yapıp yapamayacağına dair tartışmalar da sürüp gitmektedir. Bu tartışmada küçük çocukların (5-6 yaş düzeyi) soyut düşünemeyeceği yönünde Piaget'in ortaya koyduğu, bugün dahi etkinliğini koruyan ve birçok eğitimci tarafından kabul gören bilişsel gelişim teorisinin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Bu görüşe karşı çıkan ve çocuklar için felsefe üzerine çalışmalar yapan McCall (2017), çoğu uzmanın çocukların sadece somut kavramlarla düşünebileceğini kabul ettiği için eğitim programlarından soyut ifadeler çıkarıldığını; dolayısıyla da 1960'lardan itibaren çocukların soyut fikirlere dayalı bir deneyim yaşayamadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle çocukların bu beceriye dayalı testlerden başarısız çıkmasının çok doğal bir durum olduğunu; nitekim araştırma sonuçlarının da bunu doğrular nitelikte veriler ortaya koyduğunu belirtmiştir. "*Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk Ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama*" adlı kitabında da Lipman'ın Çocuklar için felsefe yaklaşımının Piaget'in teorisine bir karşı çıkış olarak ortaya çıktığını; Lipman ile birlikte Piaget'in görüşünü sorgulayan bir diğer ismin de Massachusetts Üniversitesi'nde bir felsefeci olan Gareth Matthews olduğunu dile getirmiştir. Buna göre Matthews, soyut düşünme ile akıl yürütmenin 11 yaş ve sonrasında değil, daha çocuklar küçükken var olduğunu, büyüdükçe bu yeteneklerini kaybettiklerini ifade etmiştir. Bu görüşünü de 1982 yılında Edinburgh'taki Azize Mary'nin Müzik Okulu'nda çocuklarla gerçekleştirdiği araştırma projesi ile doğrulamış; Piagetci teorilerin doğru olamayacağını göstermiştir.

Ayim (1980), küçük çocukların "*Öldüğünde sana ne olacak?, Neden hırsızlık kötü?, Tanrı beni seviyor mu?*" şeklinde metafiziğe ve etiğe dair sorular sorduğunu ve bu soruların onların soyut olan felsefi konularla ilgilendiklerini gösterdiğini belirtmiştir. Ancak bu, felsefe öğretmenlerinin küçük çocuklara Descartes'in dış dünyanın varlığına ilişkin oldukça soyut olan konuları tartıştıracığı anlamına gelmediğini; bu nedenle tüm alanlarda olduğu gibi, bu yaş düzeyindeki çocuklar için de soyutluk ve karmaşıklık açısından uygun düzeyin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Murris (2000) çocuklar ile yetişkinlerin felsefe yapma konusunda karşılaştırılmasına vurgu yaparak; karşılaştırma yaparken dikkatli olunması gerektiğine dikkati çekmiştir. Çünkü çocuk ve yetişkinler arasında felsefi sorgulama kapasitesi açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu yüzden bu karşılaştırmada kriter, çocuklar ve felsefeye yeni başlayan yetişkinler arasında olmalıdır. Ancak bu şekilde adil bir karşılaştırma yapılabilir. Gregory (2007) ise küçük çocukların deneyimlerinin zaten felsefi olduğunu; neyin güzel ve çirkin, adil ve adaletsiz, doğru ve yanlış olduğuna dair güçlü, hatta içgüdüsel sezgileri olduğunu; dille oynamaktan zevk

aldıklarını ve mantıksal bulmacalarla ilgilendiklerini ifade etmiştir. Ona göre çocuklar çoğunlukla metafiziksel ya da epistemolojiye ilişkin konularla (bir şeyi bildiğimden nasıl emin olurum gibi) uğraşmaktadırlar.

2.1.6.3. Çocuklar için felsefenin uygulanması

Çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin olarak Matthew Lipman Methodu, Felsefi Sorgulama Topluluğu Methodu, Nelson'un Sokratik Methodu, Gareth B. Matthews Methodu, Thomas E. Jackson Methodu olmak üzere birçok farklı methodun uygulandığını görmek mümkündür (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Örneğin; Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Methodu, Matthew Lipman ile çalışmalar yapan Catherine McCall'ın ortaya koyduğu bir methottur. Bu methotta temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisine sahip, tartışmanın felsefi paralelde gitmesini sağlayan bir oturum başkanı bulunur. Çocuklar için felsefe oturumlarında olduğu gibi uyarıcının sunulması, katılımcıların soru üretmesi, seçilen soruların tartışılması, fikir beyan ederken “*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü...*” ifadesi ile gerekçelerin sunulması, çelişki ve karşı örnekler aracılığıyla tartışmanın yürütülmesi şeklinde süreç ilerler. Felsefi Sorgulama Methodu biçimsel mantığa başvurur ve her katılımcını yanılabilen anlayışından hareketle yanlışlamacı geleneği kendine temel edinir. Nelson'ın Sokratik Methodunda da ana noktalar; grubun ilgisini çeken bir konunun ortaya konulması, konuya ilişkin en kapsamlı sorunun belirlenmesi, tartışma liderinin rehberliğinde, grup üyeleri tarafından kendi deneyimlerine dayalı ve sorunun cevabını içeren bir örneğin sunulması, örneğin soruyla ilişkisinin ortaya konulması, herkesin tartışmaya katılması ve fikir birliğine ya da ayrılığına düşülen durumların takip edilmesidir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s. 156-159).

Araştırmanın odağını oluşturan ve çocuklar için felsefenin kurucusu olan Matthew Lipman ise methodunda Yunan filozofu Sokrates'in yöntemini kendine temel edinmiştir. Sokrates, doğruyu tartışma yoluyla bulmaya çalıştığından ilk gerçek eğitim düşünürü olarak kabul edilmektedir. Ona göre eğitimci bilgi aktarmaz, öğretmez, sadece tartışma ve doğurtmaca (maieutik) yöntemiyle öğrenmeye yardımcı olur (Küken, 2003, s. 390). Sokrates'in yöntemine genel olarak diyalog yöntemi ya da karşılıklı konuşma yöntemi de denilebilir. Onun yöntemi iki aşamadan oluşmaktadır: alay (eironeia) ve doğurtma (maieutike). Alay aşamasında kişi, karşısındakine sorular sorup ona bir şey bilmediğini göstermeye çalışır ve onu doğruyu aramaya zorlar. Doğurtma aşamasında ise kişide var olduğuna inandığı bilgiyi ortaya çıkarmasına yardımcı olur (Timuçin, 2002, s. 216). Çocuklar için felsefe yaklaşımında da çocuklara kitaptan bir bölüm seçilerek okunur, öğretmen sokratik metot

çerçevesinde çocukların konu ile ilgili tartışmak istedikleri soruları alarak tartışmayı yönetir (Fisher, 1990, s. 160). Buna göre çocuklar için felsefede süreç; belirsizlik ve çelişkiler içeren bir romanın okunması, öğrencilerin akranlarıyla tartışmak istediği ve ilgisini çeken belirsiz ve çelişkili durumlarla ilgili sorularının toplanması ve soruların tartışılması şeklinde ilerler (Daniel ve Auriac, 2011, s. 422).

Çocuklar için felsefede sorgulama ve diyalog önemlidir (Fisher, 1995). Çocuklar için felsefenin kurucusu Matthew Lipman diyalogu *“karşılıklı keşif, sorgulama, soru sorma, düşünce, bilgi alışverişi”* olarak ifade etmektedir. Buna göre felsefi diyalog, tartışılacak konuya ilişkin olarak insanların aralarında fikir ve argüman alışverişinde bulunmasıdır (Estarellas, 2007). Çocuklar sorgulama topluluğu olarak ifade edilen tartışma grubunda, birbirini dinleme ve birbiriyle konuşma için cesaretlendirilir. Burada öğretmen daha çok tartışmayı yöneten/kolaylaştıran kişidir. Çünkü o bilgiyi aktarmaz; aksine tartışma planı hazırlayarak çocukların felsefi tartışmayı deneyimlemesine, konuşma ve fikirlerin paylaşımı konusunda öğrenciler arasında eşitliği sağlamaya çalışır (Altıparmak, 2016, s. 363). Çocukların tartışmayı takip etmesi, diğerlerinin fikirlerini dinleyip kendi fikirlerini geliştirmesi her zaman kolay değildir. Bu yüzden tartışmanın başarısı da öğretmenin süreci kolaylaştırma/yönlendirme becerisine bağlıdır (Fisher, 1995, s. 167). Bu bağlamda öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak iyi bir dinleyici olması, çocukları soru sormaya ve soruya ilişkin cevaplar vermeye teşvik etmesi, tartışmanın tıkanıdığı durumlarda tartışmayı ilerletmek adına çocuklara sorular yöneltmesi, çocukların ne düşünceleri gerektiğini söylemek yerine tartışılan konuya ilişkin olarak birbirleriyle konuşmalarını sağlaması, bunun için de *“Arkadaşınız söylediği şey hakkında ne düşünüyorsunuz, arkadaşınıza katılıyor musunuz ya da arkadaşınızın görüşüne karşı çıkan var mı?”* şeklinde sorular sorması, tartışma sırasında çocukların neler başardıklarını onlara göstermesi gerekmektedir (Wartenberg, 2009, s. 58-59).

Çocuklar için felsefe yaklaşımında tartışmanın sağlıklı yürüyebilmesi için, öğrencilere sürecin nasıl işleyeceği ve öğrencilerin nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda bir bilgilendirmenin yapılması, tartışma kurallarının ifade edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuklara sürecin hikâye okuma ve dinleme, hikâyeye ilişkin soru üretme, üretilen soruyu tartışma, grup üyelerini dinleme şeklinde ilerleyeceği belirtilmelidir. Bu bağlamda felsefi bir tartışmada önemli olan kurallar (Gaut ve Gaut, 2012: 5);

- Konuşmadan önce düşün,
- Arkadaşlarını dinle,

- Sırayla konuş,
- Arkadaşlarının fikirlerine saygı göster,
- Söylenenlere katılıp katılmadığına karar ver,
- Cevap verirken gerekçeler ileri sür, şeklinde özetlenebilir.

Felsefe oturumunda çocuklar öğretmenleriyle birlikte daire şeklinde otururlar. Tartışma için ilk olarak seçilen öykü okunur. Çocukların hikâyenin akışı ve ana fikri konusunda fikir edinebilmesi için hikâye resim veya video formatında gösterilebilir. Çocukların hikâye ile ilgili kendilerine ilginç gelen veya şaşırtıcı buldukları noktaları düşünmesi istenir. Çocuklardan gelen bireysel sorular isimleri ile birlikte tahtaya yazılır. Ardından tartışmaya dâhil olup, fikirlerini söylemeleri istenir. Öğretmen bu noktada hazırladığı tartışma planını ve öykünün temel fikrine odaklanan ana soruları da kullanabilir. Bir felsefe oturumu otuz dakikadan bir saate kadar sürebilir, ancak genellikle iki kısa oturumun uzun bir oturumdan daha iyi olacağı düşünülmektedir (Fisher, 1994, s. 93). Felsefe tartışmaların, kabaca altı ile on iki öğrenciden oluşan bir grupta en iyi sonuçları verdiği düşünülmektedir. Bu sayı, farklı fikirleri duymak ve tartışmayı gerçekleştirmek için yeterlidir. Sayının çok olması halinde, çocuklar yeterince görüşlerini ortaya koyamazsa, bu onlarda hayal kırıklığı yaratabilir (Wartenberg, 2009, s. 42).

Tartışma sonrasında sürece yönelik olarak öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen değerlendirme de ayrıca önemlidir. Değerlendirme basamağında amaç, katılımcıların sürece ilişkin düşüncelerini birbiriyle paylaşmasını sağlamaktır (Taş, 2017, s. 45) Bu noktada Gregory'e (2008) göre öğrenciler kendilerini şu sorularla değerlendirmelidir (Gür, Koçak ve Demircan, 2016, s. 24):

- Bugün halka şeklinde oturduk mu?
- Birbirimizi dinledik mi?
- Hepimiz söz aldık mı?
- Düşündüklerimiz ilgimizi çekti mi?
- Tartışmada birbirimize nasıl davrandık?
- Soru sorduk mu?
- Yeni şeyler düşündük mü?

Etkinlik sonrası ise sınıfta gerçekleştirilen etkinliği desteklemek adına; resim yapma, oyun oynama, aile bireyleriyle o gün ele alınan konuyu tartışıp bir sonraki gün sınıfta

arkadaşlarıyla bu konuyu konuşma şeklinde pekiştirici etkinlikler yaptırılabilir (Gür, 2011, s. 1314).

2.1.7. Çocuklar için felsefe ve beceri ilişkisi

Çocuklar için felsefe; bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlamda çocukta birçok beceriyi geliştirmektedir. Çünkü felsefi tartışma aracılığıyla çocuklar başkalarıyla birlikte düşünmeye, akıl yürütme becerilerini geliştirmeye; benlik saygısı ve güven duygusu oluşturmaya başlamaktadır. Çocuklar ayrıca daha bağımsız ve aktif öğrenenler haline gelmektedir. Çocuklara tartışma sürecinde bir uyarıcı ya da soru sunulmasına rağmen, onlar soruları tartışmak için kendi bilgi ve deneyimlerini kullanmakta, ilgileri doğrultusunda tartışmayı sürdürmektedirler. Daha genel anlamda çocuklar gerekçe sunma, itirazları ve karşı örnekleri değerlendirme aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini; kendi fikirlerini ortaya koyup bu fikirleri tartışma yoluyla yaratıcı düşünme becerilerini; konuya odaklanma ile konsantrasyon becerilerini; başkaları konuştuğunda onu dikkatlice dinleme ve sözünü kesmeme yoluyla dinleme becerilerini; düşüncelerini kelimelere dökme ve onları başkalarına açıkça iletme yoluyla iletişim becerilerini; başkalarının fikirlerine saygılı olma ve tolerans gösterme yoluyla sosyal becerilerini geliştirirler (Gaut ve Gaut, 2012, s. 2-3). Tartışma yoluyla zihinsel titizlik ve kontrol duygusu edinirken, mantıksal düşünmeye ve mantığın gücüne değer vermeyi öğrenirler (Paul, 1990, s. 10).

Çocuklar için felsefe üzerine araştırmalar yapan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) çalışmasında, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde yapılacak olan çocuklar için felsefenin etkisini 6 başlık altında toplamıştır. Bunlar (UNESCO, 2007, s. 5-16);

- *Bağımsız düşünme:* Çocuklar için felsefenin temel kaygısı çocuklarda ve gençlerde bağımsız düşünme kapasitesini, eleştirel düşünmeyi geliştirmektir. Bunun için bilimsel yaklaşımının temel mantıksal basamakları öğrenilmeli, bilimsel kanıt sunma becerisi kazanılmalıdır.
- *Düşünceli/düşünen yurttaşlar yetiştirme:* Çocuklar için felsefe bir tartışma biçimidir. Tartışma olmaksızın demokrasi mümkün değildir ve okulda bu tür tartışma becerilerinin öğrenilmesi demokratik yurttaşlık eğitiminin alanına girmektedir. Buna ek olarak eleştirel düşüncenin gelişimi, kişinin kendi görüşlerini özgürce ifade edilmesi hakkına (bu görüş azınlıkta olsa bile) ve açık kamusal alanda fikirlerin buluşmasına dayandığı için, demokrasiler için bir temel oluşturmaktadır. Okulda kişinin nasıl düşüneceğini

öğrenmesi hem demokratik vatandaş olması hem de yargılama kapasitesi ile özgür düşünme fikrine sahip olması açısından önemlidir. Bununla birlikte felsefi tartışmalar yapmayı öğrenme düşünen, demokratik vatandaşlar olarak yetişmenin en önemli şartlarındandır.

- *Çocukların kişisel gelişimine yardım etme:* Akıl yürütmeyi öğrenme, çocuğun ve gencin kişisel gelişimi açısından da önemlidir. Bu tür akıl yürütme ve tartışma uygulamaları yoluyla çocuk, başkalarının fikirlerini dinlemekte, savunduğu görüşü grubun önünde yüksek sesle dile getirmekte; dolayısıyla da benlik saygısı kazanmaktadır. Akranları ile mantıksal tartışmalarda bulunarak, çocuklar kavga etmeden kendi aralarında farklı görüşlere sahip olabileceklerini ve barışçıl bir şekilde bir arada yaşayabileceklerini öğrenmekte ve farklılıklara saygı göstermektedir.
- *Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme:* Özellikle grup tartışmalarında çocuğun kendini ifade etmesi dil kapasitesini geliştirmektedir. Çünkü çocuk düşüncesini ifade etmeden önce bunu nasıl ortaya koyacağını sosyal ve sözel etkileşimler aracılığıyla öğrenmektedir. Felsefi tartışmada dil, çocuğun düşünmesi ile birlikte gelişen bir araç haline gelmektedir.
- *Felsefeyi kavramsallaştırma:* Felsefi bakış açısından eleştirel düşünmeye çocukları çekme, felsefi düşünmenin yeniden tanımlanmasını; yani onun doğasının, uygulama koşullarının nasıl başladığının kavramsal olarak yeniden yorumlanmasını gerektirmektedir.
- *Çocuklar için özel bir öğretim yöntemi inşa etme:* Çocuklar için felsefeye yönelik bir öğretim yöntemi oluşturmak oldukça zordur. Çocukların klasik felsefi eserleri incelemelerini isteyen geleneksel öğretim yöntemleri amaca uygun değildir. Bu nedenle çocuğa felsefi düşünme nasıl öğretilir; kendi kimlikleri, dünya ve diğerleri ile olan ilişkileri üzerine düşünmeleri nasıl sağlanabilir sorusunun cevaplanması gerekmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi çocuklar için felsefe aracılığıyla çocuklarda birçok düşünme becerisinin geliştiği görülmektedir. Çalışmanın odaklandığı konu ve araştırmanın sonuçları da göz önünde bulundurularak aşağıda bu becerilerden eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, empati ve karar verme becerilerine ayrıntıları ile yer verilmiştir.

2.1.7.1. Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme, ilk olarak Sokrates ve sonrasında da bilimsel bir metot olarak eleştirel düşünmenin yolunu açan Sokrates'in öğrencileri Platon ve özellikle de Aristoteles tarafından şekillendirilmiş olan bir olgudur (Burkhalter, 2016, s.1). Bugün ise çağdaş eleştirel düşünme hareketi Richard Paul, Gerald Nosich, Diane Halpern, David Perkins ve Robert Ennis gibi düşünürler tarafından çoğunlukla felsefe ve psikoloji yaklaşımına dayalı olarak ele alınmaktadır (Gibson, 1995). Felsefi yaklaşım; iyi düşünmenin kurallarına, insan düşüncesinin mantıksallığına, gerçekçi ve tarafsız bir dünya görüşüne sahip olmak için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken (Kurnaz, 2013, s. 10), psikolojik yaklaşım daha çok düşünme süreçleri ile ilgilidir. Bu yaklaşım, düşünce ve düşünmeyle ilgili deneysel çalışmalara, karmaşık fikirlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklara ve eleştirel düşüncenin problem çözme yönüne odaklanmaktadır. Her iki yaklaşımın farklılıkları bulunmasına rağmen, her ikisi de eleştirel düşünmenin motivasyonel veya duygusal boyutuna, eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesine ve eleştirel düşünceyi temel alan, yeniden yapılandırılmış bir program aracılığıyla okullarda öğrenme konusunda bir değişiklik yaratmaya odaklanmaktadır (Gibson, 1995).

Nosich (2001)'e göre eleştirel kelimesi; birçok hata bulan, bir şeye karşı olan anlamlarında düşünüldüğünde bir olumsuzluk çağrıştırmaktadır. Fakat eleştirel düşünmedeki "*eleştirel*" kelimesi bu olumsuzluğun aksine kriter/ ölçüt kelimesi ile ilgilidir ve olaylara mantıklı, derinlikli ve doğru bir şekilde bakabilmek anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme, düşünmeyi geliştirmek için bir analiz yapma ve değerlendirme sanatıdır. Öz-yönelimli, öz-disiplinli, kendi kendini denetleyen ve düzelten bir düşünmedir (Paul ve Elder, 2006, s. 4). Eleştirel düşünme, zihnin kendini araştırması için uyanmasıdır, kısacası düşünmeyi düşünmedir. Bu yüzden hızlı gerçekleşmez, ancak maksatlı bir şekilde ilerler ve daima kişinin sonuçlara nasıl ulaşacağına dair bir farkındalık oluşturmasını içerir. Bir başka deyişle, eleştirel düşünme planlı bir düşünme eylemidir, bireyin ve özellikle aynı fikirde olmadığı kişilerin savunduğu görüşleri yeniden gözden geçirmesidir (Burkhalter, 2016, s. 7-8). Sahip olduğu deneyimleri, bilgi ve düşünceleri gözden geçirip farklı görüş ve bilgileri değerlendirdikten sonra tutarlı bir yargıya varmadır (Kurnaz, 2013, s.10). Bireyin yargılama sürecinin dayandığı kavramsal, yöntemsel, mantıksal, bağlamsal düşüncelerin kanıtlara dayalı olarak açıklanmasıdır. Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım ile sonuçlanan amaca yönelik, öz düzenleyici bir yargılamadır (Facione, 1990, s. 2). Geniş bir perspektiften bakıldığında soru sorma, aynı fikirde olma ya da olmama, neden sunma/ belirtme, bir öneri,

hipotez ya da açıklama sunma, bir örnek veya karşı örnek sunma, sınıflama/kategorileştirme, karşılaştırma yapma, bir tanımlama yapma, bir varsayım ortaya koyma, çıkarımda bulunma, koşullu ifadeler oluşturma, kendini düzeltme, yeniden ifade etme ve farklı bakış açılarını düşünme basamaklarından oluşmaktadır (Kennedy, 2013).

Eleştirel düşünme bir bütündür; aktif, bağımsız ve yeni fikirlere açık olma, fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları göz önüne alma, fikirlerin organizasyonuna önem verme şeklinde boyutları bulunmaktadır. Eleştirel düşünen birey aktiftir, çünkü eleştirel düşünme sürecinde kişi zekasını, bilgisini, belleğini ve bilişsel süreçlerini etkin olarak kullanmaktadır. Kişi birine bağlı olmama yetkinliğine sahip olduğu için bağımsızdır. Farklı fikirleri dinleyip incelediği, bu fikirlerden yararlanıp düşüncesini zenginleştirip çok boyutlu hale getirdiği için yeni fikirlere açıktır. Dolayısıyla düşüncesinin altında yatan nedenleri ve kanıtları açıklayabilir. Neyin sebep- sonuç olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, hangi düşüncenin temel fikir, hangisinin destekleyici fikir olduğunu belirleyebilir, bu anlamda fikirlerinin organizasyonunu yapabilir (Cüceloğlu, 1998, s. 221-224). Bu yönüyle eleştirel düşünme Lipman (1988)'a göre sıradan düşünmeden ayrılır. Çünkü eleştirel düşünme süreçte hem ölçütler kullanır hem de bu ölçütlere başvurarak değerlendirmede bulunur. Genel olarak bakıldığında sıradan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki bu fark şu şekilde gösterilebilir;

Tablo 2

Sıradan düşünme ile eleştirel düşünmenin karşılaştırılması

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Öngörme (hipoteze dayalı)
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlam çıkarma	Mantıksal olarak çıkarım yapmak
Kavramları ilişkilendirme	İlkeleri kavrama
İlişkileri belirtme	Diğer ilişkiler arasındaki ilişkiyi belirtme
Varsayma	Hipotez kurma
Nedensiz fikirler sunma	Nedenleriyle birlikte fikir sunma
Ölçüt olmadan yargılamada bulunma	Ölçüt doğrultusunda yargılama yapma

Kaynak: Lipman, M., 1988

Herkes düşünür, bunu yapmak insanın doğasında vardır. Ancak düşüncenin büyük bir kısmı kendi başına bırakılmış, önyargılı, çarpık, kısmi, bilgisiz ya da önyargılıdır. Bu yüzden düşüncede başarı sağlamak için sistematik olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Paul ve Elder, 2006, s. 4). Benzer şekilde yetişkinlerin fikirleri, tutumları, inanç yapıları çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu etki çocukları ya başkalarının düşüncelerine bağımlı hale getirir ya da diğerlerinin mantıklarını sorgulamak için cesaretlendirir (Fisher, 1995, s. 65). Bu nedenle eleştirel düşünmenin çocuğa sağlayacağı mantıksal düşünme, sorgulayıcı bir gözle olaylara bakabilme, bilgisi ve deneyimi doğrultusunda karşılaştığı duruma/ probleme ilişkin değerlendirmelerde bulunabilme gibi özelliklerin göz önünde bulundurularak eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Seefeldt, Castle ve Falconer (2015)' e göre eskiden eğitimciler, eleştirel düşünmenin sadece yaşça büyük veya üstün zekâlı çocuklar için geçerli olabileceğine inanırlardı. Ancak bugün gelinen noktada küçük çocukların da problemi algılayıp sorgulaması, bilgiyi tespit edip düşünce ve nesneler arasındaki ilişkiyi görmesi, bilgiyi organize edip özetleyerek sonuçlara ulaşması tıpkı yetişkinlerin düşünme süreçlerine benzer süreçleri kullandıklarının bir göstergesidir. Bu durum eleştirel düşünme becerilerinin eğitimsel anlamda erken çocukluk döneminde de uygulanabileceğini göstermektedir. Ancak eleştirel olarak düşünmeyi öğrenmek için çocuğun hangi soruyu, nasıl ve ne zaman soracağını, nasıl mantık yürüteceğini, mantıksal düşünmeyi ne zaman kullanacağını ve hangi mantık yürütme metodlarını kullanacağını öğrenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu amaç için çocuk, olay ve olguları dikkatli bir şekilde incelemeli, bilgi ve fikirleri değerlendirmeli, bir yargıya varmadan önce sunulan iddiaları gözden geçirmelidir. Ayrıca duyuşsal anlamda da gerçeğe yönelik bir tutkuya, düşünme ve yargılama arzusu gibi belirli tutumlara sahip olmalıdır (Fisher, 1995, s. 65-66). Uygulama anlamında da çocuğa bireyin düşünme sürecinde yanılığa düşebileceği, bu nedenle sürekli tekrar tekrar düşünme sürecini gözden geçirmesi gerektiği, değerlendirmelerinde diğerlerinin bakış açılarının da önemli olduğu, karşılaştırmacı durumları daha iyi anlayabilmek için sürekli sorgulama yapmasının ve düşünmesinin gerekli olduğu yapılan uygulamalarla hissettirilmelidir (Kurnaz, 2013, s. 23).

Uygulama sırasında sorulacak olan birtakım sorular da ortaya konulan fikrin eleştirel açıdan analizine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda Ennis (1962) bir olayı farklı açılardan değerlendirmeyi sağlayacak sorular belirlemiştir. Bu sorular bir ifadenin anlamını kavramaya, akıl yürütmenin belirsizlik içerip içermediğini, ortaya konulan ifadelerin

yeterince açık olup olmadığını, bu ifadelerin çelişip çelişmediğini, mantıksal olup olmadığını, kurala uygun olup olmadığını değerlendirmeye; gözlem/yorum ifadelerinin güvenilir, bir problemin tanımlanmış, bir şeyin varsayım ve sunulan tanımın yeterli olup olmadığını değerlendirmeye; otoriteden alınan ifadenin/açıklamanın kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirmeye dayalıdır (Fisher, 1995, s. 68-69).

2.1.7.2. Yaratıcılık

Çocuklar merak doludur, bir şeyi araştırmak ve incelemek onlar için eğlencelidir. Bu konuda da oldukça başarılıdırlar. Meraklarından dolayı da herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında bu probleme ilişkin çözüm önerisi bulmada oldukça yaratıcıdırlar. Çünkü yaratıcı materyaller kullanma, yaratıcı yaklaşımlar ve cevaplar ileri sürmede doğal bir yeteneğe sahiptirler. Bu yüzden her durumda açık, meraklı ve yaratıcı olma eğilimi gösterirler. Ancak ne yazık ki çocuklar, çoğu yetişkinin baskısı sonucu bu özelliklerini yitirmeye başlarlar (Mayesky, 2012, s. 3-4), merak etmeyi ve soru sormayı bırakırlar. Atabek (1998)'e göre bu tür bir yaklaşım; yetişkinlerin rahat etmesini sağlarken, çocuğun da zekâ yönünden engellenmesine olanak sunar. Soru sormak basit bir zihinsel işlem değildir. Soru sormak; cesaret; merak, kararlılık, sonucu göğüsleyen bir direnç gerektirir. Eğer bütün bunlara sahip olunmazsa; soru sorulmaz ve yapılan iş yalnızca yanıtları dinlemek olur (Üstündağ, 2002, s. 57-58). Benzer şekilde çocuk okul hayatında da sadece öğretmenin cevabının doğru olduğunu düşünür. Tahmin etme, keşfetme ve bağlantılar kurma adına pratik yapmak yerine pasif bir şekilde tepki verir ve diğerlerinin otoritesine güvenmeye başlar. Eğer tam cevabı bilmiyorsa veya tam anlamıyla bir yorumu/fikri yoksa diğerlerinin açıklamasını bekler (Fisher, 1995, s. 30). Bu sonuç ile karşılaşmamak için çocukları, yaratıcılık konusunda teşvik etmek önemlidir. Bunun için de öncelikle yaratıcılığın ne ve nasıl bir süreç olduğunu ortaya koymak gerekmektedir.

Yaratıcılık, eski fikirlerin parçalanması, yeni bağlantıların oluşturulması, bilginin sınırlarının genişletilmesi, ani ve şaşırtıcı yeni bağlantıların kurulmasıdır (Honig, 2000, s. 4). Hayal gücünü kullanabilme, bir olguya yenilik katabilme, farklılık getirebilme biçiminde de ifade edilmektedir (Öztürk, 2004, s. 77). Yaratıcılıkta var olan ile ona aykırı olanın, mantıklı olan ile sezgisel olanın bütünleşmesi söz konusudur (Young, 1985, s. 77). Yaratıcılık; rüyalar, düşler, hayal gücü, merak, espiri, yaratıcı düşünsellik, dikkat, yargılama, ayırtırma, birleştirme sonucu oluşturulan eylemlerle hedefe farklı yollardan ulaşmadır (Çellek, 2012, s. 33). Önceden kabul edilmiş fikirlerin değiştirilmesini veya reddedilmesini gerektirmesi bakımından alışılmadıktır. Yaratıcı ve problem çözme aktiviteleri yoluyla

öğrenme, tanıma, bellek ve mantıksal akıl yürütmeye ek olarak, değerlendirme, farklı ürün ortaya koyma ve yeniden tanımlama gibi becerileri gerektirir (Honig, 2000, s. 4). Yaratıcılık yaratıcı düşünceler, fikirler ve hayaller üretmek için bir insana yol gösteren kabiliyet ve tutumların bir toplamıdır (Fisher, 1995, s. 31). Yaratıcı düşünme alışagelmış düşünme biçimlerinin dışına çıkmaktır (Robinson, 2003, s. 15). Genel olarak bakıldığında yaratıcılığın temelinde özgünlük, yenilik, farklılık, esneklik, hayal gücü, keşfetme gibi unsurlar yer almaktadır.

Yaratıcı insanlar, değişime/yeniliğe karşı açık, özgün arayış içerisinde olan kişilerdir. Kendi düşünme özelliklerini bilip, bu özelliklerini denetim altına almada ve yönlendirmede sorumluluk sahibidirler (Yontar, 1993, s. 21). Yaratıcılık sadece bazı insanların sahip olduğu bağımsız bir özellik değildir. Zekânın bir işlevidir ancak çok çeşitli biçimleri vardır, çok çeşitli kaynaklardan yararlanır ve herkesin çok çeşitli yaratıcı gücü vardır. Yaratıcılık, insan zekâsının etkin bir biçimde yer aldığı tüm faaliyetlerde mümkündür (Robinson, 2003, s. 131).

Yaratıcı düşünce “*neden, nasıl, niçin, nedir, ne kadar, ne söylenebilir*” gibi sorular sonucunda ortaya çıkar. Bu sorulara yanıt aramak, yaratıcı süreci başlatır. “*Bu konuda ben olsaydım ne yapardım, daha başka ne yapabilirim.*” gibi sorular çeşitliliği, çok yönlü araştırmayı da beraberinde getirir, ayrıntıya girilmesini sağlar (Çellek, 2012: 35). Bununla birlikte yaratıcılık sürecinde sezginin kullanımı da önemlidir. Albert Einstein sezginin önemini “*Ben sezgi ve ilhama inanıyorum. Zaman zaman nedenini bilmediğim zamanlarda haklı olduğuma emin oluyorum.... Hayal etme bilgiden daha önemli. Çünkü bilgi sınırlıdır, oysaki hayal tüm dünyayı kucaklar.*” (Fisher, 1995, s. 31) sözleriyle ifade etmektedir. Dolayısıyla yaratıcı süreci başlatan unsurların nedene ve niçine dayalı sorular, sezgi, içgörü ve hayal kurma olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme; uyaran, keşfetme, planlama, aktivite ve değerlendirme olmak üzere 5 adımda gerçekleşir. Buna göre yaratıcı bir şekilde düşünme için çocuğun bir uyarana ihtiyacı vardır. Ancak bu şekilde yaratma dürtüsü, merak, şaşırma ve sorgulama ortaya çıkabilir. Keşfetmede çocuğun var olan fikrin ötesine gitmesi gerekir. Bunun için alternatifleri gözden geçirip karar vermesine yardımcı olmak gerekir. Planlama, genellikle birbiriyle örtüşen üç aşamadan oluşur. İlk problemi veya görevi tanımladır. “*Bizim düşüncemizin amacı ne?, neyi başarmaya çalışıyoruz?*” sorusuna cevap aranır. İkincisi bilgi toplamadır. Bilgi toplama; problemin doğasını değiştirme veya sorgulama için yeni bir yol açar. Üçüncüsü, düşünmeyi görünür kılmadır. Bazı çocuklar cevabın gelmesini beklerler. Onlar düşünmenin aktif bir

süreç olduğunu fark edemezler. Yüksek sesle düşünerek, görselleri kullanarak, çizerek veya yazarak onların düşünme sürecinin farkına varmaları sağlanabilir. Düşünme paylaşılarak ya da kaydedilerek gelişebilir. Aktivitede “*Bu fikir ile ne yapılabilir?, Fikir neye öncülük eder?, Eyleme nasıl dökülebilir?*” soruları sorulur. Bu sorularla çocuk üretici fikirlere odaklanır. Son aşama olan değerlendirmede de düşünsel anlamda süreç, sürecin sonuçları (Ne yapıldı? Bu başarılı mıydı? O nasıl geliştirilebilir? Amaç gerçekleştirildi mi? Ne öğrenildi?) değerlendirilir. Bu anlamda küçük çocuklar bile fikirlerini değerlendirmek için eğitilebilir. Bu, yaratıcı sürecin eleştirel düşünmeye bağlı olduğu ve Piaget’in “*eleştirebilen, kanıtlanabilen, kendisine sunulan her şeyi kabul etmeyen zihinleri yetiştirme*” olarak ifade ettiği eğitimin amacını ortaya koyar (Fisher, 1995, s 39).

Yaratıcılık; tekerin bulunmasından otomobile, bilgisayarlardan uzay yolculuğuna kadar medeniyetin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Muhteşem buluşlar, bilimsel keşifler ve tüm sanatsal ürünler yaratıcı düşünceye bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, medeniyetin ve insanlığın geldiği bugünkü nokta, önemli ölçüde yaratıcı düşünmenin ve yeniliğin bir sonucudur (Mayesky, 2012, s. 7). Bu gelişimin sürekliliğini sağlamak için de yaratıcı düşünme becerisinin çocuklarda erken yaşlarda geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü yaratıcı tutum, özgün ve uyumlu olma, bilinmeyen bulma, problemlere orijinal ve benzersiz çözümler bulma bu yaş düzeyinde kazandırılabilir bir beceridir ve bir kez ortaya çıktı mı, devam etme eğilimi gösterir. Bu noktada tüm çocukların ihtiyacı olan şey, yaratıcılıklarını geliştirecek doğru, uygun koşulların varlığıdır (Fisher, 1995, s.34) Ancak erken çocukluk döneminde yaratıcılık anlamında müthiş ürünler ortaya koyan çocuklar, okula başlamaları ile birlikte bu yeteneklerini yitirmeye başlamaktadır (Honig, 2000, s. 2). Dolayısıyla bu sonucu tersine çevirmek adına, ailelere ve özellikle de öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

İlk olarak öğretmenlerin, çocukların yaratıcı olmasını engelleyen durumları (öğretmenini memnun etmek isteyen çocukların doğru cevap verme kaygısı içerisine girip farklı fikirler üretememesi ya da çocukların sınıfta yapacakları çalışmayı ödülle ilişkilendirmesi) fark edip bunu sınıf ortamında en aza indirmesi gerekmektedir (Ewing ve Tuthill, 2012, s. 86-87). Bununla birlikte öğretmen, çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaracak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Fisher, 1995, s. 34). Bu amaçla sınıf ortamında çeşitli uygulamalara başvurulabilir. Örneğin; hikâyeler, farklı/ırsak düşünme için zengin bir uyarıcı sağlayabilirler. Çünkü hikâyeler bir dereceye kadar, dinleyicilerin ve okuyucuların zihninde yeniden yaratılmayı ve üzerinde yeniden düşünülmeyi gerektirir. Ezop masalları, Nasreddin

Hoca hikâyeleri veya dini kısaslar gibi bazı geleneksel hikâyeler özellikle düşünmeyi teşvik etmek için yaratılmıştır. Şiirler ve çocuk şarkıları da açık uçlu sorularla bu işlevi yerine getirebilir (Fisher, 1995, s. 53). Ya da sınıf ortamında hayal gücü ile çocuk değişik materyalleri parçalayarak, birleştirerek yaratıcı ürünler ortaya koyabilir. Örneğin, bir buzdolabı kutusu, buzdolabı kutusu dışında bir uzay gemisi, bir tren, bir otobüs, bir ev veya bir bot olarak kullanılabilir (Ewing ve Tuthill, 2012, s. 87). Süreçte kullanılan sokratik veya açık uçlu sorular da yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkilidir. Çünkü bu tür sorular çocuğun zıt ve çelişkili fikirleri görmesini, karşılaştırmalar yapmasını ve yeni fikirler ortaya koymasını sağlar. Bunların hepsi çocukta oluşturulmak istenen yaratıcı düşüncenin mayalanmasını sağlayan unsurlardır (Sterling, 2000, s. 13). Yaratıcılıkta bir diğer yöntem de çizimdir. Çizim düşünmeyi görünür kılmamanın harika yollarından biridir. Bir çocuk düşüncelerini kelimelerle ifade etmede zorlanabilir fakat onu görsel olarak ifade edebilir. Edward de Bono'nun çalışması, buna bir örnektir. Çünkü bu çalışmada çocuklar “*köpek egzersiz makinası, filin ağırlığını ölçen makine, uyku makinası*” gibi icatlarla yaratıcı çizimler ortaya koymuşlardır (Fisher, 1995, s. 57).

2.1.7.3. Problem çözme

Bir canlının amacı olduğunda ve bu amaca nasıl ulaşılacağını bilemediğinde problem durumu ile karşı karşıya kalır (Robertson, 2005, s. 2). Problemlerle karşı karşıya kalmak sadece okulda geçirilen zamana özgü bir durum değildir, kişinin tüm hayatı boyunca karşılaşacağı bir durumdur. Çünkü hayat, her bireyi üzerinde çalışması ve çözmesi gereken bir problem durumu ile baş başa bırakır (Bingham, 1998, s. 10). Problem içinde birden çok çözüm olasılığı barındıran; bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden bir durumdur (Karasar, 1998, s. 54). Dolayısıyla bir durumun problem olabilmesi için kişinin zihnini karıştırması, yeni, çözülmemiş ve orijinal olması gerekmektedir (Gelbal, 1991, s. 167-168). Bir problem; problemle karşılaşan kişi için bir güçlük oluşturmali, kişi problemi çözmeye ihtiyaç duymalı, daha önce bu problemle karşılaşmamış olmalı ve çözümle ilgili bir hazırlığı olmamalıdır (Kesicioğlu, 2015, s. 328).

Yaşamda meydana gelen değişimler, kişinin bir sonraki adımında farklı problemlerle karşılaşmasına ve çözüm üretmek amacıyla eylemde bulunmasına neden olmaktadır. Problem çözme; bireyin tamamen mevcut durum ile istenen hedef arasındaki boşluğu algıladığı ve çözdüğü bir süreçtir (Huitt, 1992, s. 34). Belirlenen bir problemin üstesinden gelme, probleme dair bilinenleri birleştirme, problemle ilgili toplanacak verileri belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sıvayıp problemin daha basit bir şekilde nasıl ifade

edileceğini tespit etme becerilerini içermektedir (Gür ve diğ.; 2016, s. 13). Bu süreç problemin çözülmesi ve yeni bir problemin ortaya çıkması şeklinde sürekli olarak kendini göstermektedir. Ortaya çıkan bu döngüsellikte problem çözme becerilerinin çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Nitekim çocuklar, dünyayı anlamlandırmaya istekli doğal problem çözücülerdir (Rivkin, 2001, s. 43) ve en çok kullandıkları düşünme becerilerinden biri de problem çözmedir. Problem çözme sadece çocuklukta değil yaşamın her anında ve farklı durumlarda gerekli olan bir beceridir. Bu becerinin erken yaşlardan itibaren kullanılması da aslında bir bakıma gerçek hayata hazırlıktır (Şahin ve Akman, 2018, s. 3). Bununla birlikte problem çözme becerisi, çocuğun öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır (Joan, 1993, s. 2). Çünkü o, öğrenme ortamında problemi algılar, keşfeder, buna ilişkin sorular sorup elde ettiği bilgiyi dener ve bir sonuca ulaşır (Seefeldt ve diğ., 2015, s. 113). Deneme sırasında hata yapıp farklı çözümler üretir. Bu bir öğrenme döngüsü oluşturur. Keşif sürecinde bir sorunun birden fazla çözümü olduğunu görür. Problemlerle ilgili bu tür deneyimler çocuğun öğrenmesini teşvik eder (Britz, 1993, s. 4).

Çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren problem durumları ile karşı karşıya kalırlar ve problemi çözmeye yönelik davranışlar sergilerler. İki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya, üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabı giymeye ve altı yaşındaki bir çocuğun oyuncak arabasının tekerinin nasıl döndüğünü anlamaya çalışması, probleme çözüm yolu aramasının bir göstergesidir. Örneklerde de görüldüğü gibi problem çözme, çocuğun günlük bir davranışı haline gelmekte; çocuk gün içerisinde pek çok probleme çözüm bulmaya çalışmaktadır (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004, s. 458). Poole, Miller ve Church (2004)'e göre de problem çözme, çocuklar için doğal olarak gelişen bir beceridir. Günlük sosyal etkileşimler ve çevredeki nesnelerle yapılan uygulamalar sayesinde, küçük çocuklar kendi kendine yeterli problem çözücüler olmayı öğrenirler (Diamond, 2012, s. 5). Ancak bu becerinin gelişmesi açısından, okul ortamında öğretmenler tarafından gerekli uygulamaların ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çünkü öğretmen karşılaştığı bir problem durumunu sınıfta dile getirip çocuklarla çözüm önerilerini tartıştığında, çocuk problem çözme sürecinin önemini daha da iyi kavramaya başlar. Bu anlamda öğretmenin çocuğu problem çözmeye teşvik etme ve çocuğa güven verme konusunda dikkate değer bir rolü bulunmaktadır (Britz, 1993, s. 2).

Öğretmenin diğer bir rolü de problem çözme sürecinde ortaya konan problem durumuna ilişkin nasıl bir yol izleneceği, hangi adımların takip edileceği konusunda çocuklara rehberlik etmesidir. Bu amaçla öğrencilerin problemi çözmelerini sağlamak adına belli

adımları takip etmeleri ve kendilerine şu soruları sormaları sağlanmalıdır (Fisher, 1995, s.105-106):

- Benim çözmem gereken problem ne?- problemi formüle etme
- Ben bu problem durumunu nasıl açıklayabilirim?- problemi yorumlama
- Ben bu problem konusunda ne yapabilirim?-eylem planı oluşturma
- Problemin çözümü için en iyi yol hangisidir?- karar verme
- Ben çözümü nasıl uygulayabilirim?- çözümü uygulama

Çocuklar herhangi bir problem durumu ile karşılaştıklarında tıpkı büyükler gibi önce şaşırır, ardından da problem durumunu tanımlamaya çalışırlar. Problemi tespit eden çocuklar; sırasıyla problem hakkında bilgi toplama, problemin çözümü için denenceler oluşturma, denenceleri sınamaya ve en uygun yöntemi seçerek sonuçları izleme, bu sonuçlardan yola çıkarak genel bir sonuca varma ya da problemin çözümü için alternatif bir öneri sunma adımlarını takip ederler (Şahin ve Akman, 2018, s.14). Kısacası süreç problemi belirleme, çeşitli çözüm yolları oluşturmak için beyin fırtınası yapma, çözümlerden birini seçip deneme ve değerlendirmeler yapma şeklinde ilerler. Bu adımların en zoru problemi tanımlamaktır. Öncelikle problemin nedenini araştırmak gereklidir. Beyin fırtınası; çocuklara iletişim, tartışma ve işbirliği becerilerini pratik yapma olanağı verir. Çocuklar süreçte fikirlerini bir topluluk önünde ifade etmeyi, empati kurmayı, alınan kararın sorumluluğunu paylaşmayı, seçimlerini ve hatalarını değerlendirmeyi, çalışmalarının bağımsız değerlendiricileri olmayı öğrenirler (Britz, 1993: 4). Böylece düşünme ve akıl yürütme becerileri canlanıp gelişir. Kendilerine güven duymayı, düşüncelerini paylaşmayı ve diğerleriyle etkili bir şekilde çalışmayı öğrenirler. Bu bakımdan problem çözme becerisi yaşamda başarılı olmak için bir anahtardır (Fisher, 1995, s. 98). Ayrıca çocuklar problem çözme becerisi ile düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmayı, alternatif çözümler üretmeyi, neden- sonuç ilişkilerini kavrayıp sonuçlarını tahmin etmeyi öğrenirler. Bir yandan ruh sağlıkları gelişirken diğer yandan yaratıcı ve üretken bireyler olurlar (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004, s. 458). Bunun için öğretmenin destekleyici olması, çocukların hata yapabileceklerini kabul etmesi, çocukların verdiği kararlara güvenmesi, düşünme için zaman tanınması, işbirliğini ve diğerleri ile tartışmayı desteklemesi, çocuğun çabasını takdir etmesi (Fisher, 1995, s.113); çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar yapması gerekmektedir. Örneğin; problem durumunun yer aldığı hikâyeler okuyarak çocukların problem durumuna çözüm önerisi getirmeleri sağlanabilir (Rivkin, 2001, s. 39).

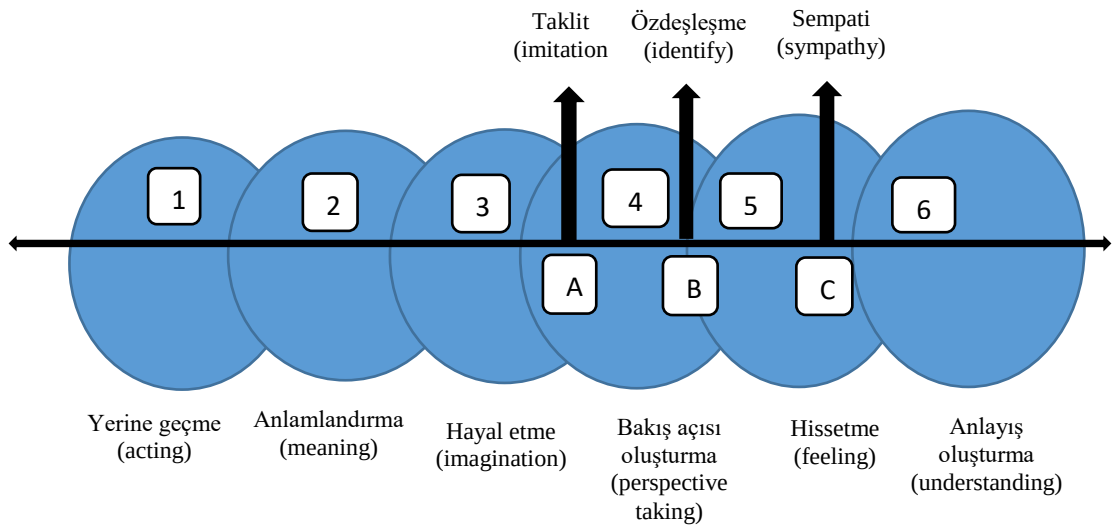
2.1.7.4. Empati

Empati, kişinin kendini karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2015, s.157). Duygusal açıdan kendini karşıdaki kişinin yerine koyarak onun ne hissettiğini hissetmektir (Kasten, 2015, s. 142). Diğerinin duygusal durumundan ya da koşulundan kaynaklanan ve kişinin karşısındakinin duygusal koşul ya da durumuna uyumlu olarak ortaya koyduğu duygusal bir cevaptır (Eisenberg ve Strayer, 1987, s. 5). Bir insanın kendi durumundan ziyade başka bir durumla uyumlu bir duyguya sahip olmasını sağlayan psikolojik bir süreçtir (Hoffman, 2000, s. 30). Baron-Cohen (2011)’e göre de bir kimsenin düşündüğü veya hissettiği şeyleri tanımlayabilme ve uygun duygularla düşünce ve hislerine cevap verebilme yeteneğidir (Howe, 2013, s.9).

Bugün kullanılan empati kavramı Almanca “*emfuehlung*” ve Eski Yunanca “*empathia*” terimlerinden gelmektedir. “*emfuehlung*” terimini “*bir insanın, kendisini karşısındaki nesneye yansıtıp onu hissetmesi ve o nesneyi anlaması*” olarak ilk kez kullanan Alman psikolog Theodor Lipps olmuştur. Sonraki çalışmalarında, insanların algılanmasında da bu durumun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Buna göre; bir insan karşısındaki kişiye kendisini yansıtarak onu anlamaya çalışmaktadır. 1909 yılında da Titchener bu terimi İngilizce’ye “*empathy*” olarak çevirmiştir. Empati kavramı bugüne gelinceye kadar farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı boyutlar kazanmıştır. 1950’lerin sonlarına doğru empati, kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarını ölçmeye dayanan bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. 1960’larda empatinin duyuşsal boyutuna da vurgu yapılmış, kişinin kendisini karşısındaki kişi gibi hissetmesi empati olarak kabul edilmiştir. 1970’lerde ise bir kişinin belirli bir duygusunu anlayıp bu duyguyu ona iletmesine empati denilmiştir (Dökmen, 2015).

Bir çok tanımlaması yapılan empati kavramının bugünkü şekliyle kullanımı, Carl Rogers’ın çalışmalarına dayanmıştır. Empatiye ilişkin ilk tanımlamasını “*bir kimsenin içsel referans çerçevesini, o kişinin duygularını ve yüklediği anlamları tıpkı o kişi kendisiymiş gibi doğru olarak algılamak*” şeklinde yapan Carl Rogers empatinin bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bugün kullanılan tanımını “*bir kimsenin öznel algı dünyasına girip o an yaşadığı korku, öfke vb. duygulara duyarlı olmak, geçici olarak o kişinin hayatını yaşamak, yargılamadan, incelikle ona yaklaşmak, duygu ve düşüncelerini anlayıp hissetmek ve bu durumu ona iletme*” olarak ortaya koymuştur (Rogers, 1975, s. 105-107).

Rogers'ın empati tanımı; üç temel öğeden oluşmaktadır. Buna göre; ilk olarak empati kurmak için kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, o kişinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısı ile bakması; sanki o kişiymiş gibi düşünmeye ve hissetmeye çalışması gerekmektedir. İkincisi olarak karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması önemlidir. Burada empatinin iki temel bileşeni olan bilişsel ve duyuşsal boyut ortaya çıkmaktadır. Bilişsel boyut, karşısındakinin rolüne girerek ne düşündüğü anlamak; duyuşsal boyut ise o kişinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ile ilgilidir. Bu bileşenler konusunda görüş ayrılıkları olsa da çoğunluk, bilişsel ve duyuşsal boyutlara odaklanmaktadır. Üçüncü olarak empati kuran kişinin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayıp anladığını karşı tarafa iletmesi gerekmektedir. Bu süreçler tamamlandığında empati becerisi gerçekleştirilmiş olmaktadır (Dökmen, 2015). Coşkun-Keskin (2007) ise empatiye ilişkin süreçlerin belirli aşamalardan oluştuğunu, empatinin kişiden kişiye ve kişinin yaşadığı deneyime bağlı olarak farklılık gösteren döngüsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Keskin (2014), empatik sürece ilişkin vurguladığı yer değiştirme/ harekete geçme (acting), anlamlandırma (meaning), hayal gücü (imagination), bakış açısı oluşturma (perspective taking), hissetme (feeling), anlayış oluşturma (understanding), taklit (imitation), özdeşim kurma/özdeşleşme (identify/identification), acıma ve sempati (sympathy) kavramlarının ve eylemlerinin, empatinin yerine geçtiğini ancak tek başına empatiye karşılık gelmediğini, empatinin aşamalarını oluşturarak empatik sürecin yaratılmasına yardımcı olduklarını belirtmektedir. Empatik sürece ilişkin ortaya koyduğu aşamalara aşağıdaki şemada yer verilmiştir.



Şekil 1. Empati süreci

Buna göre; empatik süreçte kişi, önce kendisini o kişinin yerine koyarak (1) onu ve yaşadıklarını anlamaya çalışmakta (2), kendisini o yaşayan kişi olarak hayal etmekte (3), onun bakış açısından olaylara bakmaya çalışmakta (4) ve onun hissettiklerini hissetmekte (5), kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış (6) oluşturmaktadır. Bu süreç içerisinde de kişi hayal ettikten (3) sonra, diğer kişiyi taklit (A) edebilmekte, empati kurmaya çalıştığı kişinin kimliğiyle özdeşim kurabilmekte (B) veya onunla aynı duyguları paylaşarak sempati (C) kurabilmektedir.

Empati becerisinin tüm bu tanımları ve ortaya çıkış süreçleri dikkate alındığında, bu becerinin çocuklar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği konusunda tartışmalar olduğu görülmektedir. Bu paralelde Freud ve Piaget, çocukların ben merkezci olduğunu ya da bilişsel olarak empati kuramayacaklarını ileri süren çalışmalar yapmışlardır. Piaget çocukların duygusal empatiyi erken yaşlarda yapabildiklerini, buna karşın bilişsel empatiyi son çocukluğun ilk evrelerinde yapmaya başladığını ifade etmiştir. Selman'ın sosya- bilişsel gelişim teorisine göre de ben-merkezci olan 3-6 yaş arasındaki çocuklar, başkasının bakış açısı ve kendi yorumu arasında net bir ayrım yapamamakta, son çocukluk döneminde yani 7-12 yaşlarında ise yaşa bağlı olarak diğer insanların farklı düşünce ve fikirlerini anlayabilecek kapasiteye ulaşmaktadır (Akt. Coşkun-Keskin, 2007). Dökmen (2015), benmerkezcilik ve empati kavramlarının birbiriyle bağdaşmadığını, benmerkezci davranan bir kişinin, karşısındakinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından bakmasının mümkün olmadığını dile getirmektedir. Dolayısıyla empati kurabilmek için ön şartın ben merkezcilikten kurtulmak olduğunu dile getirmektedir. Woolfook (1998), çocukların başkalarının sıkıntıları karşısında tepkiler verdiğini; ancak bu tepkinin başkasının ne hissettiğini anlamaya yönelik olmadığını ifade etmektedir. Çünkü çocuk kendi duygularını bir başkasının duygularından ayırt edemez. Bunun için perspektif alma becerisinin gelişmesi gerekir. Örneğin; küçük çocuk zor anında onu rahatlatan şeyin arkadaşını da rahatlatacağını düşünerek ağlayan arkadaşına kendi battaniyesini verebilir. Buna karşın küçük çocukların oldukça karmaşık empati ile ilişkili davranışları sergileme becerisine sahip olduğuna yönelik çalışmalar da mevcuttur (McDonald ve Messinger, 2011). Borke (1971), yaptığı çalışmada küçük çocukların benmerkezci olduğu ve başka birinin bakış açısını anlayamadığı görüşüne itiraz etmektedir. Buna göre 3 yaşın altındaki çocuklar, başkalarının duygularına ilişkin bir farkındalık göstererek, farklı türden duygusal tepkileri uyandıran belirli durumları belirleyebilmektedir.

2.1.7.5. Karar verme

Bugün demokrasi bir yaşam biçimi haline gelmiş, buna paralel olarak da karar verme becerisi önemli bir davranış biçimi olarak bireyin günlük yaşamının bir parçası olmuştur. Bu noktada bireyler her gün eğitsel, sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda kişinin hayatını belirleyecek kararlar almaktadır (Eldeleklioğlu, 1997, s. 7). Öyle ki insanlar, hangi politikayı destekleyeceği, hangi ülke yöneticisini seçeceği, nerede yaşayacağı, hangi mesleği seçeceği, sosyal ilişkisini nasıl kuracağı gibi daha birçok konuda karar vermekte; yaşamını kendisinin ya da başkasının verdiği bu kararlar doğrultusunda şekillendirmektedir. Tüm bunlar etkili bir vatandaş olmak için gerekli koşullardır ve etkili vatandaş olarak da bireyin kararını dile getirebilmesi ve etkili bir karar verme becerisine sahip olmasını gerektirmektedir (Demirkaya, 2008)

Karar; geçmiş bir davranışı ve gelecek ile ilgili sonuçları yansıttığı için çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak görülür (Sağır, 2006, s. 1). D’Zurilla and Nezu (1987)’ya göre karar verme; amaca yönelik gerekli bilgiyi toplama, bu bilgiyi dikkate alarak değerlendirmeler yapma, bu değerlendirmeler sonucunda alternatifler oluşturmak ve amaca en uygun olan alternatifi seçmektir. Buradaki amaç, seçilen alternatifleri uygulayarak olumlu sonuçlar elde etmektir (Güçray, 2003, s. 30). Karar verme ve problem çözme benzer süreçlerden oluşur ancak problem çözmede, kanıtlarla çözümlenebilen sorularla uğraşmak söz konusudur ve kişi bir çözümün doğruluğunu sadece olgularla ispat eder (Kaltsounis, 1987). Karar vermede ise hangi eylemde bulunacağını belirlemek ve seçenekler arasından seçim yapmak söz konusudur. Problem çözme de ise genellikle bir çözüm, cevap ya da sonuca ulaşmak amaçtır (Adair, 2017).

Karar verme sürecinde bilgi ve bireyin değer sisteminin etkisi vardır. Bazı kararlar bilgiye dayalı olarak alınabilir ancak çoğu kararlar bireyin değer sistemini kullanmasını gerektirir. Sosyal bilgiler de öğrencilerin, bilgi ve değer anlamında gerekli olan becerileri edinmelerini sağlamaya çalışır. Onların bireysel kararlarını uygulamaları için fırsatlar sunar, bu yüzden sosyal bilgiler sadece kavramlarla ya da belirli konuların genelleştirilmesi ile ilgili değildir. Çünkü verilen problem durumu ile bireyin karar verme sürecine, uygulama ile dahil olmasını sağlar (Kaltsounis, 1987).

2.2. İlgili araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilişkili olarak yurt içinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara değinilmiştir.

2.2.1. Yurt içinde yapılmış olan çalışmalar

Okur (2008), “Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında çocuklar için felsefe yaklaşımının sosyal beceriler olan atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada; 12’si deney, 12’si ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 anaokulu öğrencisi seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca 40’ar dakika 10 oturum olarak ÇİF (Çocuklar için felsefe) eğitimi verilirken; kontrol grubundaki çocuklara ise drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma verilerine “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu” aracılığıyla ulaşılmıştır. Sonuç olarak Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı’nın altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol olmak üzere sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kefeli ve Kara (2008), “Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi” adlı nitel çalışmalarında sokratik metodu kullanarak, çocukların sorgulama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışma 2 ay boyunca bir satranç kulübünde yürütülmüş, kulüpteki 6 öğrenci, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilere öncelikle felsefi etkinlik hakkında bilgi verilmiş; etkinlik için Antoine de Sain-Exupery’nin “Küçük Prenses” adlı kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların konuları kavrayış düzeylerinin geliştiği, akıl yürütmelerinin sistematikleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların felsefe ile çok geç tanıştığı, bilginin sorgulanmadan doğrudan aktarıldığı, bunun sonucu olarak felsefe derslerinin istenilen sonucu veremediği vurgulanmıştır.

Tok (2008) okul öncesi öğretmenlerini temel alan çalışmasında “düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisi”ni belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada Sternberg’in Başarılı Zeka Teorisi merkeze alınmıştır. Araştırmanın modeli, öntest- sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desendir. Araştırmanın örneklemini 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayı (101 kişi) oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mutlu (2010), “Okul öncesi Öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeyleri”ni incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 181’i kadın ve 7’si erkek olmak üzere toplam 188 okul öncesi öğretmeni ve 85’i kız ve 72’si erkek toplam 157 anaokulu çocuğu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacının geliştirdiği “*Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği* ve *Erken Çocukluk Dönemindeki (60-72 Ay) Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği* ile mevcut *Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme eğitimi konusunda eksik bilgiye ve geleneksel görüşlere sahip olduğu; özel kurumda çalışanların ise konuya ilgi ve tutumlarının daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların düşünme becerileri üzerinde aile faktörünün önemli olduğu vurgulanmıştır.

Gür (2011)’ün *Çocuklar İçin Felsefe* başlıklı çalışmada da, çocuklar için felsefeyi tanıtmak amacıyla; yaklaşımın teorik boyutları, tarihçesi, programın amacı gibi konulara yer verilmiştir. Ancak bu yaklaşımda uygulama boyutu olan; “Nasıl etkinlikler geliştirilir?”, “Bu etkinlikler nasıl uygulanır?”, “Etkinliklerin uygulanmasından sonra çocukların düşünme becerilerinde ne tür değişimler meydana gelir?” gibi pek çok sorunun yanıtına değinilmemiştir. Oysa çocuklar için felsefe yaklaşımının ülkemizde yaygınlaşması için bu sorulara karşılık gelen çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Daysal-Ersoy (2011), “*Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Ünlü Türk büyükleri*” adlı çalışması ile Türk büyüklerini çocuklara tanıtarak kimlik gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Bir eylem araştırması olan çalışma, 6 yaş grubundaki 17 çocuk ile gerçekleştirilmiş; veri toplama aracı olarak da gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ünlü Türk büyüklerini ve bu Türk büyüklerinin yaptıklarını hatırlarken geçmişi algıladıklarını; okul öncesi eğitimi programında yer alan kazanımlar ile hazırlanan etkinliklerin uyumlu olduğunu dolayısıyla ünlü Türk büyükleri hakkında çocukları bilgilendirmek adına bu etkinliklere başvurulabileceğini tespit etmiştir.

Akkocaoğlu-Çayır (2015), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* üzerine yaptığı nitel araştırmada, bu yaklaşımın ilkökul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 14 hafta sürmüş, toplam 28 saatlik bir süreçte 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için ders planları hazırlanmış ve iki ayrı sınıfa iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak sürece dahil olmuştur. Günlükler, ev ödevleri ve sınıf içi yazılı etkinlikler doküman analizi için

kullanılmıştır. Etkinlikler sonrası öğretmenler ve 28 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilişsel alanda felsefe ve filozoflara ilişkin konuları kavradıkları, bağlantılar kurup farklı açılardan düşünebildikleri; duyuşsal alanda felsefeden hoşlanmaya başladıkları, sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanıma konusunda değişimler yaşadığı gözlemlenmiştir.

Akbaba ve Kaya (2015) betimsel tarama modeli ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında “*okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri*”ni belirlemeye çalışmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 3 ayrı anaokulunda görev yapan 20 gönüllü öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin erken çocukluk döneminin çocukların düşünme becerisini kazanmasında önemli bir dönem olduğu, ders sürecinde yöntem ve teknik olarak proje, gösterip yaptırma ve yaparak yaşayarak öğrenmeye başvurdukları, okul öncesi eğitim planlarında düşünme becerilerine pek yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alkın-Şahin ve Tunca (2015), “*Felsefe ve eleştirel düşünme*” adlı çalışmalarında eleştirel düşünme eğitiminde felsefi düşünüşe sahip öğretmenlerin varlığının etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu amaçla çalışmada felsefe ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda felsefenin eleştirel/sorgulayıcı bir düşünme biçimi olması, felsefenin kural ve yöntemlerinin eleştirel düşünmenin ilkeleriyle paralellik göstermesi, felsefenin eleştirel düşünmeyi gerektirmesi gibi unsurlardan dolayı felsefe ve eleştirel düşünme arasında güçlü bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür.

Öztürk (2016), “*Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç, kavram ve dil becerilerine Sorgulama Temelli Bilim Eğitimi Programı’ nın etkisinin olup olmadığını tespit etmek*” amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini deney grubunda 21, kontrol grubunda ise 21 olmak üzere toplam 42 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta süre ile haftada iki gün "Sorgulama Temelli Bilim Eğitim Programı" uygulanırken; kontrol grubundaki çocuklara sadece okul öncesi eğitim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların, bilimsel süreç, dil ve kavram becerileri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Taş (2017), “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini*” incelemiştir. Araştırma yarı-deneyseeldir ve “Ön Test-

Son Test Eşitlenmemiş Gruplar Kontrol Gruplu" modele göre desenlenmiştir. Biri deney, ikisi kontrol olmak üzere üç grup oluşturulmuş; deney grubundaki çocuklara Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı uygulanırken, kontrol gruplarına ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2 grubunda ise 24 olmak üzere toplam 76 çocuk yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yaratıcılık ölçümlerinde "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu" ve zihin kuramı (ZK) ölçümlerinde "Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi" kullanılmıştır. Veriler SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Çotuksöken ve Tepe (2018) 'nin öncülüğünde yayıma hazırlanan *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* adlı çalışmada, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumuyla birlikte düzenlenen çalışmaya ilişkin raporların bir derlemesine yer verilmiştir. Bu çalıştayda "*İlköğretimde ve Ortaöğretimde Felsefe, Çocuklar ve Felsefe, Çocuklar için Felsefe Kitapları, Felsefe Dersi Programı, Öğretmen Eğitimi ve Felsefe Ders Kitapları*" konuları ele alınmıştır. Ancak erken çocukluk dönemine yer verilmemiştir.

Kırtel (2019), "*60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış sosyo-kültürel etkinliklerin uygulanması*" adlı eylem araştırmasında, okul öncesi dönemde sosyo-kültürel eğitimin nasıl ve hangi etkinliklerle yapılabileceğini, çocukların sosyo-kültürel konuları öğrenirken hangi becerileri sergileyebileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların tarih-sosyoloji teması etkinlikleri çerçevesinde; eleştirel düşünme ve buna ait alt basamaklar olan zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, problem çözme, yaratıcılık, empati becerisini, buna ek olarak düş gücünü kullanma ve medya etkisini; coğrafya teması etkinlikleri çerçevesinde; eleştirel düşünme ve buna ait alt basamaklar olan zaman ve kronolojiyi algılama, haritada yer bulma, uzaklık mesafe algısı becerisi ve düş gücü ile medya etkisini; disiplinler arası teması etkinlikleri altında da çocukların eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, empati, haritada yer bulma ve uzaklık mesafe algısı becerisini sergilediklerini tespit etmiştir.

Kaya (2020), "*Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar için Felsefe: Bir Eylem Araştırması*" adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerindeki kazanım,

beceri ve kavramlarla entegre edilen çocuklar için felsefe oturumlarının; çocukların felsefi duyarlılığını, kavram kazanımlarını, soru sorma becerilerini, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerini ne ölçüde geliştirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu paralelde eylem araştırması çerçevesinde yürütülen çalışma 2. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 42 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiş; veri toplama aracı olarak da açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çocuklar için felsefe oturumlarında soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında belirli ölçüde, kavram üzerine düşünme, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin gelişimi boyutlarında ise olumlu gelişim gösterdiği; kendilerini demokratik ve güvenli bir sınıf ortamında hissettiklerini dile getirdikleri; bu tür etkinliklerin onların düşünme ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalar

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1977) “*Sınıfta Felsefe*” adlı çalışmalarında, ilkokulda felsefenin gerekliliği konusunu tartışıp eğitimciler ve veliler için bir el kitabı oluşturmuşlardır. Felsefenin bir soru sorma disiplini olarak öğrencilerin doğal merakını ortaya çıkarmada etkili olduğunu; çocuklar ve öğretmenler açısından felsefenin mevcut programın bağlantısız yapısıyla başa çıkmaya yardımcı bir araç olduğunu, çocukların zihinlerinin erken yaşlarda eğitilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Felsefenin programa dâhil edilme nedenlerini, çocuklar için felsefe programının amaçlarını, felsefi tartışmaları yönlendirme ve uygulama yollarını ortaya koymaya çalışmışlardır.

Ryder (1985) “*Çocuklar İçin Felsefe: Yeniliğin Tarihi*” adlı çalışmasında çocuklar için felsefe programının tarihsel gelişimini ortaya koymuştur. Bu çerçevede “*Çocuklar için felsefenin arka planı; geçerliliği, materyallerinin uygunluğu, bu yaklaşımın uygulanması sırasında verilecek olan eğitim, yaklaşımın uygulanması sonrası ortaya çıkacak olan sonuçlar, yaklaşımın şu anki durumu*” konusunda ileri sürülen sorulara cevap bulmaya çalışmıştır.

Murris (2000) “*Çocuklar Felsefe Yapabilir mi?*” adlı çalışmasında, bazı filozofların küçük çocukların felsefe yapamayacağına yönelik iddialarını incelemiş ve bu iddialara yönelik birtakım argümanlar ileri sürmüştür.

Fisher (2001) “*İlkokulda Felsefe: Okuryazarlık ve Düşünme Becerilerini Geliştirme*” adlı çalışmasında, öğretmenlerin “düşünme hikâyeleri” adı verilen bir yaklaşımla felsefi

tartışmayı birleştirerek okuryazarlık çalışmalarına bir değer katabileceğini, bu hikâyelerin düşünme ve öğrenmeyi zenginleştirebileceğini tartışmıştır. Çocuklar için felsefenin ne olduğu, okuryazarlığı ve önemli ölçüde okuma becerilerini desteklemek için düşünme becerilerini nasıl kullanabileceğini ana hatlarıyla belirtmiştir.

Moriyon, Rebollo ve Colom (2005) “*Çocuklar İçin Felsefeyi Değerlendirme: Bir meta-analiz*” adlı çalışmalarında, ABD’de ortaya çıkan çocuklar için felsefe yaklaşımının etkililiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çocuklar için felsefenin akıl yürütme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan bir düşünmeyi öğrenme programı olduğu ancak temel bilişsel yetenekleri artırma konusundaki etkinliğini ortaya koyan herhangi bir kanıtın bulunmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu paralelde programın uygulanmasının çocukların düşünme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla meta-analitik yaklaşıma başvurmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçları da bu yaklaşımın pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Gregory (2011) “*Çocuklar İçin Felsefe ve Eleştirisi: Bir Mendham diyalogu*” adlı çalışmasında Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü tarafından New Jersey Medham’da düzenlenen “Bir yaşam biçimi olarak Felsefe” temalı 8 günlük seminerde Lipman ve Ann Sharp tarafından oluşturulan çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik olarak gerçekleştirilen düşünme becerilerine odaklanmıştır. Çalışmasında felsefeyi pratik bir yaklaşıma doğru taşıdığı yönündeki tartışmalara ilişkin olarak, özellikle Ann Sharp’ın verdiği yanıtlara değinmiştir. Ann Sharp, Lipman’ın “*felsefe çocukların yargulamalarını geliştirmenin yoludur bir ve felsefe özü itibarıyla bilgeliği arar.*” şeklindeki görüşlerine yer vermektedir.

Vansieleghem ve Kennedy (2011) “*Matthew Lipman’dan sonra Çocuklar İçin Felsefe nedir? Çocuklarla Felsefe Nedir?*” adlı çalışmalarında, Matthew Lipman’ın öncülüğünde ABD’de 1970’lerde ortaya çıkan çocuklar için felsefe akımının 40 yılı aşkın bir süredir dünya çapında yayıldığını vurgulamış; bu noktadan ve artan ilgiden hareketle de son on yılda çocuklar için felsefe düşüncesini şekillendiren ana argüman ve fikirlerin bir araştırmasını sunmaya odaklanmışlardır. Çocuklar için felsefe yaklaşımını, iki farklı jenerasyon olarak değerlendirmişlerdir. İlk jenerasyonu; eğitim çevresinde eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir araç olarak çocuklar için felsefe, çocuk ve yetişkin arasındaki mesafeyi yakınlaştıran bir araç olarak çocuklar için felsefe, kişisel anlam üzerine düşünme, iletişim ve güç mekanizmasını yeniden inşa etmek için bir strateji olarak çocuklar için felsefe olarak üç bölüme ayırmışlardır. Çocuklar için felsefenin ikinci jenerasyonun da yöntemden bir

harekete dönüş olduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak Lipman sonrası felsefe ve çocukluğun yeniden inşası üzerine açıklamalara yer vermişlerdir.

Daniel, Gagnon ve Pettier (2012) “*Çocuklar için felsefe ve okul öncesi çocuk gruplarında diyalogsal eleştirel düşünmenin gelişim süreci*” adlı çalışmalarında, 5 yaşındaki çocukların eleştirel düşünme sürecine dâhil olup olmayacakları, felsefi diyaloga dayanan çocuklar için felsefe yaklaşımının akranlar arasında eleştirel düşünme anlamında bir gelişime katkıda bulunup bulunamayacağı üzerine odaklanmışlardır. Araştırmada 5 yaş düzeyindeki çocuklar deney ve kontrol grubuna ayrılmış; deney grubuna çocuklar için felsefe yaklaşımı uygulanırken, diğer gruba böyle bir deneyim sunulmamıştır. Analiz için Daniel ve Gagnon tarafından yeniden revize edilen diyaloga dayalı eleştirel düşünmenin gelişimsel sürecinin işlevselleştirilmiş modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki çocukların akran görüşlerini anlama ve diyalogsal olarak tepki verme yetenekleri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çocukların benmerkezci düşünmeyi bırakıp, göreceli düşünmeye başladığını göstermiştir.

Lam (2012) “*Lipman ve Sharp’ın Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Devam eden Öncü çalışmaları: Honkonglu öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için Harry’i kullanma*” adlı çalışmasında, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede çocuklar için felsefe yaklaşımının etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada ortaöğretim düzeyinden 28 öğrenci rastgele seçilmiş ve 14 kişilik 2’li gruplara ayrılmıştır. Gruplardan biri çocuklar için felsefe eğitimi alırken, diğer grup İngilizce dersi alan öğrencilerden oluşmuştur. Çocuklar için felsefe eğitimi alan öğrencilerin akıl yürütme testinde büyük bir gelişme gösterdiği, bu yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşüncesini geliştirmede önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Farahani (2014) “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde karşılaşılan zorluklar üzerine bir çalışma*” başlıklı araştırmasında çocuklar için felsefe ve öğretimi ile ilgili sorunlar ve çözümleri üzerine bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda 30 zorluk tespit etmiştir. Bu zorluklar bir disiplin olarak felsefe kavramı; çocuklara felsefe öğretmek için eğitilmiş ve yetenekli öğretmenlerin eksikliği, çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulanmasındaki tutarsızlık, ailelerin bu yaklaşım konusundaki bilgisizliği şeklinde sıralanmıştır. Çözüm önerisi olarak da uygulamalarda felsefeyi çocuklara öğretmek için sosyal kültüre uygun felsefi kavramları kullanmayı, sınıfta düşünmeyi vurgulayıp öğrencinin tartışmasını, sorgulamasını sağlayacak bir ortam yaratmayı, çocukların ilgi ve deneyimine uygun

uygulamaları yapılandırmayı, öğretmenlere bu konuda eğitim vermeyi ve aileleri uygulamalarla ilgili doğru bir şekilde bilgilendirmeyi dile getirmiştir.

Säre, Luik ve Tulviste (2016) “*Çocuklar için felsefe programını kullanarak okul öncesi çocuklarının akıl yürütme becerilerini geliştirme*” adlı çalışmalarında, çocuklar için felsefe (P4C) programını kullanarak uygulanan felsefi grup tartışmalarının, çocukların sözel akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 5-6 yaş arası 58’i deney grubu, 67’si kontrol grubu olmak üzere toplam 125 çocuk araştırmada yer almıştır. Veriler, bireysel olarak çocuklara uygulanan ön test ve son test aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubu sekiz ay boyunca haftalık olarak felsefi grup tartışmasına katılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin karşılaştırma, analogi, gerekçelendirme, neden belirtme ve nedene ilişkin fikirsel bağlantı kurma konusunda kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermiştir. Çocuklar için felsefenin öğrencilerin temel dil becerisini ve akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Naseri, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan (2017) “*P4C’de eleştirel düşünme, eğitimciler: Bir müdahale çalışması*” adlı araştırmalarında, çocuklara nasıl düşünebileceklerini gösteren pek çok method olduğu, bu methodlardan biri olan çocuklar için felsefe yaklaşımının, Sokratik tartışma yöntemini kullanarak eleştirel düşünmeyi sağladığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada 30 eğitmen seçilmiş ve onlara verilen eğitim öncesi ve sonrası eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Anketi uygulanmıştır. Buna göre eğitmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin önemli ölçüde arttığı; eğitimcilerin yaş ve eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünceleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Sokratik felsefe methodunun eleştirel düşünmeyi öğretme konusunda, eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde kullanılabileceği ifade edilmiştir.

2.2.3. Alanyazın taramasının sonucu

Türkiye’de çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin yapılan çalışmalar; öğretmen düzeyine ya da mevcut durumu betimlemeye yönelik olan; uygulamaya dönük olmayıp teori düzeyinde kalan ya da erken çocukluk dönemini kapsamayan niteliktedir. Çocuklar için felsefe yaklaşımının öneminin yeni yeni kavranması ile birlikte okul öncesi dönemini kapsayan ve uygulamayı içeren az sayıda olmakla birlikte çalışmalar yapılmış; ancak çocuklar için felsefe bağlamında sosyal bilgiler konularını temel alan ya da okul öncesi dönemde sosyal bilgiler konularına değinen herhangi bir araştırma gerçekleştirilmemiştir.

Yurtdışında ise çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik olarak yaklaşık 40 yıl öncesinden başlayan çalışmalar, hem teorik hem de pratik anlamda yapılmış; konuyla ilgili aşamalı olarak bilgi ve uygulamalar geliştirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyini kapsamış, eğitimcileri de içeren araştırmalar (el kitabı hazırlama, verilen eğitimlerin düşünme becerisine etkisi gibi) yürütülmüştür. İçerik anlamında ise felsefenin gerekliliği, çocuklar için felsefe yaklaşımının düşünme becerilerine, okuryazarlığa, dil becerisi ve akademik başarısına etkisi, bu yaklaşımın programlarda nasıl yer alacağı, nasıl uygulanacağı ve uygulama sırasında ne tür zorluklarla karşılaşıldığı, çocukların çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında bir yeterliliğe sahip olup olmadığı, çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik değişen bakış açısının neler olduğu (2 farklı jenerasyon) konularına odaklanılmış; yaklaşım geniş perspektifte ele alınmıştır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik çalışmaların yurtdışında uzun yıllardır yürütülmesine ve hem teorik hem de pratik anlamda birçok düzeyi ve içeriği kapsayacak şekilde geniş çerçevede ele almasına rağmen, Türkiye’de öneminin daha yeni yeni fark edildiği ve yapılan çalışmaların sınırlı içerik ve düzeyde kaldığı görülmüştür. Ancak gerek yurtdışı gerekse Türkiye’de yapılan çalışmaların çocuklar için felsefe yaklaşımını, sosyal bilgiler konularını ve okul öncesi eğitimi düzeyini içermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın uygulamaya dönük olmasıyla birlikte alandaki önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde problem ve alt problemler doğrultusunda araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, verilerin analizine ve yorumlanmasına; genel olarak araştırma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeline başvurulmuştur. Eylem araştırması; gelişimi ve değişimi sağlamaya yönelik olarak araştırmacının kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir şekilde verilerin toplandığı, bu verilerden hareketle yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal şekilde ilerleyen bilimsel bir araştırma sürecidir (Gürgür, 2017, s. 38-39). Okul, iş, toplum kuruluşları ve organizasyonları ile sağlık ve insani hizmetler gibi çeşitli iş kollarında çalışan insanların günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözümler üreterek onların etkililiğini ve verimliliğini arttırmayı amaçlayan sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Stringer, 2014). Burada eylem araştırmasını genel mesleki uygulamalardan, danışmanlıklardan veya günlük problem çözme uğraşlarından ayıran nokta, onun bilimsel araştırmaya dayalı, araştırma sorununu sistematik olarak inceleyen bir yaklaşım olmasından ileri gelmektedir (O'Brien, 2001).

Eğitimsel anlamda eylem araştırması ise eğitimcinin, araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde incelediği bir süreçtir (Ferrance, 2000). Eğitimci bu süreçte karşılaştığı problemi tanımlar, veriyi toplayıp analiz eder ve bu analizler ışığında eğitim uygulamalarını geliştirir. Bu problem sınıfta sorun yaratan, uygulamaya dönük bir konu olabileceği gibi bireyin kişisel gelişimini sağlamayı ve güçlendirmeyi amaçlayan bir durum da olabilir (Creswell, 2017). Eylem araştırması; uygulama ve teori arasındaki boşluğu etkili bir şekilde kapatır, eğitimsel problemleri tanımlar, eğitim uygulamalarını geliştirir, öğretmenlere uzmanlaşma ve bilgisini genişletme fırsatı sunar, probleme ilişkin ortaya konan çözümleri test edip geliştirir (Mertler, 2009). Hensen (1996) de eylem araştırmasının eğitim sürecinde uygulanmasının getireceği kazanımları şu şekilde ifade etmektedir;

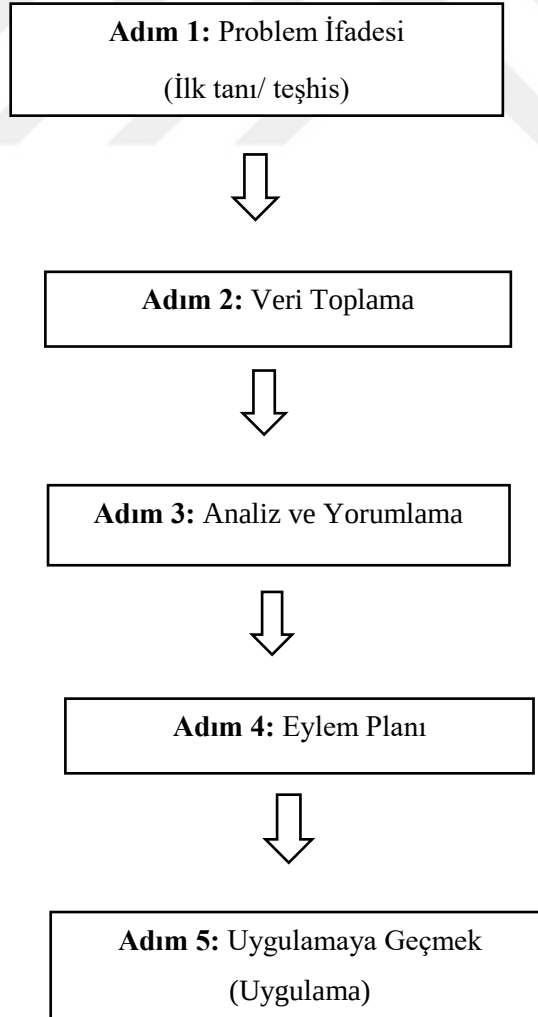
- Öğretmenlerin sınıflarıyla ilgili doğrudan bilgi edinmelerini sağlar,
- Yansıtıcı öğretimi ve düşünmeyi destekler,
- Öğretmenin pedagojik repertuarını geliştirir,
- Öğretmenleri becerilerinden sorumlu tutar,
- Uygulama ve öğrenci başarısı arasındaki bağlantıyı pekiştirir/sağlamlaştırır,
- Yeni şeyleri öğrenmeyi ve yeni fikirlere karşı açık fikirli olmayı sağlar,
- Öğretmenlerin etkili uygulamalar yapmasını sağlar (Hine ve Lavery, 2014).

Eylem araştırması yapısı itibarıyla “*durumsal, işbirliğine dayalı, katılımcı ve kendini değerlendirci*”dir. Bu anlamda eylem araştırması belirli bir ortamda problem durumunun keşfedilmesini ve o problem durumunun yine o ortamda çözülmeye çalışılmasını içerdiği için durumsaldır. Araştırmacı grupları ya da problemi yaşayanlar birlikte çalıştığı için işbirliğine dayalıdır. Grup üyeleri doğrudan ya da dolaylı olarak araştırmanın yürütülmesinde yer aldığı için katılımcıdır. Süreç içerisinde uygulamanın düzeltilmesini gerektiren durumlar sürekli olarak gözden geçirildiği için de değerlendircidir (Köklü, 2019, s. 357). Bununla birlikte eylem araştırması süreç odaklı bir modeldir. Bu yüzden araştırmacının, problem durumunun yer aldığı ortamda uzun süre çalışması, probleme ilişkin verileri toplaması, değişimi ve gelişimi yerinde takip etmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84). Araştırmada da çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerin çocukların düşünme süreçlerine etkisinin incelenmesi söz konusudur. Dolayısıyla araştırma uzun soluklu ve etkinlik temelli bir süreçtir. Böyle bir sürecin geniş bir plan ve izleme çalışması çerçevesinde yapılması bir gereklilik arz etmektedir.

Eylem araştırması literatürde farklı biçimlerde sınıflandırılmak ile birlikte Berg (2001) eylem araştırmasını; teknik/ bilimsel/ işbirlikçi eylem araştırması, uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması başlıkları altında toplamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise bu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceği düşüncesinden hareketle “*katılımcı eylem araştırması*” olarak ifade edilen dördüncü bir başlığın eklenebileceğini belirtmektedir. Reason ve Broadburry (2008)’e göre katılımcı eylem araştırması; konu ve probleme yönelik uygulamalı çözümler arayan katılımcıların sürece dâhil olmasını içeren, teori ve uygulamayı birleştiren bir yaklaşımdır (Jacobs, 2016). Araştırmacının, süreci yakından takip edip veriye yakın olması gerekmektedir. Bu durum araştırmacıyı hem bir katılımcı hem de bir veri toplama aracı haline getirmektedir. Bu özelliğinden dolayı eylem araştırması “*öğretmen araştırması*” olarak da ifade edilmektedir (Köklü, 2001). Çünkü Gray (2004)’e göre eylem

araştırmacısı, öğretmenin kendisidir ve değişimi yaratan aracı olarak araştırma sürecine aktif olarak katılmaktadır (Derince ve Özgen, 2015, s. 148). Tüm bunlar ışığında çalışma kapsamında araştırmacı da süreçte birebir yer almış; pilot uygulama ile birlikte bir öğretim yılı boyunca geliştirdiği etkinlikleri sınıf ortamında uygulayarak katılımcı rolünü ve veri toplama aracı görevini üstlenmiştir. Dolayısıyla araştırma eylem araştırma türlerinden “*katılımcı eylem araştırması*” çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Kurt Lewin eylem araştırması modelinin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Onun ortaya koyduğu modele yönelik bugüne kadar birçok değişiklikler yapılsa da geliştirilen modellerin doğası temelde şu noktalara odaklanmaktadır: Merkezinde bir problem ya da konu yer alır, var olan uygulamalara ilişkin bazı gözlemler yapıldıktan sonra veriler toplanıp analiz edilir. Son olarak da elde edilen bulgular çerçevesinde eylem planı geliştirilip uygulanır (Gürgür, 2017, s. 48). Bu aşamalara ilişkin genel gösterim şu şekilde ifade edilebilir (Tomal, 2010, s.17).





Adım 6: İzleme ve Değerlendirme

Şekil 2. Eylem araştırması modeli

Adım 1. Problem ifadesi: Eylem araştırması süreci daima bir hedef ya da problemin tanımlanmasıyla başlar (Mayring, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle problemin tanımlanması, eylem araştırmasının ilk adımını oluşturur. Mills’a (2011) göre de eylem araştırması sürecinde, tüm adımların temelini oluşturması bakımından ilk iş odaklanılacak konunun belirlenmesidir (Gürgür, 2017, s. 53). Sınıf gibi uygulama ortamında araştırmacıyı rahatsız eden bir durum, iyileştirilmesi gereken bir uygulama ya da yaklaşım eylem araştırmasının olası araştırma konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.336). Bu bağlamda araştırmada da çocuklar için felsefe yaklaşımının erken çocukluk döneminde düşünme süreçlerini geliştirmedeki rolü sorunsalından hareket edilmiştir. İlk olarak düşünme eğitimi bağlamında çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi dönemde uygulamalar yapılıp yapılmadığına bakılmıştır. Düşünme eğitiminin ders kapsamında Türkiye’de sadece 6-8. sınıf düzeyinde seçmeli bir ders olarak okutulduğu, kazanımların çocuklar için felsefe yaklaşımına uyumlu olmasına rağmen okul öncesi programında bu yaklaşıma ilişkin uygulamaların yapılmadığı, düşünme becerileri anlamında da süreçte çocukları sorgulamaya, yaratıcı düşünmeye yönlendirecek yeterli etkinliğe yer verilmediği; çoğunlukla özel okulların bireysel çabaları paralelinde bu tür etkinliklerin yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin düşünen, eleştiren, yaratıcı, sorgulayan bireyler yetiştirme amacından da hareket edilerek çalışmada, çocuklar için felsefe yaklaşımının okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü üzerine odaklanılmıştır. Buradan hareketle “*okul öncesi kurumlarında çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitim bağlamında mevcut durumun nasıl olduğu; çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerin uygulanması sonucunda hangi düşünme becerilerini sergilediği; okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisinin; okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi programı ile ilişkisinin nasıl olduğu; çocuklara uygulanan bu etkinliklerin programda nasıl yer alması gerektiği*” problemleri üzerinde durulmuştur.

Adım 2. Veri toplama: Bir problem tanımlandıktan sonraki adım ne çeşit verilere gerek duyulduğuna ve onların nasıl toplanacağına karar vermektir. Anketler, gözlemler, görüşmeler, doküman analizleri vb. hepsi dikkate alınması muhtemel metodolojilerdir (Ferrance, 2000; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Eylem araştırmasında veri toplanmasının amacı ise problemi daha ayrıntılı tanımlayıp çözümüne yönelik öneriler elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.338). Bu amacı gerçekleştirmek adına araştırmada veri toplama aracı olarak *gözlem, görüşme ve doküman analizi* yöntemlerine başvurulmuştur. Buna ek olarak veri toplama sürecinde alanyazın taraması yapılması da araştırmacının kuramsal çerçevesini oluşturması ve probleme ilişkin bir bakış açısı ortaya koyması açısından önemlidir. Kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmanın ilk adımıdır (Gürgür, 2017, s. 59). Bu şekilde araştırmacı, bilgi anlamında konuya ilişkin bir temel edinir; daha önce yapılmış çalışmaları inceleyerek farklı bakış açılarını görür (Tomal, 2010). Dolayısıyla çalışmada da birçok yerli ve yabancı makale, tez ve kitap araştırmaya temel oluşturması açısından süreçte incelenmiştir. Bunun sonucunda başta Amerika olmak üzere dünyada birçok ülkede erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi üzerine yönelik uygulamaların yapıldığı; Türkiye’de ise bu düzeye ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarından biri olan gözlem aracılığıyla da okul öncesi kurumlarında uygulanan ders içi etkinlikleri ve oyun saatleri gözlemlenmiş ve “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde araştırma sürecinde yapılacak etkinliklerin neler olacağı, uygulamada nelere dikkat edileceği ya da odaklanılması gerektiği konusunda fikir sahibi olunmuştur. Gözlem sürecinde ise okul öncesi öğretmenleri, alan uzmanları ve tez danışmanı ile yapılan görüşmelerle etkinliklerin içeriği ve uygulanması konusunda fikirler alınmıştır. Bununla birlikte süreçte yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler; çocukların resimleri ve etkinlik kâğıtları da çalışmaya ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Adım 3. Analiz ve yorumlama: Eylem araştırmasının üçüncü adımı analiz ve yorumlamadır. Bu adım elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasına odaklanmaktadır. Analiz ve yorumlamada önemli olan şey araştırmacı tarafından yürütülen problem ya da araştırma sorusunun çözümüne ilişkin verilerin incelenmiş olmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Eylem araştırmalarında analiz veri toplama ile eşzamanlı yürütüldüğü için süreklilik göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 341). MacNaughton ve Hughes (2009)’a göre veri toplarken analiz etmenin amacı “*araştırma sonuçlarını değerlendirmek ve eylem araştırması sürecindeki bir sonraki eylemi planlamak*” tır (Gürgür, 2017, s.66). Bu adımla

birlikte araştırmacı elde ettiği verileri analiz ederek araştırmaya ilişkin yorumlara ulaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada da gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yoluyla elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla çocukların söylemlerinin tek tek çözümlemesi yapılmış; verileri daha anlamlı hale getirmek adına kod ve temalara ulaşılmıştır.

Adım 4. Eylem planı: Araştırmanın dördüncü adımı, eylem planının geliştirilmesidir. Bu adım sürecin karar verme aşamasını oluşturur. Problemi ele almak için sürecin nasıl işleyeceğine karar verilir (Tomal, 2010, s. 20). Araştırma sorularını, veri toplama tekniklerini ve çalışma planı hazırlanması süreçlerini içerir (Gürgür, 2017, s. 61). Bu kapsamda süreçte araştırma soruları tespit edilmiş; literatür taraması yapılmış, gözlem, görüşme ve doküman inceleme veri toplama tekniği olarak kararlaştırılmış; hangi okulda yapılacağına, bu sürecin hangi zaman zarfında gerçekleştirileceğine; gözlemin, pilot ve esas uygulamanın ne zaman başlayıp ne zaman biteceğine (EK-1: İşlem Zaman Çizelgesi), nasıl yapılacağına; uygulama sürecinde verilerin nasıl analiz edilip düzenleneceğine ve değerlendirilmesinin yapılacağına dair bir eylem planı oluşturulmuştur.

Eylem planında toplam 41 etkinlik yer almıştır. Bu etkinliklerin oluşturulmasında sosyal bilgiler-felsefe ilişkisi, çocuklar için felsefe yaklaşımının yöntemi, okul öncesi eğitimi programı ile hayat bilgisi/sosyal bilgiler programlarının kazanımları; kazanımların hedeflenen becerilerle uyumu ve çocuğun düzeyine uygunluk gibi faktörler dikkate alınmıştır. Kazanımlar belirlenirken özellikle çocukları tartışmaya, sorgulamaya, soru sormaya yönlendirecek, programlarla ilişkili kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Hikâye temel olmak ile birlikte etkinliklerde çocukların ilgisini çekebilecek, farklı fikirler üretip tartışabilecekleri konular seçilmiştir. Kazanımların belirlenmesinin ardından bu kazanımlara uygun materyaller (soru kutusu, duygu çarkı, düşünme şapkası gibi), etkinlik kâğıtları hazırlanmıştır. Etkinlikte kullanılan hikâye ve metinler çoğunlukla yabancı kaynaklı olduğu için önce araştırmacı tarafından çevirisi yapılmış, hikâye ve metinlerde yer alan yabancı isimler Türkçe isimlerle değiştirilmiştir. Kimi metinler araştırmacı tarafından oluşturulmuş, kimi hikâyelerde de çocukların yaş düzeyi gözetilerek belirli kısımlar çıkartılmıştır. Çocuklar için felsefede genel olarak hikâye, metin, video vb. materyaller üzerinden çocukların soru üretip sorgulamalarda bulunması sağlanmaya çalışılmaktadır. Etkinliklerde ise felsefenin yapısı itibarı ile eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi becerileri de kapsadığı ve çocuğun kendini ifade etmesinin, gerekçelerde bulunmasının önemli olduğu göz önünde bulundurularak süreci desteklemek adına hikâye,

metin, video dışında da etkinliklere (Karar veriyorum, Benim hikâyem, Karakterler konuşuyor, Problem çözme, Atam ile bir gün gibi) yer verilmiştir. Ardından etkinliklere ilişkin ders planları hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuş; etkinliklerin içeriği, çocukların düzeyine uygunluğu konusunda fikirleri alınmıştır. Alınan dönütler çerçevesinde etkinliklerde değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır.

Adım 5. Eylem planının uygulanması: Araştırmanın beşinci adımı önceki adımda geliştirilen eylem planının uygulanmasını içermektedir. Bu adımda eylem planı çerçevesinde süreç yürütülür, probleme ilişkin ortaya çıkabilecek durumlara ilişkin gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılır ve eylem planına yansıtılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 342). Çünkü eylem araştırması değişimi ve gelişimi sağlamaya odaklı, elde edilen bulgular ışığında yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleşmektedir (Gürgür, 2017). Eylem planının uygulanması çerçevesinde üniversite ve uygulama yapılacak okuldan gerekli izinler alınmış; uygulamanın içeriği hakkında okul müdür ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmeninden çocuklar, sınıfın fiziki durumu, programları, çocukların etkinlik planı (gezi, kurs, gösteri vb.) hakkında bilgi alınmış; uygulamanın yapılacağı gün ve saat konusunda sınıf ve araştırmacının durumu göz önünde bulundurularak bir planlama yapılmıştır. Çalışmada esas uygulamaya geçilmeden önce, süreci ve ortaya çıkabilecek sorunları yerinde tespit etmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aracılığıyla araştırmacı çocuklardan elde edilen dönütlerden hareketle etkinliklere ekleme yapmış, yeni bir etkinlik tasarlamış ya da etkinliklerin sırasında ve uygulanmasında değişikliklere gitmiştir. Örneğin; büyümeyi/birey olmayı temel alan “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” ile “Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliklerinde bir çocuğun bir başka etkinlik olan “Soru kutusu” etkinliği çerçevesinde ortaya koyduğu “*Ben büyüdüğümde nasıl biri olucam?*” sorusu etkili olmuş; çocuğun merakını önplana çıkarmak adına bu soru üzerinden yeni bir etkinlik geliştirilmiştir.

Esas etkinliklerin uygulanmasına ise 06.02.2018 tarihinde başlanmış; 07.06.2018 tarihinde de etkinlikler sonlandırılmıştır. Esas uygulama sürecinde ilk olarak çocuklara uygulamalara yönelik bilgiler (nasıl etkinlikler yapılacağı, etkinlik sırasında uyulacak kurallar, oturma düzenlerinin nasıl olacağı (çember)) verilmiştir. Araştırmacı etkinlik süresince çocukların soru sormasını, sorgulamasını, fikirlerini gerekçeleri ile beyan etmesini sağlamaya çalışmıştır. Bu amaçla “*Arkadaşınızın görüşüne katılıyor musunuz?, Niçin arkadaşının görüşüne katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Bu konuda farklı düşünen var mı?*” gibi ifadelerle onları sürece dâhil etmeye çalışmıştır. Çocukların dikkatinin dağıldığı, aynı

cevapları vermeye başladıkları durumlarda onlara rehberlik etmiş; tartışmayı sağlamak adına etkinliğin içeriğine yönelik onlara farklı sorular yöneltmiştir.

Adım 6. İzleme ve değerlendirme: İzleme ve değerlendirme aşamasında ise öncelikle uygulama izlenir, gerekli veriler toplanır; süreçte yer alan meslektaş, öğretmen, yönetici gibi kişilerin görüşlerine ek bir veri kaynağı olarak başvurulabilir. Ardından problemin ne derece çözüme ulaştığı, uygulamada ne tür sorunlar çıktığı, uygulama planının ne ölçüde etkili olduğu, probleme ilişkin başka ne tür adımların atılabileceğine dair bir değerlendirme yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.342-343). Bu adımla ilgili olarak araştırmada eylem planı doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiş, uygulamada karşılaşılan problemlerle ilgili sürecin daha iyi işlenmesi adına alanda uzman olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda tez danışmanı ile sürecin işleyişi hakkında düzenli görüşmeler yapılmış, tez izleme komitesi tarafından yapılan çalışmalar düzenli olarak değerlendirilmiştir. Alınan dönütler çerçevesinde de uygulamada yeniden düzenlemelere gidilmiştir.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışma “gözlem” ve “etkinlik uygulama süreci” olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Gözlem, dönem sonu gerçekleştirildiği için de araştırmada iki çalışma grubu yer almıştır. Kocaeli ilinin Derince ilçesinde bulunan devlete ait bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilen çalışmada; gözlemin yapıldığı çalışma grubu 5-6 yaş düzeyi toplam 22 çocuktan (11 erkek, 11 kız) ; etkinlik uygulama çalışmasının yapıldığı çalışma grubu ise 19 çocuktan (14 erkek, 5 kız) oluşmuştur (Bkz. Ek-2). Gözleme katılan çocukların orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların seçiminde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Çünkü araştırmacının hem öğretmen hem de araştırmacı olacağı uzun soluklu bu tür çalışmaları her okula kabul ettirmek kolay değildir.

3.3. Veri toplama araçları

Eylem araştırmalarında, nicel veri toplama yöntemleri ile birlikte esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının olmaması nedeniyle daha çok nitel araştırma yaklaşımları kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Bu durumu Tomal (2010) geleneksel araştırma metodlarının daha çok genelleştirme ile eylem araştırmasının da çalışmanın temelinde yer alan probleme ilişkin iyileştirmeler ve düzenlemeler ile ilgili olmasına bağlar. Nitel

araştırmacıların veri toplamak için başvurduğu üç ana teknik vardır. Bunlar insanları günlük aktivitelerini yaparken gözlemlemek ve kaydetmek; insanlarla fikirleri, görüşleri ve deneyimleri hakkında derinlemesine görüşmeler yapmak veya doküman incelemesi yapmaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 445). Dolayısıyla bu çalışmada da erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş grubu çocukların düşünme becerilerine odaklanıldığından, bu becerilerin ortaya konulma süreçlerini en iyi şekilde değerlendirmek adına nitel veri toplama araçları olan gözlem, görüşme ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Gözlem

Nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden birini de gözlem oluşturmaktadır. Gözlem, araştırmanın nesnesi olan durum, olay, olgu, kişi vb. olguları araştırmaya odaklanmaktadır. Doğal ortamda, olguya doğrudan temas etme, grup davranışlarını ayrıntılı ve olduğu gibi anlama imkânı vermesi bakımından da antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, eğitim bilimleri gibi disiplinlerde sıkça kullanılmaktadır (Bal, 2013, s. 60). Betimleyici araştırmalarda sıklıkla başvurulduğu görülen gözlem, çalışmanın amacına göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın başlangıç aşamasında keşif yapma, verileri destekleme veya tamamlama, verileri betimleme bu amaca örnek olarak verilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 143). Gözlem; *yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem* olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Buna göre; araştırmacının dışarıdan gözlemci olarak bir grubu, durumu anlamaya çalışması yapılandırılmış gözlem; katılımcı kimliği ile gözlemledikleri kişileri ya da davranışları doğal ortamında gözlemlemesi, araştıracağı gruba dâhil olması ve içeriden gözlem yapması ise yapılandırılmamış gözlem olarak ifade edilmektedir (Bal, 2013, s. 60). Araştırmada da çalışmanın ilk basamağında yapılandırılmış /katılımcı olmayan gözlem; ikinci basamağında ise yapılandırılmamış/katılımcı gözlem gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu gözlemlere ve sürece ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

3.3.1.1. Yapılandırılmış gözlem /Katılımcı olmayan gözlem

Yarı yapılandırılmış veri toplama tekniği olarak da kullanılan bu gözlem türünde araştırmacı, yapılandırılmış gözlem aracı kullanır ve gözlediği ortamla ilgili durumu gözlem formuna not eder (Cemaloğlu, 2009, s. 148). Bu anlamda gözlemcinin elinde, bilgi toplamasını ve bu bilgileri kaydetmesini sağlamak için bir kodlama sistemi bulunur (Büyüköztürk ve diğ., 2011, s. 145). Katılımcı olmayan gözlem çalışmasında, araştırmacı gözlemlenen aktiviteye

katılmaz, gözlemlediği duruma doğrudan dâhil olmaz. Bunun yerine araştırma yaptığını gizlemeyen bir gözlemci olarak kenarda oturup izler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 446). Bu teknik araştırmacıya ortam üzerinde tam kontrol gücü vermediği için, gözlemde açık alanlar yerine sınıf, büro gibi kapalı alanlar tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 202). Gözlem sürecinde adımları (Bal, 2013, s. 68);

- Gözlemin amacının belirlenmesi
- Gözlem yapılacak kişilerin belirlenmesi
- Yer, zaman, kayıt cihazı, gözlem formu hazırlama vb. ön hazırlıkların yapılması
- Gözlemin yapılması
- Gözlem materyallerinin kontrolü
- Gözlemlerin yorumlanması
- Sonuçların yazılması/raporlaştırılması oluşturur.

Tüm bunlar ışığında yapılandırılmış gözlem/katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılan bu çalışmada da, araştırmacı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan ders içi etkinliklerini ve oyun saatlerini yakından takip etmiş; bu şekilde okul öncesi dönemde bulunan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “*çocuklar için felsefe*” ye dayalı mevcut durumunu betimlemeye çalışmıştır. Bu amaçla ilk aşamada uzman görüşü de alınarak bir gözlem formu oluşturulmuştur (Bkz. Ek-3). Bu formun odağını, hem okul öncesi dönemde bulunan çocukların bilişsel süreçleri, hem de çocuklar için felsefe yaklaşımı sonucunda ortaya çıkması muhtemel olan düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati) oluşturmuştur.

Gözlemci, sürece karışmadan sadece izleyici rolünde gözlemini gerçekleştirmiştir. Bu paralelde çocukların düşünme becerilerine yoğunlaşarak doğal ortamlarında gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmenin sınıfta çocuklara yönelttiği soruların düzeyi de gözlemin bir başka boyutunu oluşturmuştur. Öğretmenin soruları tek tek not edilmiş, Gallagher ve Aschner’ın soru sınıflaması (Bkz. Yöntem/Değerlendirme kriterleri/esasları)’ndan hareketle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Gözlemde elde edilen veriler; gözlem anında alınan notlarla, gözlem sonrası hafızaya alınan notlarla ya da kayıt araçları ile kaydedilmektedir (Karasar, 1998, s. 161). Bu nedenle video kaydına izin verilmemesi neticesinde gözlem formu, araştırmanın odağına ilişkin önemli noktalar kriter alınmış ve gözlemde en sık kullanılan kaydetme yöntemi olan not almaya başvurulmuştur. Sınıf ortamında toplam 71 saat süreyle gözlem gerçekleştirilmiştir.

Tüm bu gözlem süreci sonucunda da çalışmada, öğretmenin ders içi etkinlikleri kapsamında sorduğu soruları ve bu soruların düzeylerini içeren kodlamalara ulaşılmış; çocukların oyun saati ve ders içi etkinlikleri çerçevesinde sergiledikleri düşünme becerilerinin (Eleştirel düşünmeye bağlı olarak neden-sonuç ilişkisi geliştirme, genelleme, değerlendirme yapma vb. gibi) sıklığını gösteren frekans tablosu çıkarılmıştır (Bkz. Bulgular/ Okul öncesi kurumlarında “*çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yönelik bulgular)

3.3.1.2. Yapılandırılmamış gözlem /Katılımcı gözlem

Yapılandırılmamış gözlem/katılımcı gözlem bir duruma dâhil olmayı, aynı zamanda da gözlenenleri kaydetmeyi içerir. Bu yolla süreçte sosyal gruba ilişkin benzersiz bakış açıları elde edilebilir (Iacona, Brown ve Holtham, 2009, s. 39). Araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışlarının daha iyi anlaşılmasını sağlar (Glesne, 2015, s. 90). Eylem araştırması çerçevesinde araştırmacı da birebir sürecin içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla o, gözlemlediği grubun bir üyesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2011, s. 145). Araştırmacı süreçte veri üretmekten çok araştırılan konu, olay ya da duruma ilişkin ayrıntılı bir açıklama elde etmeye çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 200-201). Gözlemci olarak “*Burada neler oluyor?*” sorusu ile birlikte sürekli bir anlam arayışı içinde olur ve bireysel önyargılarına karşı da kendine “*Acaba görmek istediğim şeyi mi görüyorum? Yargılayıcı mı davranıyorum?*” sorularını sorarak gözlemine sürekli analiz eder (Glesne, 2015, s. 91). Süreçte kendisinin bir gözlemci olduğunu belirten araştırmacı duruma etkin bir biçimde katılır; kişilerle ilişkiye girer ama bu ilişki kısa ve resmidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 107). Bu paralelde yapılan çalışmanın gözlemine bizzat katılmış olan araştırmacı da hem katılımcılardan bilgi toplamış hem de birebir etkinliklere dâhil olarak sürecin içinde yer almıştır. Pilot ve esas uygulama gerçekleştiren araştırmacı bu süre zarfında çocuklarla birlikte hikâye okuma, soru sorma, sorgulama, tartışma, resim yapma gibi uygulamalar yapmıştır.

Katılımcı gözlemde sürekli karşılaşılan problemlerden biri, katılımcıların araştırma ortamına dâhil olan araştırmacıyı kabul etmesine yöneliktir (Mayring, 2011, s. 87). Bu nedenle araştırmacı, çocuklarla birebir yaptığı etkinlikler dışında, onlarla sınıf ortamında bir araya gelmiş; yemek, oyun, etkinlik saati gibi aktivitelerinde vakit geçirerek sohbet etmiştir. Böylece çocukların araştırmacıya karşı bir önyargı beslememesi ve kolay adapte olmaları sağlanmıştır. Araştırmacı süreç içinde yer alırken; katılımcıların davranışları, söylemleri, arkadaşları ile etkileşimleri, etkinlikteki tutumları vb. konularda da gözlem yaparak elde ettiği verileri, bulguların yorumlanmasında kullanmıştır.

Gözlem çalışmalarında video kayıtların kullanımı, çekilen görüntülerin defalarca izlenmesi ve sürecin ayrıntılı olarak betimlenmesi, araştırmacının kendisini kısa ve hızlı not alma baskısından kurtarması açısından önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 213). Bu amaçla öncelikle video kaydı için gerekli izinler alınmış; veri kaybını önlemek ve verileri etkinlik sonrası yazıya dökmek amacıyla da uygulamalar esnasında bir video kaydı alınmıştır. Ancak kamera ile ilgili teknik arızalardan (veriyi kaydetmeme gibi) ya da kaydedilen video kayıtlarının yazıya dökümünden sonra silinmesi dolayısı ile veri kayıpları yaşanmış; toplam kırkbeş saate yakın veri elde edilmiştir.

3.3.2. Doküman incelemesi

Payne ve Payne (2004) doküman inceleme metodunu; ister özel alanda olsun, isterse kamusal alanda; fiziksel kaynakların, çoğunlukla da yazılı dokümanların sınırlarını tanımlama, yorumlama, araştırma ve kategorize etmek amacıyla kullanılan bir metot olarak tanımlamaktadır (Mogalakwe, 2006). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu materyaller *ders kitabı, günlük, film, video* vb. gibi yazılı veya görsel verilerden oluşabilir. Bu bağlamda araştırmada doküman olarak özellikle çocukların dünyayı, duygu ve düşüncelerini kendi açılarından, en kestirme yoldan ve yalın bir şekilde ifade ettiği (Dilci, 2017) önemli materyallerden birisi olan resimlerin analizine ve etkinlik kâğıtlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda süreçte toplamda 400'e yakın doküman analiz edilmiştir.

3.3.3. Görüşme

Çoğunlukla yüz yüze yapılmakta olan görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplamaya dayanır. Bireylerin, çeşitli konularda sahip oldukları düşünce, tutum ve davranışlar ile bunların olası nedenlerini bulmak için kestirme bir yoldur (Karasar, 1998, s.165-166). DeMarrais (2004) görüşmeyi, “*görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanan birlikte konuşma süreci*” olarak tanımlar (Merriam, 2013, s. 85). Bu bağlamda görüşmede belirli bir araştırma konusu ya da sorulara odaklanarak kişilerden veri toplanır ve verilerden hareketle de derinlemesine bilgilere ulaşılır (Büyüköztürk ve diğ., 2011, s. 161). Görüşme; *görüşmenin amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşmenin yapısına ya da kuralların katılığına (yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış)* bağlı olarak farklılık gösterir. Bireysel görüşmeler ve grup görüşmeleri; katılanların sayısına göre sınıflandırılır. Buna

göre; görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimsenin bulunmadığı görüşmeler bireysel; çok sayıda kaynak kişi ile konunun tartışıldığı, grup üyelerinin görüşmecinin soracağı sorulara karşılıklı etkileşimde bulunarak cevap verdiği, birbirlerinin görüşlerini dinleyip tartıştığı görüşmeler de grup görüşmeleri olarak adlandırılır (Karasar, 1998, s. 166-167).

Görüşmenin yapısı ya da kuralları bakımından da üç tür görüşmeden söz edilir: *yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme*. Yapılandırılmamış görüşmede önceden belirlenmiş sorular yoktur, esnektir ve açık uçlu sorular sorulur. Çünkü araştırmacı bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Genellikle sohbet tarzında gerçekleştirilir. Temelinde keşfedicilik vardır. Bu tür bir görüşme genellikle nitel araştırmanın başında yapılır. Yapılandırılmış görüşmede ise sorular ve soruların sırası önceden belirlenir (Merriam, 2013). Yani görüşmenin tüm aşamaları önceden planlanır ve süreçte bu planın dışına çıkılmaz. Görüşme formunda sorulacak tüm sorular yer aldığı için, görüşmecinin ortaya koyduğu bazı beklenmedik cevap ya da açıklamalar görüşmeyi etkilemez. Yarı yapılandırılmış görüşmede de görüşme forumun yarısı yapılandırılmış, diğer yarısı da yarı yapılandırılmış bir şekilde düzenlenir. Böylece görüşmecinin, görüşme sürecinde verdiği tepkiler de göz önünde bulundurularak görüşme formu esnek bir biçimde hazırlanmış olur (Cemaloğlu, 2009, s. 151-152).

Araştırma sürecinde *yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış* olmak üzere iki görüşme türüne başvurulmuştur. Buna göre; çalışmanın başında okul müdür, veli ve öğretmenleri sürece ilişkin bilgilendirmek adına yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde ise çocuklarla hem bireysel hem de grupla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Grup ile yapılan görüşmelerde çocukların düşüncelerini özgürce ifade edip birbirlerini dinlemesi, yeni ve farklı fikirler ortaya koymaları hedeflenmiştir. Ancak bu görüşmelerde çocukların kimi zaman arkadaşlarının görüşlerinden etkilenerek benzer fikirler ortaya koyduğu ya da kendini ifade etme konusunda sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden süreçte daha fazla veri elde etmek ve çocukların her birinin sahip olduğu farklı fikirleri görmek amacıyla, özellikle resim temelli yapılan etkinliklerde, çocuklarla bireysel olarak sekiz saate yakın yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.4. Veri toplama süreci

Çalışmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesi sebebiyle, araştırmacı süreçte birebir yer almış ve tezin temelini oluşturan ‘Çocuklar İçin Felsefe’ yaklaşımına ilişkin etkinlikleri

hazırlayıp sınıf ortamında uygulamıştır. Bunun için de araştırmacı ilk adım olarak literatür taramasına yönelmiş, Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı'nın nasıl uygulandığı, uygulama sürecinde ne tür kaynakların kullanıldığına ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olması ve ortaya çıkan kaynak sıkıntısı nedeniyle araştırmacı, özellikle yurtdışı kaynaklarını temel alarak yoğun bir çeviri ve tarama sürecine girişmiştir. Bununla birlikte Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı hakkında daha ayrıntılı bilgi almak adına Montclair Üniversitesinden Profesör David Kennedy ve Maughn Gregory iletişime geçmiştir. Ayrıca şu an Biruni Üniversitesi'nde öğretim üyesi olan Dr. Işıl Taş'ın Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimci Eğitimi kursuna katılmış ve bu konuda eğitim almıştır.

Literatür taramasının ardından okul öncesi dönemde bulunan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunu betimlemek adına bir devlet okulunun yöneticileri ve sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinlerden sonra da 2017'nin ikinci döneminde Mart, Nisan ve Mayıs ayını kapsayacak şekilde toplam 71 saatlik bir gözlem gerçekleştirilmiştir.

Gözlem yapılan okulda pilot uygulama yapılması düşünülmüş ancak gözlemin doğası gereği sınıf öğretmeninde yarattığı huzursuzluk ve bu durumun araştırmacıya yansımaları uygulamanın başka bir okulda yapılmasına neden olmuştur. Bu zorluk ve yeniden girilen izin süreci dolayısıyla pilot uygulamaya ve veri toplamaya ancak 2017-2018 eğitim-öğretim döneminin Ekim ayında başlanabilmektedir. Pilot uygulama ve veri toplama süreci çerçevesinde sınıf öğretmeni ile birlikte tasarlanan etkinlikler değerlendirilip tartışılmış, alınan dönütlere, alan uzmanları ile yapılan görüşmelere dayanarak uygulamanın şekli ve sırası konusunda değişiklikler yapılmıştır. Bu süreç içerisinde toplamda 41 etkinlik geliştirilmiştir. Etkinliklerde sosyal bilgilerin felsefe ile olan ilişkisi, çocuklar için felsefe yaklaşımının yöntemi, okul öncesi eğitimi programı ile hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programlarının kazanımları ve düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, yaratıcılık, empatik düşünme ve karar verme) göz önünde bulundurulmuştur. Konuların seçiminde programların (okul öncesi eğitimi programı, hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programı) ve felsefenin içeriği göz önünde bulundurulurken, etkinliklerin sırası konusunda da çocukları sürece adapte etmek ön planda tutulmuştur.

Pilot uygulama sonrası Şubat ayı itibarıyla esas uygulamaya geçilmiş, çalışmanın eylem araştırması olması nedeniyle de süreç boyunca video kaydı alınmıştır. Bütün çalışmalarda

çeşitli gerekçelerle çocuk okula gelmediği zamanlarda etkinlik planlandığı şekil ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Etkinliğe o gün katılan çocuklara göre bulgular yorumlanmıştır. Aşağıda esas uygulama çerçevesinde uygulanan etkinliklere (odaklanılan konu, etkinlik adı, etkinlik süreci, uygulama tarihi) ve etkinliklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir;

Tablo 3

Çocuklar İçin Felsefe Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Odaklanılan konu	Etkinlik adı	Etkinlik süreci	Uygulama tarihi
Seçim	Karar veriyorum	Çocukların kendi belirlediği ve en sevdiği iki unsurdan birini seçmesi	06.02.2018
	Hadi bakalım seç birini	Çocukların resimler (güç, zeka, güzellik, para) arasından seçim yapması, seçim yaptığı resmin üzerine gelip neden bu resmi seçtiğini açıklaması	07.02.2018
Varlık	Katılıyorum/ Katılmıyorum. Çünkü....	Çocukların kendilerine sunulan cümlelere ilişkin fikirlerini “Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...” cümlesi ile ifade edip tartışması	13.02.2018 14.02.2018
Merak	Soru kutusu Cevap bende	Çocukların merak ettiği konularla ilgili soru üretmesi ve merak edilen soruların tartışılması	20.02.2018 20.03.2018 18.04.2018
	Soru kartı	Çocukların “hayalet, rüya, dinazor, saat (zaman), robot, dünya, kalp ve beyin” resimlerinin olduğu görsellerden oluşan kartlardan birini seçip soru üretmesi	07.03.2018
	Çok merak ediyorum	Tübitak’ın Meraklı Minik dergisinin “Çok Merak Ediyorum” bölümüne soru gönderme	17.04.2018
	Bir fikrim var	Çocukların etkinlik kâğıdında yer alan bardak, şemsiye, pet şişe ve askılık gibi materyalleri kendi kullanımları dışında kullanmasını sağlama	21.02.2018
Problem çözme	Hadi bakalım çözüm sende	Bir probleme ilişkin çözüm üretme	27.02.2018
İyi/kötü	Benim hikâyem	Hikâye küpü yardımıyla çocukların kendi hikâyelerini oluşturmaları	28.02.2018
	Karakterler konuşuyor	Çocukların hikâye karakterlerinin neler konuştuğu üzerine fikir yürütmesi	06.03.2018
Soru/fikir üretme	Atam’a bir sorum var	Çocukların Atatürk ile ilgili ön bilgilerini yoklama Atatürk ile ilgili sorularını alma	13.03.2018

	Atam ile bir gün	Çocuklara Atatürk ve kendilerinin bir gününü anlatan resim çizdirme	15.03.2018
Büyüme/birey olma	Büyümeyen çocuk: Peter Pan	Büyüme ile ilgili bir video izletme, video ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	21.03.2018
	Peter Pan ve ben büyüdüğümde	Peter Pan ve kendilerinin büyüdüğünde nasıl bir insan olacağına dair resim çizdirip fikirlerini alma	22.03.2018
Canlı/cansız	Canlı mı, cansız mı?	Canlı ve cansız varlıklarla ilgili etkinlik kağıdı dağıtıp konuya ilişkin bir sohbet gerçekleştirmek	27.03.2018
	Oyun arkadaşım bir robot	Canlı/cansız varlıklara ilişkin video izletme, video ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	28.03.2018
Varoluş	niçin var?	Niçin var olduğunu düşündükleri şeylere dair resim çizdirip görüşlerini alma	03.04.2018
Savaş	Savaş niçin var?	Savaşın kaynağına ilişkin resim çizdirip çocukların konuya ilişkin görüşlerini alma	04.04.2018
Kurallar	Süper öğrenci	Çocukların uyulması gereken doğru davranışı seçip etkinlik kâğıdına yapıştırması ve tespitlerinin tartışılması	10.04.2018
	Kurallara zaman bozulabilir?	Kurallara ilişkin bir problem durumunun tartışılması	11.04.2018
	Ya herkes bunu yapsaydı?	Kurallarla ilgili metin okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama Hikâyeye ilişkin olası sonuçları ele alma	12.04.2018
Güzel/çirkin	Çirkin mi, güzel mi? Neden?	Çocuklara güzel ve çirkin karakterlerin yer aldığı bir etkinlik kâğıdını dağıtma, karakterleri hangi gerekçelerle güzel ya da çirkin olarak değerlendirdiklerini sorgulama	24.04.2018
	Çirkin ördek yavrusu	Güzellik ve çirkinlik ile ilgili bir video izletme, video ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	25.04.2018
Arkadaşlık	Arkadaşlık ağacı	Parmak boyası kullanarak çocukların el izini arkadaşlık ağacına çıkarma; el izi çıkarılan çocuğa en sevdiği arkadaşının kim olduğunu sorarak bunu gerekçesi ile birlikte açıklamasını isteme	01.05.2018
	Arkadaşlık tarifi	Çocuklara bir arkadaşın nasıl olması gerektiğine ilişkin bir tarif yaptırtma	02.05.2018
	Gökkuşağı balığı	Arkadaşlıkla ilgili metin okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	03.05.2018
Bilme/bilmeme	Bildiklerim/bilmediklerim	Kendilerinin ve ailelerinin bildiği ya da bilmediği muhtemel olan konularla ilgili ifadeler sunma ve bu ifadelerle ilişkin bildikleri durumları gülen yüz, bilmediklerini de üzgün yüz ile gösterme	08.05.2018

	Acaba neyi bilmek istiyorsun?	Bilmek istedikleri konulara dair sorularını alma	08.05.2018
	Eğer bir bilim adamı olsaydın...?	Bir bilim adamı olmaları halinde insanlığın yararına ne icat edeceklerine dair resim çizdirip görüşlerini alma	09.05.2018
	Her şeyi bilen çocuk	Bilme ilgili metin okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	10.05.2018
Özgürlük	Özgürlük..... benzer,çünkü.	Özgürlüğe ilişkin bir metafor çalışması yapma	15.05.2018
	özgür müyüm?	Çocukların özgür olduğu ve olmadığı konularla ilgili seçim yapması ve bu seçimin nedenlerini gerekçesi ile açıklaması	16.05.2018
	Rapunzel	Özgürlükle ilgili bir video izleme, video ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	17.05.2018
Empati	Duygu çarkı	Çocuğun duygu çarkını çevirmesi, duygu çarkında ortaya çıkan yüz ifadesini yapması, diğerlerinin ise arkadaşlarının neden bu şekilde hissettiğine dair gerekçeler sunması	21.05.2018
	Bence.dolayı üzgün	Empati ile ilgili video izletme, videodaki kahramanın neden üzgün olduğuna dair çocukların fikir yürütmesini sağlama, kendilerini videodaki kahramanın yerine koyup düşünmelerini sağlama	22.05.2018
		Empati ilgili hikâye okuma, hikâye ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	23.05.2018
Bireysel farklılıklara saygı	Benim canavarım	Yarım bırakılmış olan canavarı kendi hayal ettikleri şekliyle çocukların tamamlamalarını isteme, canavarları benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırma	28.05.2018
	Kırmızı veya mavi seni seviyorum	Bireysel farklılıklarla ilgili hikâye okuma, hikâye ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	29.05.2018
Doğa/dünya	Mutlu dünya, üzgün dünya	Dünyayı üzgün/hasta ve mutlu gösteren ve bunun nedenlerini vurgulayan eksik bırakılmış bir resmi çocukların tamamlamalarını isteme ve resim üzerine sohbet etme	06.06.2018
	Dünya ve ben	Dünya ve doğa ile ilgili bir hikâye okuma, hikâye ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama	07.06.2018

Esas uygulamaya geçmeden önce çocuklarla bir tanışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla sınıfa çocukların isimlerinin yazılı olduğu balonlarla girilmiş; örneğin “*Benim adım Deniz. Deniz derindir, içinde birçok canlı yaşar.*” şeklinde örnek vererek, kendi isimlerinin onlara çağrıştırdığı durumları ifade etmeleri ve bu şekilde kendilerini tanıtmaları istenmiştir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilecek olan felsefi tartışmalarda çocukların birbirini rahatça görebilmesi ve duyabilmesi açısından genellikle çember oturma düzeni tercih edilmektedir. Çünkü felsefi tartışmalarda, oturumu yöneten öğretmen ya da lider de dâhil olmak üzere, tüm katılımcıların görüşleri eşit oranda değerli ve dikkate değerdir. Bu eşitliğin grubun oturma düzeninin oluşturulmasında da sağlanması gereklidir (Fisher, 1995). Dolayısıyla da tartışmalarda çocuklara oturma düzeninin çember şeklinde olacağı ve bunun amacının, biri konuşurken diğerini rahatça görebilme ve dinleyebilme olduğu vurgulanmıştır.

Etkinliklerin uygulanması sırasında ise yaklaşımın adımları sürece yayılmıştır. İlk olarak çocukların tartışma sürecinde nasıl davranması gerektiğini göstermek adına çocuklar için felsefe yaklaşımında da önemli olan kurallardan söz edilmiştir. Bu kurallar şu şekildedir:

- Parmak kaldırıp konuşma
- Arkadaşını sessizce ve saygılı bir şekilde dinleme
- Arkadaşının fikrine katılıyorsa başparmağını yukarı kaldırma, katılmıyorsa aşağı indirme, kararsızsa göğsünde birleştirme
- Fikrini nedenleri ile açıklama

Belirlenen kurallar sonrası esas uygulamaya geçilmiştir. Aşağıda uygulama çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

“Seçim” başlığı altında “*Karar veriyorum*” ve “*Hadi bakalım seç birini*” olmak üzere iki etkinliğe yer verilmiştir. “*Karar veriyorum*” etkinliği “*karşılaştırma (K), karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme)(G)*”, “*Hadi bakalım seç birini*” etkinliği “*karşılaştırma (K), karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme)(G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü çocuklar için felsefe kapsamında çocuklar karşılaştırmalar yapıp görüşlerine ilişkin gerekçelerini sunarlar, varsayımlardan hareketle sonuçlara ulaşırlar. Bunlar eleştirel düşünmenin basamaklarından bazılarıdır. Gerekçeler/nedenler sunma basamağı, tartışma sürecinde önemli bir eğilimdir ve kişinin aynı fikirde olup olmadığını belirttikten sonra gelir. Bir öğrenci bir görüşe katılıp katılmadığını söylüyorsa, neden bu şekilde düşündüğüne dair “*Bu görüşe katılma ya da*

katılmama nedenin nedir?” gibi sorularla gerekçesini açıklamaya yönlendirilmelidir. Öğrencinin görüşünü kategorileştirmesi (neden katılıp katılmadığını açıklayabilmesi) için öncelikle bir karşılaştırma yapması gerekmektedir. Bu karşılaştırmayı da şeyler arasındaki benzerlik ve bağlantılar yoluyla gerçekleştirmektedir. Çünkü bir şeyin ne olduğunu ortaya koymak için ne olmadığını belirtmek dolayısıyla da karşılaştırma yapmak (fiziksel görünüşü, davranış şekli gibi) gerekmektedir (Kennedy, 2013). Sosyal bilgiler programı açısından duruma bakıldığında da günümüzde değişim devam etmekte, insanlar yeni durumlar ve tartışmalarla karşı karşıya kalmaktadır. Her insanın değişimi anlayıp ona alışmak ve tartışmayı çözmek için belirli bir bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Böyle bir dünyada, herhangi bir tartışmalı durumla karşı karşıya kalındığında, başarılı olmak ve insan ilişkileriyle baş etmek için sağlam kararlar alan insanlar yetiştirilmesi gerekmektedir, bu insanın en önemli donanımıdır. Dolayısıyla karar verme kapasitesine sahip olmak sosyal bilgilerin en nihai amacı olarak tanımlanmıştır (Kaltasounis, 1987, s. 9). Ayrıca 2005 tarihinden beri uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda öğrenciye kazandırılacak becerilerde karar verme becerisine ek olarak eleştirel düşünme becerisine de yer verilmiş; bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Benzer durum hayat bilgisi dersi öğretim programı için de geçerlidir ve sosyal bilgiler programında olduğu gibi, hayat bilgisi programında da eleştirel düşünen, karar verme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesine değinilmektedir (MEB, 2018). Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2013)’nda ise çocuklar için felsefe yaklaşımında önemli olan çocukların karşılaştırmalar yapması, görüşlerine ilişkin gerekçeler sunması amacına paralel bir şekilde *“karşılaştırma ve neden-sonuç ilişkisi kurma”* kazanımlarına yer verilmektedir. Dolayısıyla çalışmada da çocukların yapılan etkinliklerdeki içeriklerin gerektirdiği durumlara yönelik seçimlerde bulunup, bu seçimleri gerekçeleri ile ortaya koyması amaçlanmıştır. *“Karar Veriyorum”* adlı ilk etkinlikte çocuklara verilen dosya kâğıdı kalemle çizilerek ortadan ikiye ayrılmıştır. Her çocuğun en sevdiği iki şeyi düşünmesi ve bu iki şeyden birini ikiye ayrılmış olan kâğıdın bir tarafına, diğerini de öbür tarafına çizmesi istenmiştir. Ardından bunlardan birini seçip daire içine alması ve seçimini nedeni ile açıklaması gerektiği ifade edilmiştir. *“Hadi bakalım seç birini”* adlı ikinci etkinlikte ise *“güç, zekâ, güzellik ve para”*yı simgeleyen resimler sınıfın zeminine yerleştirilmiştir. Her seferinde sınıfın mevcudu da göz önünde bulundurularak 4 çocuk seçilerek bunlar arasından seçip yapması ve seçiminin nedenini açıklaması istenmiştir.

“Varlık” başlığı altında “*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü...*” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte “*karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuştur. Bu kategoriler çerçevesinde eleştirel düşünme becerisinin basamaklardan birisi olan bir fikre katılma ya da katılmama durumu ele alınmıştır. Çünkü çocuklar bazen aynı fikirde olmamayı özellikle toplum içerisinde bir saygısızlık, tehlikeli ya da düşmanca bir eylem gibi görmeye eğilimli olmaktadır. Bazen de kendi fikrini kabul ettirmeye çalışmaktadır. Fakat zamanla çocuklar grup tartışmalarında kullanılan aynı fikirde olma ya da olmama ifadelerini kavradıkça, bunun tartışmayı ileri taşımaya bir temel oluşturabileceğini çabucak görür, fikirleri geliştirmede güçlü bir araç olduğunu keşfederler (Kennedy, 2013, s.112). Ayrıca çocuklar için felsefe yaklaşımının temelinde de eleştirel düşünme becerisi yer almaktadır. Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarında da eleştirel düşünme becerisine vurgu yapılmakla birlikte problem çözme, empati, iletişim gibi birçok beceriye değinilmekte, değişen toplum ve teknolojik koşullara bağlı olarak yetişecek gençlerin sahip olması gereken beceriler ifade edilmektedir (MEB, 2018). Okul öncesi eğitimi programında da bu etkinliğin gerekçelendirme aşamasını oluşturan neden-sonuç ilişkisi kurmaya dayalı kazanımlara yer verilmektedir. Bu bağlamda etkinlikte çocuklara “*Hayvanlar rüya görebilir, bitkiler üzülür.*” şeklinde ifadeler sunulmuş; onların bu ifadelere yönelik fikirlerini “*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü...*” kalıbı ile ortaya koymaları istenmiştir. Bu etkinlikle çocukların arkadaşlarının görüşlerini dinleyip kendi görüşlerini gerekçeleri ile birlikte paylaşması amaçlanmıştır.

“Merak” başlığı altında “*Soru kutusu*”, “*Cevap sende*”, “*Soru kartı*” ve “*Çok merak ediyorum*” adlı toplam dört etkinliğe yer verilmiştir. “*Soru kutusu*”, “*Soru kartı*” ve “*Çok merak ediyorum*” etkinlikleri *soru üretme (SÜ)*; “*Cevap sende*” etkinliği ise “*gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler çerçevesinde çocukların merak ettiği konular üzerine sorular üretilmeye çalışılmıştır. Çünkü çocukların dünyası yalındır. Ve felsefeye balıklama atlayan en meraklı filozoflar çocuklardır aslında. Çünkü onlar “*Kral çıplak!*” diyebilecek kadar cesurdurlar. Herkesin sormadığı soruları sormakla, göremediğini görmekle ya da görse bile bunları dile getirebilecek kadar yürekli olmakla onlarda felsefe filizlenmeye başlar. Bu yüzden henüz gözleri, düşünceleri, dünyayı keşfedişleri bozulmamışken felsefi sorulara yönelişleri oldukça doğaldır (Önal, 2013, s.101-102). Örneğin 5 yaşındaki bir çocuğun “*İlk insanlar buraya nasıl geldi?, İnsanlar nasıl var oldu?*” sorusunun yüzyıllardır filozofların sorguladığı bir konuyu işaret ediyor olması bu yönelişi

ortaya koymaktadır (Wartenberg, 2009). Aslında bütün çocuklar felsefi sorular sorarlar: *Rakamların evi nerede?, Tanrı bizi yok edecekse doğmamıza neden izin verdi?, Tanrı kaç yaşında?* gibi. (Önal, 2013, s.103). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programları açısından olaya bakıldığında da yetişecek olan birey profilinin sorgulayıcı olma ve eleştirel düşünme, düşündüklerini ifade etme gibi becerilere sahip olması gerektiği görülmektedir. Ama ne yazık ki bu özellik erken yaşlarda doğru bir şekilde bireye sunulmadığı takdirde körelmektedir. Nitekim Okul öncesi eğitimi programında da çocuğun çevresinde olup bitenleri fark etmesi, merak ettiği konulara ilişkin sorular sorması ve keşfederek öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla hem Çocuklar için felsefe yaklaşımı ve okul öncesi eğitimi programında önemli olan *soru sorma becerisini ve merak duygusunu* harekete geçirmek hem de sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarının yetiştirmek istediği birey profilini gerçekleştirmek adına bu etkinlikte çocukların merak ettikleri konularla ilgili sorular üretmeleri istenmiştir. Dolayısıyla “*Soru kutusu*” etkinliğinde çocukların soruları, araştırmacının hazırladığı soru kutusuna atılmış. Bu konuda herhangi bir zaman sınırlamasında bulunulmamış, araştırmacı tarafından hazırlanan soru kutusu sınıfa bırakılmıştır. Çocuklar soru ürettikçe, öğretmenleri onların sorularını kâğıda yazmış, çocuklar da soru kutusuna bu soruları atmıştır. Bu süreç şubat ayından itibaren başlayarak, nisan ayı da dâhil olmak üzere, toplam 3 ay sürmüştür. “*Cevap sende*” etkinliğinde çocukların daha önce soru kutusuna atmış olduğu sorular çekilerek, sınıfta çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Tartışma yapılırken çocuklar açısından eğlenceli olması için de çeşitli ortamlar yaratılmış ya da materyaller kullanılmıştır. “*Soru Kartı*” etkinliğinde ise çocukların “*hayalet, rüya, dinozor, saat (zaman), robot, dünya, kalp ve beyin*” resimlerinin olduğu görsellerden oluşan kartlardan birini seçip soru üretmeleri sağlanmıştır. “*Çok merak ediyorum*” adlı son etkinlikte de diğer iki etkinlikte olduğu gibi çocukların merak duygularını harekete geçirmek adına çocuklarla birlikte sorular üretilmiştir. Bu sorular derginin yapısı itibarıyla felsefi değil, bilimsel açıklamaları gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Ancak buradaki amaç, felsefenin de özünü oluşturan merak duygusunu harekete geçirmektir. Çünkü insanı yaşamın her alanında bilmeye iten ve bugün geldiği noktayı borçlu olduğu yegâne itici güç, bu merak duygusudur. Dolayısıyla ister felsefi alanda olsun isterse bilimsel alanda, bu duyguyu diri tutmak insanlığın ilerlemesi açısından; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programı açısından da sorgulayan bireyler yetiştirme amacına ulaşma açısından gereklidir. Bu bağlamda etkinlikte Tübitak’ın Meraklı Minik adlı aylık dergisinin “*Çok merak ediyorum*” adlı bölümüne kır çiçekleri ile ilgili çocukların merak ettikleri sorular gönderilmiştir.

“Yaratıcı fikirler” başlığı altında “*Bir fikrim var*” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik çerçevesinde “*fikir üretme (FÜ)*” kategorisine başvurulmuştur. Bu etkinlikte çocukların, yaratıcı düşünme becerisini kullanarak, belirlenen materyallerin esas işlevi dışında kullanımına dair görüşler ileri sürmeleri istenmiştir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışını eleştiren, çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu olan Lipman ve meslektaşı Sarp (1975)’a göre mantıksal düşünmeyi gerçekleştirmek için yaratıcılık gereklidir ve mantıksal düşünme ile yaratıcılık birbirlerini desteklemektedir. Nitekim günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde de sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi akıl yürütme becerilerine sahip, farklı fikirler üretebilen, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018). Okul Öncesi Eğitim Programında da *Sosyal ve Duygusal Gelişim* çerçevesinde çocukların yaratıcı ürünler ortaya koymasına ve farklı, özgün fikirler oluşturmalarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Bu nedenle çalışmada da “*Bir fikrim var*” etkinliği çerçevesinde çocukların etkinlik kâğıdında yer alan *bardak, şemsiye, pet şişe ve askılık* gibi materyalleri kendi kullanım alanları dışında nasıl kullanılabileceklerini düşünmeleri, bu konuda fikir yürütüp buldukları fikirleri etkinlik kâğıdına resmetmeleri istenmiştir.

“*Problem çözme*” başlığı altında “*Hadi bakalım Çözüm Sende*” etkinliği gerçekleştirilmiş; bu etkinlik kapsamında “*karar verme (KV) ve fikir üretme(FÜ)*” kategorilerine başvurulmuştur. Etkinlikte çocuklara bir problem durumu sunulmuş ve bu problem durumuna ilişkin çözüm önerileri ileri sürmeleri istenmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımında *eleştirel düşünme* temeldir. Lipman (1987)’a göre eleştirel düşünme *analiz etme, yargılama, hipotez kurma, açıklama ve karar verme ve problem çözmenin* yanında birçok bilişsel beceriyi de içermektedir. Bugün gelinen noktada teknolojiden bilime birçok alanda yaşanan hızlı değişimin bireyin ve toplumun hayatında dönüşümlere yol açtığı, bu durumdan eğitim anlayışlarının da etkilendiği bir gerçektir. Nitekim Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarında da bu değişime ve bireyden beklenen rollerin hangi yönde değiştiğine vurgu yapılmakta, yeni yüzyılın bilgiyi üreten, problem çözebilen, eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Bu niteliklerden biri olan problem çözme becerisi sosyal bilgiler dersi öğretim programında bir beceri olarak yer almaktadır. Kazanım olarak ise 7. sınıf düzeyinde *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanı çerçevesinde “*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.*” kazanımına yer verilmektedir. Hayat bilgisi dersi öğretim programında ise genel manada problem çözen bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmakla birlikte, özellikle sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerde, gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmış

birey ifadesine yer verilmektedir. Okul öncesi Eğitimi Programı'nda da “*Bilişsel Gelişim*” kapsamında “*Problem durumlarına çözüm üretir.*” kazanımı üzerinden çocuğun probleme yaratıcı çözüm yolları sunup bu yollardan birini seçmesi, seçtiği çözüm yolunu gerekçesi ile açıklayıp denemesi istenmektedir. Bu bağlamda etkinlikte çocuklara basketbol oynayabilmek için ellerindeki potayı ağaca asmaya çalışan üç arkadaşın (maymun, zürafa ve kanguru) hikâyesi sunulmuş ve bu sorunu nasıl çözebileceklerine dair görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

“İyi/kötü” başlığı altında “*Benim hikâyem*” ve “*Karakterler konuşuyor*” olmak üzere iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde “*fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuştur. Mantıksal çıkarım yapma (MÇY) kategorisi çerçevesinde çocukların hikâyeye ilişkin ortaya koydukları fikirler üzerinden sonuca ulaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. “*Fikir üretme*” kategorisi çerçevesinde ise kendi hikâyelerini oluşturmaları, dolayısıyla da kendilerini ifade etmeleri hedeflenmiştir. Çünkü çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini ve hayal gücü ile yaratıcılıklarını daha üst seviyelere çıkarmak için uygun ortam ve materyal temin ederek kendi hikâyelerini oluşturmalarına imkân tanımak gerekmektedir. Aksi takdirde çocuğun kendini farklı ve özgün yollarla ifade etme gücü ile birlikte bağımsız düşünme, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma, anlama, dinleme, birbiriyle ilişkilendirme, problem çözme, olayları analiz etme, yaratıcılık gibi bilişsel becerileri de gelişme gösterme konusunda sınırlılıkla karşılaşmaktadır (Dereobalı ve Özcan 2017). Nitekim Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)'nda da Dil Gelişimi çerçevesinde “*Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*” kazanımına; Sosyal ve Duygusal Gelişim çerçevesinde “*Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.*” kazanımına yer verilerek çocuğun kendisini özgün ve yaratıcı yollarla ifade etmesine odaklanılmaktadır (MEB, 2013). Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımında, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretimi programlarında çocuğun tartışma sürecinde arkadaşlarını dinlemesi, kendini ifade etmesi, örnekler verip karşılaştırmalar yapması, neden sonuç ilişkisini kurması, olaylara farklı açılardan bakıp yorumlayabilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Ayrıca bu hikâyelerde ortaya çıkan iyi ve kötü kavramları ahlak felsefesinin temel tartışma konularından birini oluşturmaktadır. Hem felsefede hem de çocuklar için felsefede bir davranış iyi ve kötü yapan ölçüte, iyinin ve kötünün neye göre değiştiğine odaklanılmakta, bu soyut kavramlar üzerinden tartışmalar yürütülmektedir. Dolayısıyla çalışmada da çocukların hikâyeler üretip karakterlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, iyi ve kötü soyut kavramları tartışmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.

Bu amaçla “Benim hikayem” adlı ilk etkinlikte uzaylı, canavar, saat, maşa, telefon gibi figürlerin resimlerinin yer aldığı küpler (4 tane) ve “Karakterler kim, Hikaye nerede geçiyor?, Hikayede neler oluyor?” şeklinde bölümlerin yer aldığı renkli bir karton kullanılmıştır. Etkinlikte küpler bir zar gibi rastgele atılmış ve hangi karakter ya da figür geldiyse onun resmi renkli kartonun karakterler bölümüne yapıştırılmıştır. Bu şekilde hikâyenin ana karakterleri oluşturulmuştur. Bu karakterlere göre çocuklar hikâyenin nerede geçtiği, hikâyede neler olduğu ile ilgili fikir yürütmeye çalışmışlardır. “Karakterler Konuşuyor” adlı ikinci etkinlikte ise çocukların sadece görsellerden oluşan bir hikâyede yer alan karakterleri, kendi bakış açılarına göre konuşturmaları istenmiştir.

“Soru/fikir üretme” başlığı altında “Atam” a bir sorum var” ve “Atam ile bir gün” başlıklı iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde “soru üretme (SÜ)” ve “fikir üretme (FÜ)” kategorilerine başvurulmuştur. Soru sorabilme yeteneğine dayanan felsefe, ortaya koyduğu sorularla insanın kendisi ve yaşamın anlamı üzerine düşünmesini sağlar. Ancak bu şekilde felsefe doğmuş olur (Sarı, 2016). Bu bağlamda felsefede soru sorma cevaptan daha önemlidir. Benzer şekilde Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda değişen toplum ve teknolojik gelişmelere paralel olarak “bilgiyi üreten ve bu bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (MEB, 2018) birey profiline vurgu yapılmaktadır. Bu becerilere sahip olmak için de bireyin her şeyi evet diyerek kabul etmeden sorgulamaya eğilimli olması, görüşlerini dile getirmesi gerekmektedir. Örneğin bunlardan biri olan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için özellikle soru sorma ve sorgulama konusuna önem verilmesi, öğrencilere açık uçlu sorular sorulup nitelikli sorular üretmeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.199). Soru sorma ve sorgulama etkinliği, eleştirel düşünme becerisinde önemli olmakla birlikte felsefenin de temelinde yer almaktadır. Dolayısıyla etkinlikte de soru sorma/üretme ve görüşleri ifade etmeye odaklanılmış, sosyal bilgiler, hayat bilgisi dersi öğretim programı ile okul öncesi eğitim programında yer alması bakımından da Atatürk’e ilişkin etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Atatürk, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 7. sınıf düzeyinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı çerçevesinde “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.” (MEB, 2018) kazanımı ile; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda 1. sınıf düzeyinde “Ülkemizde Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Atatürk’ün hayatını bilir.”, 2. Sınıf düzeyinde “Atatürk’ün çocukluğunu araştırır.”, 3. sınıf düzeyinde “Atatürk’ün kişilik özelliklerini araştırır.” (MEB, 2018)

kazanımı ile; Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda da bilişsel gelişime ilişkin “*Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini kavrar.*” (MEB, 2013) kazanımı ile yer almaktadır. Genel olarak Atatürk’ün Türk toplumunda bir değer olması; okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında Atatürk ile ilgili kazanımlara (Türk demokrasisine katkısı, hayatı, çocukluğu, kişilik özellikleri, Türk toplumu için önemi) yer verilmesi; çocuklar için felsefe yaklaşımının amacının sadece filozofları tartışmak olmaması sebebiyle etkinlikte Atatürk’e yer verilmiş; çocukların Atatürk’e dair soruları ve görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda “Atam’a bir sorum var” adlı etkinlikte çocukların Atatürk ile ilgili önbilgileri yoklanmış, onlara Atatürk ile ilgili video izlettirilip şarkılar dinlettirildikten sonra Atatürk ile ilgili en çok merak ettikleri şeyler üzerine soru üretmeleri istenmiştir. “*Atam’la bir gün*” isimli ikinci etkinlikte ise çocuklara, Atatürk ve karşısında eksik bırakılmış bir çocuğun resminin yer aldığı bir etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu eksik bırakılmış çocuğun kendileri ve karşılarındaki kişinin de Atatürk olduğu, bir günlerini Atatürk ile geçirecekleri söylenmiştir. Bu bir günde Atatürk ile neler konuşacaklarını, neler yapacaklarını hayal etmeleri ve düşüncelerini resme yansıtmaları istenmiştir. Resimlerin çizilmesinden sonra, bu resimlerle ilgili çocuklarla bir sohbet gerçekleştirilmiştir.

“Büyüme/birey olma” başlığı altında “*Büyümeyen çocuk: Peter Pan*” ve “*Peter Pan ve ben büyüdüğümde*” isimli iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” etkinliğinde “*soru üretme (SÜ), sorgulama (S), gerekçelendirme (temellendirme)(G) ve fikir üretme (FÜ)*” kategorilerine, “Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliğinde ise “*fikir üretme ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuş; çocuklarla *büyümeye/birey olmaya* dair etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerin yapılmasında çalışmanın pilot uygulamasında bir çocuğun (EA) “Ben büyüyünce nasıl bir insan olacağım?” sorusu etkili olmuştur. Çocukların merak ettiği konulara üzerinden etkinlik uygulanmasının tartışma açısından daha verimli olacağı düşünülmüştür. Felsefe tarihinde büyüme ve birey olma ile ilgili olarak Rousseau (2014) “*Emile: Bir Çocuk Büyüyor.*” adlı eserinde oluşturduğu hayali çocuğun büyüme sürecini ve aldığı eğitimi konu edinmektedir. Çocukların kendi benliğini bulmaları için özgür bırakılmaları ve bir meslek sahibi olmalarından çok insan olmayı öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Çocuklar için felsefe açısından Labbe ve Puech (2017) da “*Küçükler ve Büyükler*” adlı kitaplarında büyük ve küçük olmanın ne demek olduğu, büyük olmanın her zaman haklı olmayı sağlayıp sağlamadığı, küçüklere yönelik yasakların ve küçüklerin özgürce gerçekleştirmek istedikleri şeylerin neler olduğu vb. konularına odaklanmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda (2018) çocuğun

kendini tanıması temel yaşam becerilerinden biridir. Bu yüzden 2. sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı paralelinde “Kendini farklı özellikleriyle tanıtır.” kazanımı; 3. sınıf düzeyinde ise “Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.” , “İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.” kazanımları; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) çerçevesinde ise bireyin kendini tanımasına yönelik 4. sınıf düzeyinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanı altında “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıtır.” kazanımı; Okul öncesi Eğitimi Programı’nda(2013) da Sosyal ve Duygusal Gelişim çerçevesinde “Kendisine ait özellikleri tanıtır.” kazanımı yer alır. Bu nedenle ilk etkinlikte çocuklarla birlikte “Peter Pan” adlı masalın, özellikle büyümeye vurgu yapan bölümü izlenmiştir. Çocuklara masalı dikkatli izleyip dinlemeleri söylenmiştir. Masal ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Son etkinlikte de çocukların Peter Pan’ı ve kendilerini büyümüş olarak hayal etmeleri ve nasıl bir insan olabilecekleri üzerine düşünüp, bunu resimlerine yansıtmaları istenmiştir.

“Canlı/cansız” başlığı altında “Canlı mı, cansız mı?” ve “Oyun arkadaşım bir robot” adlı iki etkinlik uygulanmıştır. “Canlı mı, cansız mı?” etkinliğinde “karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (G)” kategorilerine, “Oyun arkadaşım bir robot” etkinliğinde ise ““soru üretme (SÜ), sorgulama (S), gerekçelendirme (temellendirme)(G), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorilerine başvurulmuş; çocuklar ile “varlık” üzerine bir çalışma yapılmıştır. Felsefede varlık konusuna, metafiziğin temel dallarından biri olan ontoloji yani varlık felsefi değinir ve varlık felsefesi; varlığa veya gerçekliğe, varlığın doğasına ve kategorilerine ilişkin genel bir araştırma olarak ifade edilir (Cevizci, 2017). Varlık felsefesi “Varlık nedir?, Varlığın özü nedir?, Tanrı var mıdır? Tanrının varlığını nasıl bilebiliriz?, Zihin ile beden farklı şeyler mi yoksa aynı şeyler midir?, Ruh ile beden arasında nasıl bir ilişki vardır?, Görünen ile gerçeklik arasında nasıl bir ilişki vardır?” gibi soruları sorar. (Yazıcı, 2017, s. 32). Bu bağlamda ontoloji varlık ile ilgili bir araştırma yaparken “olası, gerçek, etkin, edilgin, olumsal, zorunlu, belirlenmiş, belirlenmemiş, sonlu, sonsuz, yetkin, öz, biçim” kavramları üzerine araştırmasını yürütür (Timuçin, 2001, s. 489). Ontoloji çerçevesinde sorgulanan ve yanıt aranan sorulardan ilki “arkhe”dir. Arkhe, bütün varlıkların kendisinden türediği ilk maddeyi ifade eder (Cevizci, 2017). Bu konuda Thales suyu, Anaksimandros apeironu (sonsuz, sınırsız olan), Anaximenes havayı, Herakleitos da ateşi varlığın ilk maddesi olarak ele alır (Gökberk, 2003). Çocuklar için felsefe bağlamında da “makinelere çevrili bir dünya ve hayata etkisi,

makinenin yarattığı özgürlük, dünyayı dönüştüren insan ve bunun yarattığı sorumluluk, makineleşen insan, makinelerin duyguları” (Labbe ve Beurier, 2017) ilgili konular ya da “*Bir şeyin gerçekte var olup olmadığı nasıl bilinir?, Gerçeklik algılayana bağlı olarak değişir mi?, Gerçeklik kesin olarak bilinebilir mi?, Gerçekte ve düşüncemizde var olanlar nelerdir?*” şeklindeki sorular (Direk, 2006) irdelenmektedir. Varlığa ilişkin konular programlar açısından değerlendirildiğinde de Okul Öncesi Öğretim Programı(2013)’nda varlıklara “*Bilişsel Gelişim*” alanında değinilmekte ve “*nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sıralama*” şeklinde kazanımlara yer verilmektedir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise varlık temasına bitki ve hayvan yaşamı, kaynakların kullanımının canlı yaşamına etkisi vb. konular üzerinden odaklanılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada da varlık konusuna değinilmiş ve çocukların varlığa ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. İlk etkinlikte çocuklara canlı ve cansız varlıkların yer aldığı bir etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve canlı olan varlıkları daire içine almaları istenmiştir. Ardından seçimlerine ilişkin çocuklarla bir sohbet gerçekleştirilmiş; özellikle karşılaştırma yaparken sorun yaşadıkları durumlar üzerine görüşleri alınmıştır. Sonraki etkinlikte de çocuklara bir çocuk ile robotun arkadaşlığını anlatan “*Oyun Arkadaşım Bir Robot*” isimli bir video izlettirilmiş sonrasında da video ile ilgili soru üretip tartışmaları sağlanmıştır.

“Varoluş” başlığı altında “*...niçin var?*” isimli tek bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler paralelinde çocukların niçin var olduğunu sorguladıkları, merak ettikleri şeylerin (güneş, dünya vb.) resmini çizmeleri istenmiştir. Felsefi anlamda insanlar dünyayı anlamlandırmaya, varoluşu sorgulamaya başladıklarında, doğa olaylarının nedenlerini araştırdıklarında kendi varlıklarına, dünyanın varlığına dair sorular sormaya başlamış ve cevabını mitoslar üzerinden vermiştir. Ancak mitosların verdikleri cevaplar yeterli gelmemeye başladığında ise merak edip sorguladıkları şeyleri kendi akılları ile bilmek ve anlamak istediklerine karar vermişlerdir. Bu durum felsefenin ortaya çıkışını sağlamıştır (Gökberk, 2003). Felsefenin doğuşunda etkin bir rol oynayan insanın aklını kullanarak olayları, durumları anlamlandırma, sorma, sorgulama çabası, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarının bugün yetiştirmek istediği eleştiren, problem çözen insan profili için de gereklidir. Okul öncesi dönemde de tıpkı felsefenin doğuş sürecinde olduğu gibi çocuğun merakı ve doğduğu dünyayı anlama gayreti etkindir. Bu bağlamda etkinlikte de çocuklara

niçin var olduğunu sorguladıkları, merak ettikleri şeylerin resmi çizdirilerek resimleri üzerine bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

“Savaş” başlığı altında “*Savaş niçin var?*” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte “*gerekleştirme (temellendirme) (G), sorgulama(S), fikir üretme(FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuştur. Bu kategoriler çerçevesinde de çocuklarla soyut bir kavram olan “*savaş olgusu*” üzerine çalışılmıştır. Felsefi bağlamda savaş kavramını varlık sorunu temelinde ele alan Herakleitos, evrende sürekli bir devinimin ve karşıtlıkların birbiriyle olan savaşının sürüp gittiğini ifade eder. Ona göre bu karşıtlıklar arasında savaş olmasaydı, evrende nesneler de olamazdı. Çünkü nesneler, savaşa egemen olan yasanın (logos, akıl) karşıtları uzlaştırmasından hareketle oluşur (Gökberk, 2003, s.24). Yani savaş varlığı var eden temel bir ilkedir (Timuçin, 2002, s. 427). Dolayısıyla *savaş her şeyin babasıdır: Kimini Tanrı, kimini insan olarak ortaya çıkarır; kimini köle, kimini özgür kılar* (Herakleitos, 2005). Herakleitos ’un savaş kavramına ilişkin bakışı yok etmeden ziyade var etmeye yönelik bir anlayıştır. Platon (2018) “*Devlet*” adlı yapıtında savaşın, başkalarının sahip olduklarını alma isteği sonucu ortaya çıktığını ifade eder. Buna göre otlaklar, tarlalar insanlara yetmediğinde, onlar komşusunun topraklarını ele geçirmek ister. Diğerleri de benzer gerekçelerle sınırları aşır sonsuz bir mal edinme hırsına kapılmışsa aynı şekilde karşı tarafın toprağını almak ister. Dolayısıyla savaş, tek tek bireylerin hayatında olduğu gibi, toplum yaşamında da kötülüklerin kaynağı olan şeyden, yani başkalarından çok mal edinme hırsından doğar. Montaigne (2004) “*Denemeler*” de savaşın anlamsızlığına vurgu yaparken, kralların savaşı başlatma nedenlerinin basitliğine “*Aslında onları harekete geçirip nedenler yaratmalarını sağlayan olaylar bizimkiler kadar olağan ve basittir.*” sözleriyle değinir. Çocuklar için felsefe bağlamında da “*savaşın neliği, kaynağı, barışı yaratmak için yollar, ilkel yaşamdan doğal yaşama geçişte savaş halini bitirmede kuralların yeri, savaşı bitirecek güç*” (Labbe ve Puech, 2018) konuları tartışılmaktadır. Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında da güvenliği tehdit edecek durumlar; savaş, deprem; fetih siyaseti vb. konulara değinilmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle çalışmada da savaş kavramına değinilmiştir. Etkinlikte çocuklara “*Savaş niçin var?*” sorusu yöneltilmiş; görüşlerini resimlerine aktarmaları istenmiştir. Resimlerle ilgili olarak da her bir çocuk ile bireysel olarak görüşülmüş ve savaşın varlığına, kaynağına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Savaşın varlığı, kaynağı ile birlikte çocukların kendilerini savaşan tarafların yerine koyup, savaşı bitirmek adına neler yapabilecekleri konusunda düşünmeleri de sağlanmaya

çalışılmıştır. Bu amaçla “*Savaş niçin var?*” sorusuna ek olarak çocuklara, “*Savaşmak zorundalar mı, savaş olmaması için neler yapılabilir?*” şeklinde sorular da sorulmuştur.

“Kurallar” başlığı altında “*Süper öğrenci*”, “*Kurallar ne zaman bozulabilir?*” ve “*Ya Herkes Bunu Yapsaydı*” adlı üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. “Süper öğrenci” etkinliğinde “*karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*” , “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliğinde “*sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)*”, “Ya herkes bunu yapsaydı?” etkinliğinde “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ), olası sonuçları tahmin etme(OST) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuştur. Bu kategoriler çerçevesinde çocuklarla “kurallar” üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Felsefede kurallara ilişkin Platon; insanların bir arada ve mutlu bir şekilde yaşamasının devletin ödevi olduğunu ifade etmiş ve bu ödevin de ancak toplum hayatının ahlak ilkelerine göre düzenlenmesi sonucu gerçekleşebileceğini vurgulamıştır (Gökberk, 2003). Hume; insanların deneyim yoluyla, toplum olmadan sadece dürtülerine göre hareket etmelerinin yaşamlarını sürdürmelerini olanaksızlaştıracağını gördüklerini; bu durumun onların eylemlerini kısıtladığını ve hukuk kurallarına uymalarını zorunlu hale getirdiğini dile getirmiştir (Türkan ve Aşkın, 2013). Bergson “*Dinin ve Ahlakın Kaynakları*” kitabında bireyin günlük hayatında yaptığı her şeyin (meslek, alışveriş, aile içinde yaşama vb.) toplum tarafından belirlendiğini, bu konuda insanların itaat etme, yükümlülöklere ve kurallara uyma yönünde seçimler yaptığını ifade etmiş ve bunun nedenini açıklamaya çalışmıştır (Bergson, 2011). Durkheim da hukuki kuralların, toplumsal dayanışmayı sağladığını; bunun için de ya cezalandırmayı ya da verilmiş olan cezanın ödenmesini talep ettiğini belirtmiştir (Can, 2002). Bu toplumsal dayanışma mekanik ve organik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mekanik dayanışmada dinsel fikirler bütün topluma egemen olup hukuk kuralları baskıcı ve cezalandırıcıdır. Organik dayanışma da ise, mekanik dayanışmanın tersine kurallar telafi edici özelliğe sahiptir (Swingewood, 1998). Kurallar içeriği itibarıyla özgürlüğü, uyma ve uymama konusunda seçim yapmayı ve toplumsal düzeni akla getirmektedir. Bu yönüyle *kuralların nedenleri, özgürlüğe ilişkin bir engel teşkil edip etmedikleri, kuralların hangi durumlarda bozulabileceği* (Direk, 2015) çocuklar için felsefe açısından bakıldığında da bir sorgulama konusu olabilmektedir. Kuralların ele alınışı programlar açısından değerlendirildiğinde de Okul Öncesi Öğretim Programı (2013)’nda kurallara “*Sosyal ve Duygusal Gelişim*” de değinilmekte ve “*Değişik ortamlardaki kurallara uyar.*” kazanımı ile kuralların belirlenmesi, gerekliliği ve kurallara uygun davranılması gerektiği belirtilmektedir. Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2018)’nda ise kurallara ilişkin

kazanımlara sınıf düzeylerinde genişçe yer verildiği görülmektedir. Buna göre 1. sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar.”, “Sınıfiçi kuralları belirleme sürecine katılır.”, “Okul kurallarına uyar.”, “Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”; “Sağlıklı Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar.”, “Yemek yerken görgü kurallarına uyar.”; “Güvenli Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.”, “Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.”, “Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular.” kazanımları; 2. sınıf düzeyinde “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar.”, “Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.”, “Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.”; “Sağlıklı Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Yemek yerken görgü kurallarına uyar.”, “Güvenli Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar.” kazanımları; 3. Sınıf düzeyinde “Sağlıklı Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.” kazanımı yer almaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) açısından da programın özel amaçları çerçevesinde öğrencilerin “Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri” hususuna değinilmekte; hukuk kurallarının bağlayıcılığı ve eşitliği üzerinden öğrencilerin gerekçeleri ile birlikte konuyu ele almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte değerler kısmında “adalet, eşitlik” gibi toplumsal yaşamda birlikteliği sağlamak için gerekli olan kavramlara yer verilmektedir. Öğrenme alanı çerçevesinde bakıldığında da “Etkin Vatandaşlık” kapsamında kurallara ilişkin olarak “toplum düzeninin nasıl korunduğuna” odaklanılmaktadır. Bu bağlamda “Süper öğrenci” adlı ilk etkinlikte çocuklara okuldaki kurallardan hareketle iyi ve kötü davranışların yer aldığı resimler dağıtılmıştır. Bu resimlerden iyi davranışları gösterenleri süper çocuk resminin olduğu etkinlik kâğıdındaki kutucuklara yerleştirmeleri istenmiştir. Sonrasında çocukların bu resimleri neden süper öğrencinin yer aldığı etkinlik kâğıdına yapıştırdıkları konusunda bir tartışma yürütülmüştür. “Kurallar ne zaman bozulabilir?” adlı ikinci etkinlikte ise çocuklara, kuralların hangi durumlarda bozulabileceğine dair örnek bir durum verilmiş; çocuklar için felsefe bağlamında bu örnek durum üzerinden sorgulamada bulunmaları ve fikir üretmeleri istenmiştir. Son etkinlikte de araştırmacı tarafından hazırlanan ve kurallarla ilgili ifadelerin yer aldığı bir metin kullanılmıştır. Etkinlik iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada Osman ve Mert arasında geçen bir konuşmaya yer

verilmiş; bu konuşma üzerinden çocukların metne dair merak ettikleri sorular alınarak bir tartışma gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise çocuklara “Ya herkes bunu yapsaydı?” isimli bir hikâye okunmuş; hikâyede gerçekleşen eylem ve bu eylemin sonucuna ilişkin çocuklarla bir tartışma yapılmıştır.

“Güzel/çirkin” başlığı altında “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” ve “Çirkin ördek yavrusu” adlı iki etkinlik gerçekleştirilmiş; “Çirkin mi, güzel mi?” etkinliğinde “karşılaştırma (K), karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme) (G); “Çirkin ördek yavrusu” etkinliğinde “gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama(S), soru üretme (SÜ), mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve fikir üretme (FÜ)” kategorilerine başvurulmuştur. Bu kategoriler çerçevesinde çocuklarla soyut olduğu düşünülen “güzel ve çirkin” kavramları üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bilen bir varlık olarak insan, var olduğu andan itibaren karşılaştığı, deneyimlediği her nesneye iyi, kötü, güzel, çirkin gibi birçok estetik değer atfederek anlamlandırmaya çalışmıştır (Şimşek, 2014). Bu değer yükleme çabası özellikle güzel kavramının, estetik alanında ele alınmasını ve sorgulanmasını sağlamıştır. *Estetik*; bir bakış biçimi, bir öngörü, bir gelen beğeni ve bu genel beğeniyi somutlaştıracak kurallar dizgesi, kendine özgü yolları olan özgün bir tasarlama biçimidir (Timuçin, 2003, s. 16). Estetik kelimesini Yunanca *aisthanoma*’dan hareketle ortaya koyan Alexander Baumgarten’dir ve estetik kavramı duyular aracılığıyla algılama anlamına gelmektedir (Craig, 2005, s.4). Estetikte her sorun *güzelle* ilgilidir bu yüzden estetik *güzelin bilgisi* ya da *bilimi* olarak da adlandırılmaktadır (Timuçin, 2003, s. 39). Felsefi bir problem olarak ise güzellik olgusu Yunan filozoflar tarafından ele alınmıştır. Buna göre Pythagoras güzelliği uyumlulukla açıklamış ve uyumlu olanın güzel olduğunu ifade etmiştir. Herakleitos bu uyumu zıtlıkların birliği ile açıklamış; Empedokles güzellikle sevgi-aşk arasında bir ilişki kurmuştur. Demokritos, güzelin doğa yerine insanda aranması gerektiğini vurgularken, güzel ve iyi arasında bir ilişki kuran Sokrates de asıl güzelliğin ruh güzelliği olduğunu belirtmiştir. Platon ise güzeli de idea öğretisine dayandırarak dünyadaki tüm güzelliklerin idea olan güzelin bir yansıması olduğunu ve tıpkı Sokrates gibi iyi ve güzelin bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. Aristoteles de Platon’a karşı çıkarak güzelin nesnelerden kaynaklandığını ifade etmiştir (Özden, 2002, s. 61). Bu bağlamda güzellik ekseninde felsefe tarihinde birçok görüş ortaya konulmuştur. Çocuklar için felsefe açısından bakıldığında da “güzellik ve çirkinlik” genel olarak “Birini güzel ya da çirkin olarak çağırmak ne demek?, Birinin ya da bir şeyin çirkin ya da güzel olmasını belirleyen şey ne?” (Labbe ve Puech, 2017) gibi daha çok kavramın anlamına ve kavrama göre yapılan değerlendirmenin

sonucuna dayalı soruları içermektedir. Felsefede tartışılan güzellik olgusu, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)'nda estetik kavramı altında bir değer olarak yer alırken; Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2018)'nda estetik duyarlılığı olan bireyler yetiştirmek olarak programın amaçlarında dile getirilmiştir Okul öncesi eğitim programında (2013) da “Sosyal ve Duygusal Gelişim” çerçevesinde “*Estetik değerleri korur*” kazanımı altında verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” adlı ilk etkinlikte çocuklara güzel ve çirkin karakterlerin (cadı, pamuk prenses, güzel ve çirkin, Shrek ve Fiona) yer aldığı resimler dağıtılmıştır. Hangi karakterin çirkin olduğunu düşünüyorlarsa daire içine almaları, bu karakteri neden çirkin olarak seçtiklerini, güzel olan karakterin ise neden güzel olduğunu düşündüklerini gerekçesi ile birlikte açıklamaları istenmiştir. Ardından bu karakterlerden özellikle “*Cadı, Pamuk prenses ve Fiona*” seçilerek güzellik ve çirkinlik konusunda çocuklarla birlikte bir tartışma yürütülmüştür. Güzellik ve çirkinliğe ilişkin sonraki etkinlikte ise çocuklara “*Çirkin Ördek Yavrusu*” hikâyesini anlatan bir video izlettirilmiştir. Çocuklara bu videoyu dikkatli izlemeleri ve bu videoda anlatılan hikâye ile ilgili kendilerine ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri ve soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

“Arkadaşlık” başlığı altında “*Arkadaşlık ağacı*”, “*Arkadaşlık tarifi*” ve “*Gökkuşluğu balığı*” adlı üç etkinlik uygulanmıştır. “Arkadaşlık ağacı” etkinliği “*karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme (G))*”, “Arkadaşlık tarifi” etkinliği “*fikir üretme (FÜ) ve Gökkuşluğu balığı*” etkinliği “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama(S), mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiş; etkinliklerde çocuklarla “*arkadaşlık*” kavramı çalışılmıştır. Bu konuda felsefede Aristoteles “*Nikomakhos Etik*” adlı çalışmasında üç farklı arkadaşlıktan söz etmiştir: *fayda arkadaşlığı, zevk arkadaşlığı ve erdem arkadaşlığı*. Buna göre *fayda arkadaşlığı*nda insanlar bir şekilde diğerinden yarar sağladığı için birbirini sever. İş ortaklığı, çalışanlar arasındaki arkadaşlık veya sınıf arkadaşları arasındaki arkadaşlık buna örnek olarak verilebilir. *Zevk arkadaşlığı*nda ise bireyler bir diğerinden sağladığı kişisel zevkten dolayı birbirini sever; aynı kültüre ya da sosyal gruba ait olmaları nedeniyle bir araya gelen ya da birlikte balığa çıkan insanlar gibi. En önemli arkadaşlık *erdem arkadaşlığı*dır. Bu arkadaşlık, kişinin diğerinde var olan iyiliği gördüğü için karşılıklı saygıya, birbirlerinin erdemliliğini takdir etmeye, güçlü bir yardım arzusuna ve birbirini desteklemeye dayanır. Bu ilk iki arkadaşlık türü kırılgandır ve ilişkinin amacı bir şekilde değiştiği için sonlanma eğilimindedir. Erdem arkadaşlığı ise (genellikle en iyi arkadaşlık biçimi olarak tercih edilir)

uzun ömürlüdür ve yaşam boyu devam eder. İnsanların en iyi niteliklerini bilmek için zaman ve samimiyet, yakınlık ve deneyim gerektirir (Delaney ve Madigan, 2017, s. 4-5). Arkadaşlık konusunda çocuklar için felsefe bağlamında “*dostluğun anlamı, dost olmanın nedeni/gerekliliği, kişinin kendine mi yoksa dostuna mı daha fazla inanması gerektiği*”(Brenifier ve Millon, 2014), “*iyi bir dostun özellikleri, arkadaşlık ve dostluk arasındaki farklar, arkadaşlığın dostluğa dönüşmesindeki süreç*” (Direk, 2016) şeklinde sorgulamalar öğrencilere yöneltilmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) açısından ele alındığında da 3. Sınıf düzeyinde “*Okulumuzda Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde “*Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder*”, “*Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder*”, “*Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar*.” kazanımlarına yer verilmekte; arkadaşlık ilişkilerinde olumlu ve olumsuz davranışların bireyler üzerindeki etkisine ve bu ilişkide dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğuna değinilmektedir. Okul öncesi dönemde ise çocuğun sosyal gelişimi açısından arkadaşlığa ve akran ilişkilerinin önemine vurgu yapılmakta; bu dönemde edinilen arkadaşlıkların ve kurulan akran ilişkilerinin çocuğun paylaşma, yardım etme, aidiyet, yalnızlığa karşı sosyal destek, okula uyum, okula karşı olumlu tutum geliştirme (Kochenderfer-Ladd ve W. Ladd, 2020); çatışmaları, fikir ayrılıklarını çözme, uzlaşma için yollar bulma (Kasten, 2017) gibi konularda olumlu beceriler edinmesinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle de çalışmada çocuklarla arkadaşlık konusuna değinilmiştir. “Arkadaşlık ağacı” adlı ilk etkinlikte parmak boyası kullanılarak arkadaşlık ağacına sırasıyla çocukların el izi çıkarılmıştır. Bu yapılırken de el izi çıkarılan çocuğa en sevdiği arkadaşının kim olduğu sorulmuş; çocuklar için felsefe açısından neden en sevdiği arkadaş olarak o kişiyi seçtiğini gerekçesi ile birlikte açıklaması istenmiştir. Çocuğun seçtiği arkadaş da çağrılarak her ikisinin de el izi birlikte beyaz bir kâğıda çıkarılmıştır. “*Arkadaşlık tarifi*” adlı ikinci etkinlikte ise sınıfa bir tencere getirilmiştir. Çocuklara yemek yaparken nasıl bir tarife göre yapıyorsa, aynı şeyin arkadaşlık için de geçerli olduğu; bu amaçla bir arkadaşlık tarifi yapacakları söylenmiştir. Dolayısıyla çocuklara “Bir arkadaş nasıl olmalı?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Son etkinlikte de çocuklara arkadaşlığı anlatan *Gökkuşağı Balığı* hikâyesi okunmuştur. Çocukların hikâye ile ilgili merak ettikleri durumlara ilişkin soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

“Bilme/bilmeme” başlığı altında “*Bildiklerim/bilmediklerim*, “*Acaba neyi bilmek istiyorsun?*, “*Eğer bir bilim adamı olsaydın...?* , “*Her şeyi bilen çocuk*” adlı dört etkinlik

uygulanmıştır. “Bildiklerim/bilmediklerim” etkinliğinde “*karar verme (KV)*”, “Acaba neyi bilmek istiyorsun?” etkinliğinde “*soru üretme (SÜ)*”, “Eğer bir bilim adamı olsaydın...?” etkinliğinde “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, “Her şeyi bilen çocuk etkinliğinde “*gerekçelendirme (G)*”, *sorgulama (S)*”, *soru üretme (SÜ)*”, *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* ve *fikir üretme (FÜ)*” kategorilerine başvurulmuş; etkinlikler çerçevesinde de “*bilme/bilgi*” kavramı üzerinde çalışılmıştır. Felsefede bilgiyi konu edinen alan *epistemolojidir*. Yunanca *episteme* (bilgi) ve *logos* (söz, akıl, bilim, açıklama, teori) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir (Cevizci, 2017, s.125). Temel olarak bilgiyi konu alan epistemoloji “*Bilgi nedir?, Bilginin kaynağı (akıl, sezgi, duyu) nedir?, Bilginin imkan ve sınırları nelerdir? Gerçekten bir şeyi bilebilir miyiz? Neyi bilebiliriz, neyi bilemeyiz?*” sorularına cevap bulmaya çalışmaktadır (Yazıcı, 2017, s.53). Felsefe tarihinde bilgi konusuyla ilgilenen ve ayrıntılı bir incelemede bulunan ilk filozof *Platon* olmuştur. Onu sırasıyla *Aristoteles*, *Yunan kuşkucular*, *Ortaçağ’da Aziz Augustinus*, *Aquinalı Thomas*, *İbn-i Sina* ve *Farabi* gibi filozoflar takip etmiştir. Epistemolojinin bir felsefe disiplini olarak ortaya çıkışı modern uygarlığı belirleyen en önemli unsurun bilim ve bilgi olması nedeniyle 20. yy’da gerçekleşmiştir. Bu dönemde *Descartes*, *Leibniz*, *John Locke*, *Hume*, *Kant* ve *Russell* olmak üzere birçok filozof epistemolojiye dair sorularla ilgilenmiştir (Cevizci, 2017, s. 126-127). Bu sorulara verilen yanıtlar ise her filozof açısından farklılık arz etmiştir. Örneğin *Platon*, bilginin insan zihninde doğuştan var olduğunu, duyuların yanıltıcı olduğunu ve asıl gerçekliğin duyular değil idealar dünyasında olduğunu vurgularken, *Aristoteles* *Platon’a* karşıt bir görüşle insan zihnini boş bir düzlem olarak kabul etmiş ve bilginin kaynağının bizim dışımızdaki somut gerçeklikte olduğunu ve duyular aracılığıyla bu bilgiye ulaşılabileceğini belirtmiştir (Timuçin, 2002, s.70). *John Locke* ise insan zihninde deneyimden başka hiçbir bilginin olmadığını, insan zihninin doğuştan boş bir levha (*tabula rasa*) olduğunu ifade etmiştir. Ona göre insan zihninde bulunan tasarımlar ve kavramların iki kaynağı vardır: dış duyu nesneleri (sarı, beyaz, acı, tatlı gibi) ve zihnin kendi işlemlerinden doğan algılama, kuşkulama, akıl yürütme gibi tasarımlar (Yazıcı, 2017, s.56). Çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından ise epistemolojiye yönelik sorular “*Bilmek neye yarar? Neyi bilmek gerekir? Bilmek insanı özgür kılar mı? Bir insan her şeyi bilebilir mi? Her bilgi sorgulanmadan kabul edilmeli mi?*” (Labbe ve Puech, 2016), *Bilgi nasıl kazanılır?, Bilgi kişiyi güçlü kılar mı?, Değişmez ve kesin bir bilgi var mı?*” (Direk, 2011) çerçevesinde ele alınmaktadır. Programlar açısından bakıldığında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2013)’nda “*Bilim ve teknoloji*” öğrenme alanı kapsamında yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin, bilim ve teknolojinin

gelişmesinde, bilgiye ulaşmada bilimsel düşünmeye önem vermeye, bilgiye ulaşma ve kullanmada bilimsel ahlaki gözetmeye, bilimin toplumsal yaşama ve doğaya etkilerini tartışmaya odaklanılmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda bilgiyi üreten, programda belirlenmiş olan değer ve yetkinliklerle donatılmış bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmıştır. Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda ise çocuğun keşfederek öğrenmesine, sorular sorup araştırmasına değinilmektedir. Bu nedenle çalışmada da “bilme/bilgi” konusuna değinilmiştir. “Bildiklerim/bilmediklerim” adlı ilk etkinlikte çocuklara *gülen yüz ve suskun yüz işaretinin* olduğu kartlar dağıtılmıştır. Çocuklara *“yazmayı biliyorum, okumayı biliyorum, yüzmeyi biliyorum, annem- babam her şeyi biliyor, bilmediğim şeyler var”* şeklinde ifadeler sunulmuştur. Bu ifadelere ilişkin bildikleri durumları gülen yüz ile bilmediklerini de suskun yüz ile göstermeleri istenmiştir. *“Acaba neyi bilmek istiyorsun?”* adlı ikinci etkinlikte ise çocuklara bilmek istedikleri, merak ettikleri konuların neler olduğu sorulmuş; akıllarındaki soruları ifade etmeleri istenmiştir. *“Eğer bir bilim adamı olsaydın....?”* isimli üçüncü etkinlikte de çocukların kendilerini bir bilim adamı gibi hayal edip, dünyanın en çok neye ihtiyacı olduğuna dair bir resim çizmeleri ve bu resim ile ilgili düşüncelerini paylaşımları istenmiştir. Son etkinlikte ise *“Her Şeyi Bilen Çocuk”* başlıklı bir metin *Kırpık* adı verilen bir kukla yardımı ile çocuklara okunmuştur. Öncesinde kuklanın isminin kırpık olduğunu söylenerek tek tek çocuklarla tanıştırılmıştır. Ardından metin, araştırmacı ve kukla arasında geçen bir konuşmaymış gibi çocuklara okunmuştur. Çocuklara metni dikkatli bir şekilde dinlemeleri, onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumlarla ilgili sorular üretmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ardından bu sorular, çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

“Özgürlük” başlığı altında *“Özgürlük....benzer, çünkü....”*, *“.....özgür müyüm?”* ve *“Rapunzel”* adlı üç etkinlik uygulanmıştır. *Özgürlük.....benzer, çünkü....”* etkinliğinde *“gerekçelendirme (temellendirme) (G), “...özgür müyüm?”* etkinliğinde *“karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)”* ve *“Rapunzel”* etkinliğinde *“gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), soru üretme (SÜ) ve fikir üretme (FÜ)”* kategorilerine başvurulmuş; etkinlikler çerçevesinde de çocuklarla soyut olduğu düşünülen *“özgürlük”* kavramı çalışılmıştır. *Özgürlük*, insanlıkla birlikte ortaya çıkan bir mesele, filozofların üzerinde durduğu bir kavramdır. Vazgeçilmez bir talep olarak gerçekleştirilen her kişisel eylemin ve edimin, her toplumsal hareketin gerisinde yer alan temel bir neden olmuştur. Bu nedenle de felsefe özgürlük sorunuyla uğraşmak zorunda kalmıştır (Adugit, 2013, s. 64). Dolayısıyla özgürlüğün ve sınırlarının ne olduğu tartışılmış; çeşitli görüşler ortaya

konulmuştur. Sokrates için özgürlük bilgiye bağlıdır, Platon için ise sadece kendi iradesine ve isteğine göre hareket eden erdemli insanlar için mümkündür (Töle, 2005). Aristoteles için özgürlük, insanın tercihte bulunma olanağına sahip olmasıdır. Tercihte bulunmak, zorla ya da bilgisizlik yüzünden değil, bilerek ve isteyerek seçimde bulunmak ve isteyerek eylemde bulunmak olarak değerlendirilmelidir (Adugit, 2013, s. 69). Montesquieu de özgürlüğü “*yasaların izin verdiği şeyleri yapma hakkı*” (Timuçin, 2002, s. 394) olarak açıklamaktadır. Rousseau da “*insanların doğal durumda özgür ve eşitken, bir arada yaşamaya başlamalarıyla birlikte bu durumlarını yitirmeye başladıklarını, toplumsal ilişkiler içine girdikten sonra kendilerini eşitsizliğin ve bağımlılığın olduğu bir ortamda bulduklarını*” ifade etmektedir. Ona göre “*yaşam ve özgürlük hakkı doğanın insana verdiği bir nimettir; insan bu haktan hiçbir surette vazgeçemez.*” (Rousseau, 2004). Bu konuya yönelik felsefe tarihinde ileri sürülen görüşler daha da genişletilebilir. Çocuklar için felsefe bağlamında ise özgürlüğe dair sorular genel olarak “*Özgürlük nedir, özgürlük istediğini yapmak mıdır, zorunluluklar özgürlüğü kısıtlar mı, kurallar özgürlüğü engeller mi, özgürlük sorumlu olmayı gerektirir mi?*” (Direk, 2015) ekseninde ele alınmış ve çocuklarla tartışmalar yürütülmüştür. Felsefe de kendine yer bulan özgürlük kavramı, Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda yer almamasına karşın, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)’nda bir *değer* olarak bulunmakta ve özellikle *demokrasi* kapsamı içerisinde öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda da cumhuriyet kavramı üzerinden hak ve özgürlüklere değinilmektedir. Bu nedenle çalışmada da özgürlük kavramına değinilmiş, çocukların özgürlüğün neliğine ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. “Özgürlük....benzer, çünkü....” adlı ilk etkinlikte çocuklardan “*özgürlük*” kavramına dair metafor yapmaları istenmiştir. Bu bağlamda “Özgürlük....benzer, çünkü....” şeklinde tek bir soruya yer verilmiş; özgürlüğün onlar için ne anlam ifade ettiğini, neye benzediğini anlatan bir resim yapmaları istenmiştir. Sonrasında çizdikleri resimler hakkında çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. “.....özgür müyüm?” adlı ikinci etkinlikte ise çocukların, hangi durumlarda özgür olup olmadıklarına dair seçimler yapıp gerekçeleri ile bunu dile getirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocuklara “*İstediğin kadar çikolata yemekte özgür müsün?*” gibi özgürlüğe ilişkin ifadeler verilmiş; özgür olduklarını düşünüyorlarsa sarı kartonun, düşünmüyorlarsa kırmızı kartonun üzerine çıkmaları ve verdikleri cevaba göre neden özgür olduklarını ya da olmadıklarını açıklamaları istenmiştir. Üçüncü etkinlikte ise çocuklarla birlikte “*Rapunzel*” hikâyesinin özellikle özgürlüğe vurgu yapan bir bölümü izlenmiştir. Öncesinde videoyu dikkatlice izlemeleri ve hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri; video etkinliği

sonrası ise videoyu da göz önünde bulundurarak; özgürlükle ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular, çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Son etkinlikte ise özgürlükle ilgili metafor çalışması yinelenmiştir.

“Empati” başlığı altında “*Duygu çarkı*”, “*Bence..... dolayı üzgün*” ve “*Görünmez çocuk*” olmak üzere üç etkinlik uygulanmıştır. “Duygu çarkı” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G)*”, “Bence.....dolayı üzgün” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G)* ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY), “Görünmez çocuk” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), soru üretme (SÜ), mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve fikir üretme (FÜ)*” kategorilerine başvurulmuş; etkinlikler çerçevesinde de çocuklarla soyut olduğu düşünülen “*empati*” kavramı çalışılmıştır. Etimolojik olarak kökenleri Yunanca “*empathia*” kavramından gelen ‘*empati*’ terimi ilk olarak Aristoteles’in Rhetoric adlı eserinde geçmektedir (Sharma, 1992). Buna göre söz söyleme sanatı olarak da ifade edilen retorik’in temel unsurları “*ethos, pathos ve logos*” tur. Ethos, konuşan kişinin karakteri, tavırları, yeteneği, davranış özellikleri ile; pathos, empati ile ilişkisi bağlamında dinleyiciler ve onların duygularını anlayıp paylaşabilmek ile; logos ise dinleyicilere yönelik yapılacak konuşmanın inandırıcılığını sağlamak için kanıtlamalar yapmak ile ilgilidir (Bağcı, 2013). Dışarıdan duygulara girmek anlamına gelen *empati* kavramının kullanımı ilk kez 1909 yılında Edward Titchner tarafından Alman ‘*Einfühlung*’ kelimesinin İngilizceye çevrilmesiyle gerçekleşmiştir (Howe, 2013, s.9). Felsefede ilk anlamını bulan ve bugün de üzerinde durulan empati kavramı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)’nda yer alan temel becerilerden biridir. 4. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı çerçevesinde “*Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.*” kazanımına yer verilmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda ise empati becerisine sahip bireyleri yetiştirilmesine vurgu yapılmak ile birlikte, kazanımlarda çocuğun iletişim anlamında empatik bir dil kullanmasının önemine dikkat çekilmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda da *Sosyal ve Duygusal Gelişim* çerçevesinde “*Bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.*” kazanımına değinilmektedir. Bu nedenle “Duygu Çarkı” adlı ilk etkinlikte, çocuğun, üzerinde “*ağlayan, gülen, kızgın, korkan, şaşırın*” yüz ifadelerinin bulunduğu duygu çarkını çevirmesi ve ortaya çıkan yüz ifadesini yapması istenmiştir. Diğer çocukların da arkadaşlarının neden bu şekilde hissettiğine dair düşünmesi ve buna ilişkin gerekçeler sunması gerektiği belirtilmiştir. “Bence.... dolayı üzgün.” adlı ikinci etkinlikte ise çerçevesinde çocuklara ayağı sakat olan bir kızın hikâyesini anlatan ve diyaloga dayanmayan bir video iki kez izlettirilmiştir. Çocukların videoyu dikkatli

izlemeleri istenmiştir. Etkinlik, iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çocuklara, kızın bir sebepten ötürü üzgün olduğu söylenmiş; üzgün olmasının nedeninin ne olabileceği üzerine düşünceleri ve buna ilişkin gerekçeler üretmeleri istenmiştir. İkinci aşamada ise kızın üzgün olmasının sakatlığı ile ilgili olduğu söylenmiş; kendilerini sakat kızın yerine koyarak ne hissedebilecekleri üzerine düşünceleri gerektiği belirtilmiştir. Son etkinlikte de çocuklara “*Görünmez Çocuk*” adlı bir hikâye okunmuştur; ancak öncesinde hikâyenin başlığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonrasında çocuklara hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiği söylenmiş; hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünceleri ve buna ilişkin soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

“Bireysel farklılıklara saygı” başlığı altında “*Benim canavarım*” ve “*Kırmızı veya mavi seni seviyorum*” adlı toplam iki etkinlik uygulanmıştır. “Benim canavarım” etkinliğinde “karar verme (KV) ve karşılaştırma (K)”, “Kırmızı veya mavi seni seviyorum” etkinliğinde “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), soru üretme (S), mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve fikir üretme (FÜ)*” kategorilerine başvurulmuş; etkinlikler çerçevesinde çocuklarla “*farklılıklar ve farklılıklarla bir arada yaşama*” konusunda bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Farklılıkları sevmek ve farklılıklarla bir arada yaşamak için çocuğun karşısındakine bir değer atfedip “saygı” duyması gerekmektedir. Saygı insanlar arası ilişkileri düzenleyen, toplumsal yaşamı olası kılan, başkasının varlığını onaylayıp ona bir değer yükleyen özel bir duygudur (Timuçin, 2002, s.429). Saygı üzerine görüş ortaya koyanlardan biri de Kant’tır. Kant saygıyı ahlak anlayışı çerçevesinde ele almış ve bir davranışın ahlaki ve iyi olmasını belirleyen unsurun iyi niyet ve ahlak yasasına duyulan saygı olduğunu belirtmiştir (Yazıcı, 2017). Konuya farklılık ve saygı açısından bakıldığında çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren renk, dil, cinsiyet ve fiziksel yetenek bakımından farklılıkların var olduğunu fark ederler. Benzerliklerle birlikte etraflarından gözlemledikleri bu farklılıklar hakkında konuşulan ve söylenmeyen mesajları alarak öğrenirler. Ancak toplumda yaygın olan insan çeşitliliği konusundaki önyargılar ve olumsuz ifadeler çocukların hem sağlıklı bir şekilde gelişmesini engellemekte hem de insanlar ile etkileşimlerine olumsuz yönde etki etmektedir (Derman-Sparks ve Hohensee, 1992). Böylesi bir ortamda çocukların farklılıklar konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda “*Sosyal ve Duygusal Gelişim*” ile ilgili kazanımlarda “*farklılıklara saygı gösterme*” de yer almaktadır. Amaç çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak kabul edip saygı göstermesini sağlamaktır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde, 1. sınıf düzeyinde “*Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.*”; 2. sınıf düzeyinde yine “Okulumuzda Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde “*Kendini farklı özellikleriyle tanıtır.*”, “*Bireysel farklılıklara saygı duyar.*” kazanımlarına yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)’nda ise 4. sınıf düzeyinde “Birey ve Toplum” öğrenme alanı çerçevesinde “*Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.*” kazanımına değinilmektedir. Bu nedenle çalışmada da “farklılıklar” konusuna değinilmiştir. “Benim Canavarım” adlı ilk etkinlikte çocuklardan, kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıdında yarım bırakılmış olan canavarı kendi hayal ettikleri şekliyle tamamlamaları istenmiştir. Tamamlanan resimlerden iki tanesi yan yana konularak bu resimlerdeki canavarların hangi yönden benzer, hangi yönden farklı olduğu çocuklarla birlikte tartışılmıştır. İkinci etkinlikte ise çocuklara “*Kırmızı veya Mavi Seni Seviyorum*” hikâyesi okunmuş; ancak öncesinde hikâyenin başlığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonrasında çocuklara hikâyeyi dikkatli dinlemeleri ve hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumlara ilişkin soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

“Dünya/doğa/insan” başlığı altında “*Mutlu dünya, üzgün dünya*” ve “*Dünya ve ben*” adlı iki etkinlik uygulanmıştır. “Mutlu dünya, üzgün dünya” etkinliğinde “karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve fikir üretme (FÜ)”, “Dünya ve ben” etkinliğinde “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), soru üretme (SÜ), mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve fikir üretme (FÜ)*” kategorilerine başvurulmuş; etkinlikler çerçevesinde çocuklarla “*doğaya, dünyaya, çevre kirliliğine ve insana*” dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Felsefe tarihinde Aristoteles, doğadaki her şeyin insan için olduğunu ileri sürmüştü; insan dışı varlıklara araçsal bir değer atfetmiştir (Akılın, 2019). Ortaçağ insanı ise doğayı güvenilemez ve kavranamaz görmüş, kendini onun karşısında çaresiz ve güçsüz hissetmiştir (Gökberk, 2003). İlk çağlardan itibaren evrenin ana maddesini bulma çabasıyla başlayan doğayı anlama yönelik bakış, 17. yy da Bacon ve Descartes’ın akıllı tek ölçüt olarak alması ile insanın doğaya egemen olma anlayışına dönüşmüştür. Aydınlanma dönemi ile birlikte insanın doğa ile ilişkisi duygusal perspektifte yeniden ele alınmıştır. Bunun sonucu olarak da insanı ve onun ihtiyaçlarını temel almak yerine çevreyi ve onun sorunlarını temel alan yeni bir çevreci anlayışa yönelmişlerdir (Gül, 2013). 1970’li yılların başında yeni bir felsefe alt disiplini olarak çevre etiği ortaya çıkmış; insanın diğer türlere karşı bir üstünlüğünün olup olmadığı, bu türlere içsel bir değer atfedilip atfedilemeyeceği

tartışılmıştır. Bu konuya ilişkin olarak çocuklar için felsefe çerçevesinde de genel olarak “İnsanların icatlarının ya da buluşlarının doğaya etkisi, insanların bu konuda ne yaptıkları ya da yapmadıkları, insanın doğadaki doğal döngüyü nasıl kesintiye uğrattığı ve doğayı nasıl sömürdüğü, geri dönüşüm, demokrasinin bir gereği olarak doğanın, yeryüzünün ve canlıların geleceğine karar verme hakkı, doğadan ayrı değil doğayla birlikte uygarlaşma fikri” (Labbe ve Puech, 2017) gibi konular tartışılmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda doğaya ve çevreye ilişkin genel amaçlardan birisi de “Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.” ifadesidir. Beceri düzeyinde ise öğrencilere doğayı koruma bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Programdaki kazanımlar bağlamında da “Doğada Hayat” öğrenme alanı çerçevesinde de 1. sınıf düzeyinde “Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.”, “Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.”, “Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.”; 2. sınıf düzeyinde “Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır.”, “Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.”, “Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir.”, “Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.”; 3. sınıf düzeyinde “İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.”, “İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.”, “Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.”, “Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.” kazanımları yer almaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) açısından konu ele alındığında ise programın özel amaçlarında “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” ifadesine yer verildiği, dolayısıyla öğrencilere bir çevre bilinci kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Beceri bağlamında “çevre okuryazarlığı”, değer bağlamında da “tasarruf” konularına programda yer verilmektedir. Kazanım olarak 4. Sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı çerçevesinde “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”; 5. Sınıf düzeyinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı çerçevesinde ise “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”; 6. Sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı çerçevesinde “Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.” ifadelerine yer verilmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Programı(2013)’nda da özellikle fen etkinliklerinde çocuklarda çevre farkındalığı yaratmak ve çocukların çevrelerine karşı doğru tutumlar edinmelerini sağlamak amaçlanmakta; doğal ortamlarda yürüyüş yapma, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik

bilgilendirmeler yapma gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de etkinlikte insanın doğaya, doğanın insana etkisine değinilmiş; çocukların konu ile ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır. “Mutlu dünya, üzgün dünya” adlı ilk etkinlikte çocuklara bir tarafında mutlu, diğer tarafında da üzgün/hasta olan dünyanın yer aldığı iki kısımlı bir etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlik kâğıdında dünyanın neden mutlu ya da üzgün olduğunu gösteren, eksik bırakılmış öğelere de yer verilmiştir. Çocuklardan bu eksik bırakılmış resimleri tamamlamaları istenmiştir. Ardından çocuklarla tamamladıkları resim üzerine bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Sonraki etkinlikte ise çocuklara “*Dünya ve Ben*” adlı hikâye okunmuştur. Çocukların hikâyeye ilişkin özellikle dünya ve insana dair merak ettikleri, ilginç buldukları durumlarla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular, çocuklarla birlikte tartışılmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Nitel veri analizi, analizi yapan araştırmacının alandan toplamış olduğu verilerin içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çalıştığı bir süreçtir (Özdemir, 2010, s.328). Bu süreçte araştırmacı, araştırma süresince ortaya çıkan verilere ilişkin sürekli bir düzeltme ve düzenleme çalışması yaparak analizini sürdürülebilir (Dawson, 2016, s. 92). Böylece çalışma daha da bağlantılı ve derinlikli bir hale gelir (Glesne, 2011). Nitel verilerin analizi konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Miles ve Huberman (1994) veri analizi sürecini; verinin işlenmesi (kodlama, temalaştırma ve veriyi özetleme), verinin görsel hale getirilmesi (veri setini grafik, tablo ve şekillerle görselleştirme), sonuç çıkarma ve teyit etme (araştırma sonuçlarını anlamlandırma ve geçerliliğini sağlamak için ortaya çıkan kavram, tema ve ilişkileri yorumlama, karşılaştırma, teyit etme) olmak üzere üç bölümde incelerken; Dey (1993) de betimleme (toplanan verileri tanımlama), sınıflama (kodlama ve koda göre sınıflandırma), ve ilişkilendirme (verileri ilişkilendirip yorumlama) olarak incelemektedir. Tüm bu yaklaşımlarda ön plana çıkan verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem, doküman incelemesi ve görüşmeden hareketle veriler elde edilmiş ve analize tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde de çocukların söylemleri tek tek incelenmiş, bu söylemlerin çözümlemesi yapılarak verileri daha anlamlı hale getirmek adına kod ve temalara ulaşılmıştır. Dolayısıyla analiz; betimsel analiz ve içerik analizi çerçevesinde gerçekleşmiştir.

Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, resmedildiği, anlatıldığı bir analiz yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.160). Betimsel analizde verilerin özetlenmesi ve

yorumlanması için daha önceden belirlenen temalar dikkate alınır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, ardından neden- sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlanıp birtakım sonuçlara ulaşılır. Buradaki amaç, araştırma sonucunda ulaşılan bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Dolayısıyla da çalışmanın ilk boyutunu oluşturan gözlem sürecinde, okul öncesi kurumlarında uygulanan ders içi etkinlikleri ve oyun saatleri incelenmiş; “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Özellikle öğretmenin ders içi etkinlikleri kapsamında sorduğu sorulara ve bu soruların düzeylerine; çocukların oyun saati ve ders içi etkinlikleri çerçevesinde sergiledikleri düşünme becerilerine odaklanılmış ve uzman görüşü de alınarak bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Frekans tablosu; her bir verinin yinelenme sayısını gösteren, tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış olan verileri daha anlaşılır hale getiren bir tablodur (Karasar, 1998, s. 209).

Araştırmada kullanılan bir diğer analiz yöntemi de içerik analizidir. Silverman (2001)’a göre; içerik analizi sırasında araştırmacı ilk olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler (temalar) geliştirir. Ardından bu kategoriler (tema) içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri sayar (Özdemir, 2010, s.335). Yani içerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanma çalışmasının yapılmasıdır. İçerik analizini betimsel analizden ayıran nokta, süreçte verilerin daha derin bir işleme tabi tutulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla çalışmanın ikinci boyutunda çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinlerin içerik analizi yapılmış; çocukların söylemlerinden hareketle kod ve temalara ulaşılmıştır. Söylem; söyleme eyleminin bir sonucu olarak ortaya çıkan dilsel ifadenin sözlü veya yazılı halidir (Bal, 2013, s. 247). İletişimle ilgili olan söylem Worrall’a (1990) göre; kişi tarafından ortaya konulan iletinin yalnızca içeriğini değil; söyleyenini, hangi gerekçelerle bunu söylediğini, kime, hangi hedef kitleye söylediğini ve amacının ne olduğunu içerir (Jupp, 1996).

Araştırmacı sonraki süreçte; söylemlerden elde ettiği kodları, temaları yorumlar. Nitel araştırmalarda yorumlama; kodların ve temaların ötesindedir, daha geniş bir anlam içerir. Kodların geliştirilmesi, kodlardan temaların oluşturulması, temalardan verilerin daha anlamlı hale getirilmesi aşamalarından oluşur (Creswell, 2018, s.187). Buradan hareketle eylem araştırmalarında başvuru alan analiz yöntemlerinden birini de yorumsal analiz oluşturur. Yorumsal analizde anlam ön plandadır ve “*Bu söylenen veya gözlenen ne anlama*

gelmektedir?” sorusu çerçevesinde bu anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bunun için de araştırma sonucunda elde edilen verilerin bulunduğu ortam içerisinde yorumlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 254). Madison’a (2005) göre yorumsal analiz aracılığıyla araştırmacı; kişilerin bakış açılarını yorumlar, yaşamlarına ve öykülerine tanıklık eder; insanın dikkatini yaşamların zenginliğine, eylemlerinin karmaşıklığına, iletişim sırasında kullandıkları kelimelere çeker. Yorumları ile kişilerin olay ve durumlar farklı algılamasını sağlarken, kendisin ait bilinmezlerin farkına varır (Glesne, 2011). Tüm bunlar ışığında araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla elde edilen veriler değerlendirme kriterleri de göz önünde bulundurularak yoruma tabi tutulmuştur. Yorumlamalarda araştırmacının güvenilirliği de göz önünde bulundurularak özellikle yorumun açık olmadığı, çelişkiye düşüldüğü durumlarda uzman görüşüne (okul öncesi, felsefe ve sosyal bilgiler alanlarında) başvurulmuştur.

Çalışmada da betimsel ve içerik analizi çerçevesinde verilerin analizi;

- Veri işleme,
- Kodlama ve söylem analizi notları oluşturma,
- Tema ve söylem analizi notları oluşturma,
- Geçerlik, güvenilirlik ve etik olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda bu aşamalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

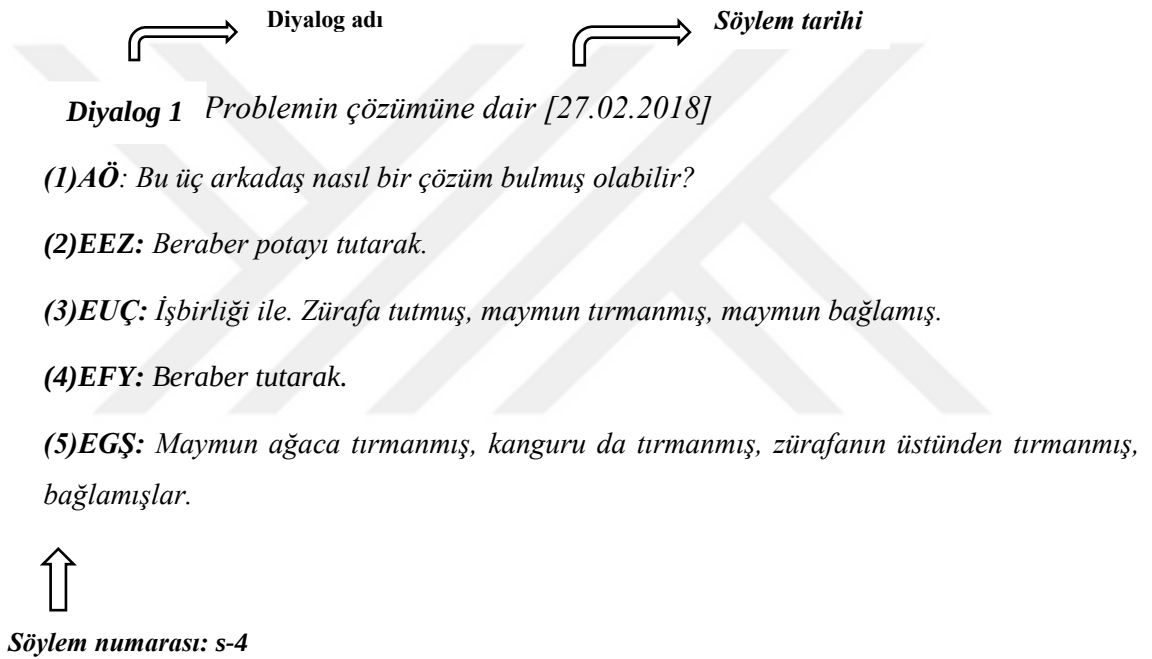
3.4.1. Veri işleme

Galtung’a (1973) göre verilerin işlenmesi, verilerin çözümlenecek duruma gelinceye kadar geçirdiği ön hazırlıkların tümünü kapsamaktadır (Karasar, 1998, s. 198). Konuşmalarda (görüşme, grup tartışması vb.) aktarılan sözler, yazıya dökme yoluyla metne geçirilir. Bu işlem güçlü bir yorumlama için gereklidir (Mayring, 2011, s. 93). Bu yüzden verilerin nasıl yazıya aktarıldığı, nasıl kodlamalarının yapıldığı konusunda açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yazıya Dökme

Nitel veri analizine başlamak için öncelikle toplanmış olan nitel verinin, tıpkı nicel verilerde olduğu gibi toparlanması, araştırmacının rahat çalışabileceği bir forma getirilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2011; Balcı, 2017). Çünkü bu veriler ham verilerdir ve analiz için henüz uygun değildirler. Bu durum verilerin düzenlenmesini, daha okunur bir hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Berg ve Lune, 2016). Nitekim yapılan çalışma bir eylem araştırmasıdır ve veri kaybını önlemek adına sınıf içi etkinliklerde tüm süreç kayıt

altına alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı tarafından bu video kaydının yazıya dökülmesi gerekmektedir. Yazıya dökme; diğer bir adıyla transkripsiyon uygulama süresince video kaydına alınan eylemlerin, yapılan görüşmelerin yazılı forma dönüştürülmesi işlemidir (Mayring, 2011). Araştırmacı için ses kayıtlarını yazıya dökme, ses kayıtlarının daha etkili bir şekilde nitel analizde kullanılmasını sağlar (Baltacı, 2017). Bu nedenle çalışmada da çocuklarla sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler ile yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin video kayıtları önce kabataslak olarak yazıya dökülmüş, ardından belirli bir formatta düzenlenerek yeniden verilmiştir. Yazıya dökme sürecine ilişkin örneğe aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3. Söylem analizi notları

Verilerin yazıya dökülmesinde çocukların cevapları olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Etkinliklerdeki her bir diyalog d-1, d-2 şeklinde numaralandırılmış, söylemler de diyalogdaki sıraya göre s-1, s-2 olarak belirtilmiştir. Diyaloglarda söylem numaralarından sonra araştırmacı ve çocuklar kodlanarak gösterilmiştir. Buna göre araştırmacı, araştırmacı öğretmen sıfatı ile AÖ; çocuklar ise sırasıyla cinsiyetlerine, isim ve soy isimlerinin baş harfine göre kodlanmıştır. Çocukların ikinci isimleri de kodlamaya dâhil edilmiştir. Örneğin; KMO kodlamasının açılımı kız (cinsiyet), Melisa (isim), Osmanoğlu (soy isim) olarak ifade edilebilir.

3.4.2. Kodlama ve söylem analizi notları oluşturma

Kodlama, katılımcıların anlatıları aracılığıyla ortaya konan ve araştırmacı tarafından yorumlanan problemlerin, konuların, benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanması anlamına gelir. Bu araştırmacının, dünyayı her bir katılımcının bakış açısıyla anlamaya başlaması için bir süreçtir (Sutton ve Austin, 2015, s. 228). Bu süreçte araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek sözcük, cümle ya da paragraf gibi anlamlı bölümlere ayırır ve onları isimlendirir, kavramsallaştırır yani kodlar (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem notları, görüşme dökümleri, belgeler, alan yazından notlar gibi araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan bu verilerin kodlanması; sınıflama-tanımlama, tanımlama-sınıflama biçiminde ilerleyen bir süreçtir. Kodlamada amaç; temalar oluşturmak, karşılaştırmalar yapıp kuramsal açıklamalar geliştirmektir (Glesne, 2011, s. 268-269). Bu amaç doğrultusunda da uzman görüşü de alınarak, araştırma kapsamında hem gözlem hem de geliştirilen etkinliklere ilişkin araştırmacı tarafından tema ve kodlar oluşturulmuştur. Örneğin; gözlem çerçevesinde çocukların *“Hiç yakıt kullanmıyor. Çünkü çevreyi kirletmiyor.”*, *“Bisiklet sürmeyi ilk önce öğretememiş, çünkü kardeşi hasta olmuş.”* şeklindeki söylemleri neden-sonuç ilişkisi kurma kodu altında; *“Onun yerinde olsaydım, üzülürdüm.”* yerine koyma, *“Eymen olsa çıldırırdı.”*, *“Karagöz olsaydı, tamam istediğin olsun başka zaman gideriz.”* söylemleri de bakış açısı oluşturma kodları altında değerlendirilmiştir. Geliştirilen etkinlikler kapsamında ise özgürlüğe ilişkin etkinlikte KAZK: *“Evde olmuyor özgürlük, dışarı parka çıkınca özgür olabiliyoruz. Çünkü evde istediğini yapamıyorsun. Parkta istediğini yapıyorsun, saklambaç oynuyorsun.”* söylemi ile özgürlüğü istediğini yapma ile ilişkilendirmiş, dolayısıyla söylemi *“istediğini yapma”* olarak kodlanmıştır.

3.4.3. Tema ve söylem analizi notları oluşturma

Tema, analiz sonucunda elde edilen kodların tek bir başlık altında toplanmasıdır. Bu amaçla kavramların birbiriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır ve bu ilişkiler daha genel bir olguya işaret eden bir tema ile gösterilir. Çünkü toplanan verilerin kodlanması tek başına yeterli değildir. Bu kodlardan hareketle verileri genel düzeyde açıklayabilen ve belirli kategoriler altında toplayabilen temalara ihtiyaç vardır. Bunun için öncelikle kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanır, ardından birbiri ile ilişkili olan kodları tek bir çatı altından toplayacak bir tema belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada da elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler dikkate alınarak ortak temalara ulaşılmıştır. Buna göre hem gözlem hem de geliştirilen etkinlikler çerçevesinde ortak temalar belirlenmiştir. Örneğin; gözlem bağlamında çocukların *“Hiç yakıt kullanmıyor. Çünkü çevreyi kirletmiyor.”*, *“Bisiklet*

sürmeyi ilk önce öğretememiş, çünkü kardeşi hasta olmuş.” şeklindeki söylemleri eleştirel düşünme teması; *Onun yerinde olsaydım, üzülürdüm.”*, *“Eymen olsa çıldırırdı.”*, *“Karagöz olsaydı, tamam istediğin olsun başka zaman gideriz.”* söylemleri de empati teması altında değerlendirilmiştir. Geliştirilen etkinlik paralelinde de sözgelimi "Savaş niçin var?" etkinliğinde, çocukların söylemlerinden (1) *Koruma/kurtarma*, (2) *Öldürme/yok etme/intikam/saldırı (Sahip olunan kötü duygular)*, (3) *Ele geçirme*, (4) *Yarış/yenme* temaları elde edilmiştir. Ülkeyi/TC'yi korumak/kurtarmak kodu “*koruma/kurtarma*” teması ile; kötülerini öldürmek, intikam almak gibi kodlar “*öldürme/yok etme/intikam/saldırı (Sahip olunan kötü duygular)*” teması ile; Türkiye’de sahip olunanları, gizli yerleri, güzellikleri, toprakları ele geçirme, çalma kodları “*ele geçirme*” teması ile; düşmanları yenmek, yarış yapmak “*yarış/yenme*” temaları ile ilişkilendirilmiştir.

3.4.4. Geçerlik, güvenilirlik ve etik

Geçerlik ve güvenilirlik, tüm araştırmaların kilit unsurlarıdır. Bu iki unsura yönelik dikkat, araştırmanın iyi ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma konusunda bir fark yaratıp, bilim insanlarının bulguları, güvenilir ve sağlam olarak kabul etmelerine yardımcı olabilir. Çünkü geçerlik ve güvenilirlik; araştırmacıların özniteliklerinin, verilerin yorumlanmasının kolay bir şekilde bulanıklaşabileceği ve araştırma bulgularının bilimsel topluluk tarafından genellikle şüpheyle karşılandığı veya sorgulandığı nitel çalışmalarda hayati öneme sahiptir (Brink, 1993). McMillan (2000) da elde edilen verilerin, bu verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olmasının nitel araştırmaları değerlendirmede önemli bir ölçüt olduğunu, bunun da araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik değerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2011, s. 264).

Geçerlik bir aracın ölçmesi gereken şeyi gerçekten ölçmesi yani sonuçlarının doğruluğu, güvenilirlik ise bir araştırma yönteminin tekrarlandığında aynı sonuçları vermesi yani tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Brinck, 1993). LeCompte ve Goetz (1982) geçerliği ve güvenilirliği, iç/dış geçerlilik ve iç/dış güvenilirlik şeklinde ayırmaktadır. Dış geçerlilik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortama aktarılabilirliği, iç geçerlilik araştırma sonuçlarına ulaşmada sürecin gerçekliği, ortaya çıkarmadaki yeterliliği; dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği, iç güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı verilerle aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağıdır. Nitel çalışmalarda ise iç geçerlik inandırıcılık, dış geçerlik aktarılabilirlik; iç güvenilirlik tutarlılık ve dış güvenilirlik teyit edilebilirlik olarak ifade edilmektedir. İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin değerlendirilmesi için birtakım stratejiler

kullanılmaktadır. Bunlar inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme (tringulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; aktarılabilirlik (transferredilebilirlik) için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; tutarlılık için tutarlılık incelemesi, teyit edilebilirlik için ise teyit incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da bu çerçevede değerlendirilmiştir.

Buna göre inandırıcılık (iç geçerlilik) kapsamında araştırmacı çalışmanın eylem araştırması olması sebebiyle araştırma grubu ile uzun süreli bir etkileşime girme imkânı bulmuş, dolayısıyla süreç ilerledikçe araştırmacının kendisinden ya da öznel yargılarından kaynaklanabilecek, araştırma grubunu etkileyebilecek unsurlar en aza indirilmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, araştırma ortamında uzun süre kaldığı için katılımcıların bakış açısı ile süreci yorumlamaya çalışmış, elde ettiği verilerin araştırma açısından yeterliliğini tespit etmek adına sürekli olarak karşılaştırmasını yaparak teyit etmeye çalışmıştır. Böylece derin odaklı veri toplama görevini gerçekleştirmiştir. Veri kaynaklarını çeşitlendirme amacıyla da gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlere başvurmuştur. Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak için araştırmacı tarafından çalışmaya ilişkin yapılan bütün yorumlamalar, açıklamalar, kodlamalar, temalar eylem araştırması süreçlerini yakından bilen tez danışmanı tarafından okunmuş, değerlendirilmiş ve araştırmacıya geri dönüt verilmiştir. Ayrıca okul öncesi ve felsefe alanında uzman kişilerin de çalışmaya ilişkin görüş ve yorumlamaları da alınmıştır. Verilerin yorumlanması sırasında da katılımcıdan elde edilen veri ile ilgili netliğin olmadığı durumlarda katılımcı ile birebir görüşmeler yapılmıştır.

Aktarılabilirlik/transfer edilebilirlik (dış geçerlik) çerçevesinde uygulama süreci ve bu süreçte yapılan etkinlikler, etkinlikler esnasında veri toplama araçları ile elde edilen bütün veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Elde edilen veriler kavram ve temalar çerçevesinde yeniden düzenlenmiş, verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak okuyucuya aktarılmıştır. Bu amaçla çalışmada katılımcılardan elde edilen doğrudan veri alıntılarına yer verilmiştir. Ayrıca örneklem seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuş; böylece aktarılabilirlik sağlanmıştır.

Tutarlılık (iç güvenilirlik) için ise veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi şeklinde ilerleyen çalışma sürecinde araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymak adına, tez danışmanı ile birlikte kodlamalar ve temalar, verilerin sonuçlarla ilişkisi sürekli kontrol edilmiştir. Verilere ilişkin herhangi bir tutarsızlık durumunda veriler yeniden gözden geçirilmiş, gerekli olan değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Son olarak teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) için de araştırmacı veri toplama, yöntem, veri işleme, analiz gibi çalışmanın tüm süreçlerini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Bununla birlikte ulaşılan sonuçların ham verilerle karşılaştırılmasını sağlamak adına tüm ham veri dosyalararak saklanmıştır.

Etik bağlamında ise bugün gelişmiş ülkelerin neredeyse tamamında insanların dâhil olduğu deneysel, yarı deneysel, yüz yüze görüşme ve gözlem gibi süreçleri içeren nitel araştırmalarda, üniversiteler de dâhil olmak üzere, her kurum ve kuruluş etiğe ilişkin belirli kuralları ve süreçleri izlemek zorundadır. Mevzuat etiği olarak tanımlanan bu süreci tamamlamadan herhangi bir araştırmaya başlamak ya da araştırmayı yürütmek olası değildir. Bu süreç; genellikle araştırmacının amacını, yönteminin ne olduğunu, analizinin nasıl yapılacağını içeren formların doldurulmasını ve bu formların etik komisyonu tarafından incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 118-119). Dolayısıyla araştırmada da üniversite tarafından hazırlanmış olan başvuru formu (araştırmacının bilgileri, araştırmacının niteliğini, araştırmacının amacı ve önemi, araştırmacının yöntemi, çalışma grubu ve özeti), başvuru dilekçesi, bilgilendirilmiş onam formu (veli izni), araştırmacının özgeçmişi (üniversite bilgileri ve akademik çalışmaları) etik kurula gönderilmiştir. Etik komisyonu tarafından yapılan incelemenin sonrası çalışma başlatılmıştır (Bkz. Ek-4) Çalışma kapsamında gözlem ve uygulama yapılacak okul ve öğrenci velileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş; araştırma hakkında ayrıntılı bir bilgilendirme yapılarak, elde edilen verilerin gizliliğinin sağlanacağı belirtilmiştir. Açıklama sonrası gerekli izinler alınarak gönüllü katılım gerçekleştirilmiştir (Bkz. Ek-5).

3.4.5. Değerlendirme kriterleri/esasları

Çalışmada erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocuklara sosyal bilgiler ve felsefe temel alınarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler yoluyla çocukların çeşitli düşünme becerileri sergileyebileceği, felsefi sorgulamalar yapabileceği düşüncesinden hareket edilmiş ve yapılan etkinliklerin onların düşünme becerilerini nasıl etkileyeceği, bilişsel düzeyde onlarda ne tür değişiklikler gerçekleştireceği ve bu etkinliklerin programda nasıl yer alabileceği sorularına odaklanılmıştır. Bu sorular çerçevesinde bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular “gözlem” ve “etkinlik uygulama süreci” olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Buna göre ilk boyutta erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş grubu çocukların düşünme becerilerine odaklanıldığından, bu becerilerin ortaya konulma

süreçlerini en iyi şekilde değerlendirmek ve ilk elden veriler elde etmek adına önemli veri toplama araçlarından biri olan gözlem yöntemine başvurulmuştur. Gözlem ile elde edilen bulgular, okul öncesi kurumlarında uygulanan ders içi etkinliklerini ve oyun saatlerini kapsamış; bu süreçte “*çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Gözlem çerçevesinde çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmış; erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş grubu çocukların, özellikle sınıf içinde uygulanan etkinlikler bağlamında bu becerilere ilişkin var olan durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların sorgulamalar yapması ve bu sorgulamalar çerçevesinde eleştirel düşünme, karar verme gibi çeşitli düşünme becerilerini ortaya koyması önem arz ettiği için de; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde özellikle ders içi etkinliklere, bu etkinliklerde öğretmenin çocukları düşünmeye sevk etmek adına ne tür uygulamalar yaptığına, öğretmenin hangi düzeyde sorular sorduğuna; çocukların oyun saatleri ve ders içi etkinlikleri kapsamında ne tür düşünme becerileri sergilediğine odaklanılmıştır. Ancak çocuklar yerine öğretmenin soru-cevap etkinliğini tek taraflı yürütmesi nedeniyle süreçte sadece öğretmenin sorduğu soruların düzey bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır. Çocukların sergiledikleri düşünme becerilerini göstermek adına da bir frekans tablosu oluşturulmuştur.

İkinci boyut ise araştırma çerçevesinde oluşturulan etkinliklerden elde edilen bulguların analizini içermiştir. İlk olarak etkinliklerin oluşturulmasında; sosyal bilgiler dersi kapsamındaki konuların felsefede tartışılan konular ile bağlantısının olması; okul öncesi programında yer alan kazanımların, hayat bilgisi/ sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlarla ilişkisi; “*çocuklar için felsefe yaklaşımı*”nın yöntemi; çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriye ek yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme gibi beceriler göz önünde bulundurulmuştur. Tüm bunlar ışığında etkinliklerin içeriğini; *arkadaşlık, özgürlük, kurallar, bireysel farklılıklar, güzellik-çirkinlik, empati, doğa* kavramları oluşturmuştur. Etkinliklerde sosyal bilgiler ve okul öncesi programlarının yanı sıra çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisini de çocuğa kazandırma ve çocuğu tartışma sürecine hazırlama dikkate alınmıştır. Dolayısıyla çocuklar için felsefe yaklaşımının temelinde yer alan; *düşünme, dinleme, söz alarak konuşma, arkadaşının fikirlerine saygı gösterme, kendi fikrini ortaya koyma, bir fikre*

katılıp katılmadığını gerekçeleri ile ortaya koyma /temellendirme, karşılaştırma yapma, örnekler verme, mantıksal çıkarımda bulunma gibi eleştirel düşünmenin temel mantıksal basamakları ve tartışma sürecini oluşturan unsurlar göz önünde bulundurularak etkinlikler hazırlanmış ve bu bağlamda değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca süreçte eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra bu beceri ile bağlantılı olan; *empati, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerisine* ilişkin etkinliklere de yer verilmiştir. Bu sayede çocuklar için felsefe anlayışına bir katkı sağlanacağı ve çocuklar için felsefe yönteminde önemli olan düşünceyi ifade etme, farklı fikirler ortaya koyma gibi amaçlara hizmet edileceği düşünülmüştür.

Yukarıda da ifade edildiği üzere geliştirilen etkinlikler, *sosyal bilgiler ve felsefe* temel alınarak oluşturulmuştur. Bu etkinlikler felsefe ile ilişkisine göre “*ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik*” olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ahlak felsefesi (etik) içeriğine göre; “*bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği*” temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Etkinlikler ise doğasına ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimlerine göre “*gerekçelendirme/temellendirme, mantıksal çıkarım yapma, soru üretme, sorgulama, olası sonuçları tahmin etme, karar verme, karşılaştırma, fikir üretme*” kategorileri bağlamında analiz edilmiştir. Kategorilerde çocukların bir konu ya da durum ile ilgili seçim yapmaları istendiğinde *karşılaştırma ve karar vermeye*; ortaya koydukları fikirlerin nedenlerini açıklamaları istendiğinde *gerekçelendirmeye (temellendirmeye)*; ortaya konulan fikirlerden hareketle bir sonuca varmaları istendiğinde *mantıksal çıkarım yapmaya*, özellikle hikâye odaklı yapılan etkinliklerde kendi sorularını üretip cevap aramaları ve bunun üzerine tartışmalar gerçekleştirmeleri istendiğinde *soru üretme, fikir üretme ve sorgulamaya*, bir durum ya da konuya ilişkin gerçekleşebilecek sonuçlarla ilgili tahminlerde bulunmaları istendiğinde de *olası sonuçları tahmin etmeye* başvurulmuştur (Bkz. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerden Elde Edilen Bulgular).

Süreçte çocukların ürettiği sorular ve sergiledikleri düşünme becerileri de analize tabi tutulmuştur. Sorular ele aldığı *konuya ve düşünme becerilerinin düzeyine* göre iki boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda örneğin; arkadaşlığı konu alan “*Gökkuşağı balığı*” isimli hikâyede çocukların hikâyeye ilişkin soruları öncelikle konu bakımından analiz edilmiştir. Konuya göre yapılan bu analizde “*amacı araştıran, arkadaşlık, hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar ve soyut duygu ve düşünceler şeklinde çeşitli temalara* ulaşılmıştır. Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinin ardından da düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla *Gallagher ve Aschner’in*

sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (*alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak*) dikkate alınmıştır.

Gallagher ve Aschner (1963) araştırmalarında, soru sorma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi arasında yüksek bir korelasyon olduğunu öne sürmüş ve öğretmenin sorduğu sorular aracılığıyla öğrencinin düşünme düzeyini tam olarak sınıflandırabilen bir araç ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları soru türlerini gösteren ve Bloom taksonomisi ile benzerlik gösteren 4 seviyeli bir model geliştirmişlerdir. Bu düzeyler (Smith ve Szymanski, 2013, s. 20-21);

- *Alt düzey yakınsak (Bilişsel bellek)*: En düşük düşünce seviyesidir. Bu düzeydeki sorular öğrencilerin hatırlama, isimlendirme, tanımlama, belirleme ve evet ya da hayır şeklinde cevap vermelerini içerir (Hikâyedeki ana karakter kim, enerji nedir gibi?)
- *Üst düzey yakınsak*: Doğru cevapları bulmak için gerçekleri/ durumları bir araya getirmeyi gerektiren daha geniş bir sorgulamayı ifade eder fakat yine de düşüncenin düşük bir seviyesi olarak kabul edilir. İlişkileri kıyaslamayı, karşılaştırmayı ve açıklamayı kapsar (Ay neden ışık saçar, köpekler ve kediler nasıl benzerdir?)
- *Alt düzey ıraksak*: Sorular birden çok cevaba izin verir ve yaratıcı cevapları teşvik eder. Öğrencilerin tahmin etmesi, hipotez kurması, sonuç çıkarması veya yeniden yapılandırması gerekir (Eğer sen dünyayı yönetiyor olsaydın neyi değiştirirdin?)
- *Üst düzey ıraksak (Değerlendirme)*: Öğrencinin yargılamasını, değer vermesini, seçmesini veya savunmasını gerektirir (Amerika yaşanacak en iyi ülke mi, neden? Doğru olarak neden bunu seçtin? Savaşa girme konusunda ülkemizin kararına neden katılıyor veya katılmıyorsun?)

Süreçte uygulanan her bir etkinlik sonucunda çocukların sergiledikleri düşünme becerileri, belirlenen tema (ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik) ve kategoriler (gerekçelendirme (G), mantıksal çıkarım yapma (MÇY), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme (FÜ)) çerçevesinde bir analize tabi tutulmuştur. Analiz öncesinde oluşturulan etkinlikler çerçevesinde çocukların bu becerileri sergileyebileceği düşünülmüştür. Bu becerilere kuramsal açıklamalarda ayrıntılı olarak yer verildiği için burada tekrar değinilmemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, doküman incelemesi ve görüşmeye başvurulmuş; bu araçlardan elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde de çocukların söylemlerinin çözümlemesi yapılarak verileri daha anlamlı hale getirmek adına kod ve temalara ulaşılmıştır. Kod ve temalara ilişkin yorumlamalar da yapılarak çalışma anlamlı hale getirilmiştir. Analiz betimsel analiz ve içerik analizi çerçevesinde gerçekleşmiştir.

3.6. Araştırma sürecinde karşılaşılan zorluklar

Araştırma süreci gözlem, pilot uygulama ve esas uygulamadan oluşmuştur. Bu bağlamda ilk olarak belirlenen bir devlet okulunda okul öncesi eğitimi kademesinde yer alan 60-72 aylık çocuklar sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Ancak bu süreçte okuldaki öğretmenin gözlem ile ilgili duyduğu rahatsızlık ve bu durumu araştırmacıya çeşitli şekillerde yansıtması, araştırmacı açısından bir zorluk oluşturmuştur. Dolayısıyla araştırmacı pilot uygulama sırasında kendini rahat hissedemeyeceği için başka bir okul bulmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte yeniden İlçe Milli Eğitim ile yazışmalar yapılmış, izinler alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı etkinliklere ancak Ekim ayında başlayabilmiştir.

Araştırmanın pilot uygulaması sürecinde ise araştırmacının bir okul öncesi uzmanı olmaması, çocukların seviyesine inme ve onlarla birlikte etkinlikleri uygulama anlamında sıkıntı yaşamasına neden olmuştur. Bu yüzden sınıfın okul öncesi öğretmeni ile birlikte etkinlikler değerlendirilmeye çalışılmış, etkinliklerin çocuklara nasıl uygulanacağı konusunda fikir alışverişinde bulunulmuştur. Buna bağlı olarak etkinliklerin uygulama sırası ve şeklinde zaman zaman değişikliklere gidilmiştir.

Araştırmacıyı zorlayan bir diğer unsur da çocukların bu kadar çok soru sorma, sorgulama ve düşünme sürecine girmesi olmuştur. Bunun nedeni okulda yapılan etkinliklerin renkler, sayılar, canlı-cansız varlıklar vb. gibi sadece tek taraflı soru-cevap üzerine kurulu olması; çocuğun merakını ortaya çıkarmayan ve sorgulamasına izin vermeyen etkinliklerin varlığı ya da çevresel koşullar olabilir. Aslında araştırmacı açısından bu yaş düzeyindeki çocuklar; büyüklerden farklıdır. Büyükler Küçük Prens'in çizdiği fili sindirmekte olan boa yılanı yerine bir şapka görüp, çoğu zaman hayal kuramazken; onlar dünyayı anlamak ve öğrenmek için sürekli sorular sorar, bir şeyin nedenini niçinini merak ederler. Ama ne yazık ki belki verilen eğitimden, belki de teknolojiye bağlı kurulan suni yaşamlardan dolayı, çocukların çok azı bir hayale sahiptir ve büyüklerin dünyasında çocuk olamadan yaşamaktadırlar. Bu

durum pilot uygulamalarda fazlaca hissedilmiştir. Sorun bu durumun nasıl ortadan kaldırılacağıdır.

Veri toplama süreci sırasında video kaydı alınan etkinliklerin yazıya geçirilmesi bir başka zorluktur. Çünkü zaman zaman video da anlaşılamayan öğrenci ifadeleri olmuş, kayıt tekrar dinlenmiştir. Ayrıca verilerin yazıya aktarılma süreci de uzun sürmüştür. Bunun dışında araştırmanın bir eylem araştırması olması dolayısıyla da edilen verilerin çokluğu verilerin analizi ve yorumlanması açısından araştırmacıyı oldukça zorlamıştır. Ayrıca kameranın arızalanması ve video kaydı almadığının o an için fark edilememesi yaşanan bir başka zorluk olmuştur.

3.7. Araştırmacının rolü, önyargıları, inançları ve eleştirileri

Eylem araştırması, sorun olarak görülen ya da geliştirilmek/incelenmek istenen süreçle ilgili doğrudan ilgisi ya da deneyimi olan kişiler için uygun bir araştırma yaklaşımıdır. Bu anlamda herhangi bir uzmanlık alanında çalışan kişi, mesleki açıdan karşılaştığı problemi çözmek ya da yaptığı işin niteliğini arttırmak için eylem araştırması yapabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 279). Dolayısıyla uygulama sürecinde değişimi sağlamaktan doğrudan sorumlu olan araştırmacının nitelikleri (Selanik-Ay, 2010) araştırmanın yapılabilirliği ve araştırmacının süreçteki rolü açısından önemlidir. Bu çalışmada da araştırmacı lisans eğitimini felsefe, yüksek lisans eğitimini sosyal bilgiler alanında tamamlamış; doktora eğitimini de sosyal bilgiler alanında sürdürmüştür. Araştırmanın odağını oluşturan çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin alanyazını taramış, konuya ilişkin ayrıntılı bilgiler edinmeye çalışmıştır. Özellikle yurtdışında bu alanda yoğun çalışmaların yapıldığını göz önünde bulundurarak yabancı kaynaklara yönelmiş; yoğun bir tarama ve çeviri süreci içerisine girmiştir. Bununla birlikte Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının kurucusu Matthew Lipman'ın çalışmalar yürüttüğü Montclair Üniversitesinden Profesör David Kennedy ve Maughn Gregory ile yaklaşım hakkında bilgi almak adına iletişime geçmiş, üniversiteden davet mektubu alarak bu konuda eğitim almak için girişimlerde bulunmuştur. Ancak burs onayının alınamaması sebebiyle, araştırmacı yine Profesör David Kennedy'nin yönlendirmesiyle Türkiye'de Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına ilişkin eğitim almış, okul öncesi alanında doktorasını tamamlamış olan Çukurova Üniversitesi'nden Dr. Işıl Taş ile görüşme sağlamış, bilgi ve deneyimine başvurmuştur. Sonraki süreçte araştırmacı Dr. Işıl Taş'ın Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimci Eğitimi kursuna katılmış ve bu konuda eğitim almıştır (Bkz. Ek- 6)

Araştırmacı çalışma öncesi araştırmanın içeriği ve nasıl uygulanacağı konusunda okul müdürüne, öğretmen ve velilere açıklamalarda bulunmuş, çalışma süresince video kaydı alınacağını belirterek gerekli izinleri almıştır. Araştırma gözlem, pilot ve esas uygulama süreçlerinden oluşmuştur. Araştırmacı gözlem aracılığıyla hem çocukların çocuklar için felsefeye dayalı mevcut durumunu gözlemlemiş hem de uygulama öncesi okul öncesi eğitimine ilişkin deneyim kazanmaya, çocukları gelişimsel olarak tanımaya ve etkinlikleri tasarlamaya çalışmıştır. Pilot uygulama ile aldığı dönütlerden hareketle etkinlikleri uzman görüşünü de göz önünde bulundurarak yeniden düzenlemiştir. Video kaydı alınan uygulama sürecine ilişkin veriler düzenli olarak izlenip yazıya dökülmüş ve analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bulguların yorumlanması ve sunulmasında nesnel bir yaklaşım sergilemek adına ham verileri sürekli olarak incelemiştir.

Araştırmacı çalışma süresince sahip olduğu inanç ve önyargılar sebebiyle kendine yönelik eleştirileri olmuştur. Bu bağlamda araştırmacı okul öncesi alanında uzman olmaması ve ilk defa küçük bir yaş grubu ile bu kadar uzun soluklu bir çalışma yapması nedeniyle araştırma süreci, araştırma sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulanması anlamında, sürecin başında tedirginlik yaşamıştır. Özellikle araştırmanın ilk bölümünü oluşturan gözlem aşamasında okul öncesi öğretmenin gözlem konusunda hissettiği huzursuzluğu araştırmacıya yansıtması, araştırmacının tedirginliğini ve sürece ilişkin önyargılarını daha da artırmıştır. Bununla birlikte araştırmacı sürecin başında çocukların düzeyine inmede sorun yaşamıştır. Ancak gerek pilot uygulama gerekse esas uygulamada öğretmenin ve araştırmacının danışmanının araştırmacıya yaklaşımı, desteği ve sağladığı dönütler; alan uzmanları ile yapılan görüşmeler, çocuklarla geçirilen vakit ve yaşanan deneyim araştırmacının endişesini ve önyargılarını yenmesini sağlamıştır.

Araştırmacının süreçte kendine yönelik eleştirilerinden bir diğerini de veri kayıpları oluşturmuştur. Çünkü çalışma bir eylem araştırmasıdır, uzun solukludur ve sürecin kameraya alınması gerekmektedir. Ancak kamera ile ilgili yaşanan sıkıntılar ve bunun uygulama sırasında fark edilememesi kimi yerlerde kamera kaydının alınamamasına, dolayısıyla da veri kaybına sebebiyet vermiştir. Bu durum araştırmacının uygulamayı yeniden yapmasına, kimi zamanda programa uyma zorunluluğu ve çocukların o gün içerisinde katılmaları gereken başka bir etkinlik olması nedeniyle uygulamanın tekrarlanamamasına neden olmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde erken çocukluk dönemindeki 5-6 yaşlarındaki çocuklar için, *sosyal bilgiler ve felsefe* temel alınarak geliştirilen ve çocuklara uygulanan etkinliklerin bulgularına yer verilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere bulgular, “*gözlem*” ve “*etkinlik uygulama süreci*” olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. İlk boyutta gözlem ile elde edilen bulgular, okul öncesi kurumlarında uygulanan ders içi etkinlikleri ve oyun saatleri kapsamında olup, “*çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yöneliktir. İkinci boyutta yer alan bulgular ise çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerin analizinden oluşmaktadır. Analizler, etkinlikler sonucu sergilenen düşünme becerileri ve etkinliklerin, felsefe ve sosyal bilgiler alanlarıyla olan bağı merkeze alınarak yapılmıştır. Bu bulgulara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

4.1. Okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yönelik bulgular

Çalışmanın ilk aşamasında 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “*çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durumunu betimlemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan ders içi etkinlikleri ve oyun saatleri gözleme tabi tutulmuştur. Bu amaçla çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine ve bu beceriye ek olarak yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerilerine odaklanılmış; erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş grubu çocukların, özellikle sınıf içinde uygulanan etkinlikler bağlamında bu becerilere ilişkin var olan durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların sorgulamalar yapması ve bu sorgulamalar çerçevesinde yukarıda ifade edildiği gibi eleştirel düşünme, karar verme gibi çeşitli düşünme becerilerini ortaya koyması önem arz etmektedir. Bu yüzden gözlemlerde de çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde özellikle ders içi etkinliklere, bu etkinliklerde öğretmenin çocukları düşünmeye sevk etmek adına hangi düzeyde sorular sorduğuna¹; çocukların oyun

¹ Öğretmenin soru-cevap etkinliğini tek taraflı yürütmesi nedeniyle süreçte çocuklar yerine sadece öğretmenin sorduğu soruların düzey bakımından değerlendirmesi yapılmıştır.

saatleri ve ders içi etkinlikleri kapsamında ne tür düşünme becerileri sergilediğine odaklanılmıştır. Çocukların sergiledikleri düşünme becerilerini göstermek adına da bir frekans tablosu çıkarılmıştır. Aşağıda öğretmenin ders içi etkinlikleri kapsamında sorduğu sorulara ve bu soruların düzeylerine; çocukların oyun saati ve ders içi etkinlikleri çerçevesinde sergiledikleri düşünme becerilerini içeren frekans tablosuna yer verilmiştir.

4.1.1. Düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içi uygulamalarının ve sorularının değerlendirilmesi

Seefeldt ve diğerlerine (2015) göre; düşünme, çocukların bir problemi algıladığı ya da gerçeği, doğruyu anlamak için sorular sormaya başladığı zaman ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle düşünme öğretmenlerin, çocukların “doğru” cevapları ezberlemelerini istedikleri ya da bilgilerini “test etmek” için onlara sorular sordukları geleneksel bir uygulamadan ibaret değildir. Dolayısıyla öğretmenin sınıfta sorduğu soruların, çocukları düşünmeye teşvik edici nitelikte olması gerekmektedir. Bu amaçla gözlem çerçevesinde sınıf öğretmenin sorduğu soruların düzey bakımından bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bunun için Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması dikkate alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin sınıf öğretmenin çocuklara yönelttiği soruların düzey bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenin Sorduğu Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Etkinlik türü	Etkinlik tarihi	Sorular	f	f	Σ
					Σ	
Alt düzey yakınsak	Türkçe etkinliği	09.03.2017	Köylü eşek sahiplerine ne diyor?	1		
			Oğul eşeğe tek binince köylü ne diyor?	1		
			Baba eşeğe tek binince köylü ne diyor?	1		
			Hikâyenin sonunda eşeğe ne oldu?	1		
			İlkbahar mevsiminde neler olur?	1		
		24.03.2017	Parayı ne zaman kullanırız?	1		
			Bilgisayar kasasında neler var?	1		

27.03.2017	Kullandığımız kâğıdı ne yapmalıyız?	1	78	93
	Çok orman olsun diye ne yapmalıyız?	1		
30.03.2017	Gülün hangi özelliği onu soğuktan koruyor?	1		
	En son perinin istediğini hangi çiçek yaptı?	1		
	Hangi mevsimdeydi?	1		
	Neyin içindeydi?	1		
	Resimde ne görüyorsunuz?	1		
	İnsanlar ne yapıyorlar?	1		
06.04.2017	Evliya Çelebi ne yapıyor?	1		
	Gezdiklerini ne yapmış?	1		
	Gezmek isterseniz nereye giderdiniz, hayaliniz de neresi var?	1		
	Burcu'ya ne almışlar?	1		
	Peki sürmeyi biliyor mu?	1		
	Kim öğretecek?	1		
	Öğretebilmiş mi peki?	1		
	Ne zaman öğretmiş?	1		
	Kardeşine mi yoksa bisiklet süremediği için mi üzülmüş?	1		
	Peki Burcu'nun babası kimle ilgilenmeliydi?	1		
	İyileştikten sonra Burcu'ya babası bisiklet sürmeyi öğretti mi?	1		
	Baba Burcu'ya ne dedi?	1		
13.04.2017	Kim kazandı uçurtma şenliğini?	1		
	Daha önce ne yaptılar?	1		
18.04.2017	Haberleşme araçları neler?	1		
	En çok kullandığımız iletişim aracı ne?	1		
	Telefonla neyi öğrenebiliriz?	1		
	Bütün bu haberleri nereden öğrendiniz?	1		

	Mektuba neler yazılır?	1
20.04.2017	Küçük Ali ulusal bayramdan hangisini seviyordu?	1
	Küçük Ali büyüyünce ne olmak istiyordu?	1
	Tay neye denir?	1
	Tay gören var mı?	1
	23 Nisan ne demek?	1
	23 Nisan'ı size kim armağan etti?	1
	Atatürk kimleri en çok severdi?	1
	İlk Cumhurbaşkanımız kimdi?	1
	Milletvekili kimdir çocuklar?	1
	Kaç tane milletvekili var?	1
	Seçimler kaç yılda bir yapılır?	1
	Oy herkesin yanında mı kullanılıyor?	1
	Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir ne demek?	1
	Milletvekilleri nasıl çalışır?	1
	Kanunu kim belirler, onaylar?	1
25.04.2017	Dünya çocuklar günü ne demek?	1
	Hiç farklı ülkeden biriyle tanıştınız mı?	1
02.05.2017	Trafik polisinin görevi ne?	1
	İlk yardım ne demek?	1
	İlk yardım çantasının içinde ne olur?	1
09.05.2017	Rodos heykeli kimler zamanında yapıldı?	1
	Dünyanın 7 harikasından kaçınıcı?	1
	Hangi adanın girişinde?	1
	Ayaklarının altından ne geçiyor?	1
	Yapımı kaç gün sürmüştü?	1
22.05.2017	Evinde kuş besleyen var mı?	1
	Kuşların bir ismi var mı?	1

		Ne ile besleniyorlar?	1
		Konuşuyorlar mı?	1
		Kuş beslemek zor mu?	1
		Kuşları sevdiniz mi?	1
		Kuş beslemek ister misiniz?	1
		Hayvana zarar veren birisini gördünüz mü?	1
		Engelli ne demek?	1
	23.05.2017	Hiç müzeye gittiniz mi?	1
		Müze ne demek?	1
		Müzenin içinde neler var?	1
Sanat etkinliği	17.03.2017	Askerlerimiz ne renk giyer?	1
	20.03.2017	Taş yapmak için ne gerekiyor?	1
		Kalıptan ne zaman çıkacak?	1
	13.04.2017	Fil hangi renk?	1
Fen etkinliği	25.04.2017	Çok su olan şişeye vurunca ince mi kalın mı ses çıkar?	1
		Farkı görüyor musunuz?	1
Türkçe etkinliği	09.03.2017	Baba ve oğul neden pazara gidiyor?	1
	24.03.2017	Parayı niçin kullanırız?	1
		Parayı nasıl elde ederiz?	1
		Bilgisayar nasıl çalışır?	1
	30.03.2017	Güle neden alev kırmızısı diyorlar?	1
	25.04.2017	Farklı ülkeden gelen insanlar nasıllar?	1
	02.05.2017	Bu tabela niçin konmuş olabilir?	1
	22.05.2017	Neden tekerlekli sandalyeye binmiş?	1
	23.05.2017	Müzelerde neden bilet satılıyor?	1
Drama etkinliği	17.03.2017	Çocuklar niçin savaşa gidiyor?	1

Üst düzey yakınsak

13

Fen etkinliği	06.03.2017	Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?	1	
	03.04.2017	Yumurtalar kolide, kız da kolinin üstüne çıkmış. Yumurtalar neden kırılmıyor sizce?	1	
	22.05.2017	Çiçek nefes alır mı? Neden?	1	
Alt düzey ıraksak	Türkçe etkinliği	27.03.2017	Ağaç olmazsa ne olur?	1 2
		03.04.2017	Karagöz Hacivat'ı ısrarla parka çağırıyor, o hastayı diyor. Eğer Karagöz empati kursaydı Hacivat'a ne derdi?	1

Tablo 4'e göre; sınıf öğretmeninin Türkçe, sanat, fen ve drama etkinlikleri kapsamında çocuklara yönelttiği soruların; çoktan aza doğru alt düzey yakınsak (78/93), üst düzey yakınsak (13/93) ve alt düzey ıraksak alan (2/93) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeninin “*neden/niçin*”e dayalı üst düzey yakınsak ile tahmine, hipotez kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayalı alt düzey ıraksak sorular yerine çocuklara daha çok ne, nereye, kim, hangi gibi bir olayı, durumu hatırlamaya yönelik, alt düzey düşünme becerisine dayalı sorular sorduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde uygulanan *Türkçe etkinliklerinde* amaç; çocuğun dinleme becerisini kazanmasını, dil becerisini geliştirmesini, duygu ile düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini sağlamaktır (MEB, 2013). Bu amaçla gerçekleştirilen etkinliklerden biri de kitap okuma çalışmalarıdır. Alpöge (2003)'ye göre kitap okumak; çocuğun sebep-sonuç ilişkisini kavramasına, hayal gücünü geliştirmesine, yaratıcı etkinlikleri desteklemeye ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Güven, 2012). Çocuklar için felsefe yaklaşımında da kullanılan materyallerden biri olan kitaplar, özellikle de hikâyeler, öyküler çocuğun düşünme süreçlerini desteklemek adına önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden hikâyeye, öyküye ilişkin yapılan etkinliklerde sorulan soruların hatırlama yerine çocuğu düşünmeye sevk edici olması, çocuğun öyküyü tartışmasına, hikâyenin vermek istediği mesaja ilişkin yorumlar ve çıkarımlarda bulunmasına, sonucunun ne olabileceğine dair fikir yürütmesine imkân tanınması gerekmektedir. Ancak sınıfta gerçekleştirilen gözlemler, öğretmenin öyküyü daha çok bilme düzeyine ilişkin sorularla işlediğini göstermektedir. Örneğin; sahip oldukları eşeği satmak için pazara giden baba ve oğulun hikâyesinin anlatıldığı metinde öğretmenin çocuklara özellikle bilme ve hatırlama içeren alt düzey yakınsak alanla ilişkili “*Köylü eşek sahiplerine ne diyor?* “, “*Oğul eşeğe tek binince köylü*

ne diyor?” şeklinde sorular yönelttiği; bu sorulardan sadece birinin (Baba ve oğul neden pazara gidiyor?) nedeni, niçini sorgulamaya yönelik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hikâyenin sonunda çocuklara yorum yapmalarını sağlamak adına “*Bu hikâye bize ne anlatıyor?*” sorusu yöneltilmesine rağmen cevap “*Herkesi memnun edemeyiz.*” şeklinde öğretmen tarafından verilmiş ve etkinlik sonlandırılmıştır. Ayrıca hikâye kitaplarında ana fikrin hikâyenin sonunda hemen verilmesi ve çocuğun düşünmesine imkân tanınmaması da ayrıca dikkat çekicidir.

Bir başka örnekte engelliler haftası kapsamında çocuklara, Stephan Hawking’in nasıl hayattaki tüm engelleri aşıp bilim insanı olduğunu anlatan bir metin okunmuştur. Ardından “*Başarı engel tanımaz, istersek her şeyi başarabiliriz.*” şeklinde bir ana fikir, çocuğun yorumlamasına izin verilmeden doğrudan dile getirilmiştir. Bu ana fikir çocuklara sorular aracılığıyla buldurulmamıştır. Bunun dışında kitapta yer alan “*Stephan Hawking kendine güvenmeseydi bilim adamı olur muydu?*” sorusu ise tartışılmadan geçilmiştir. Oysaki Seefeldt ve diğerlerine (2015) göre; tartışmaya katılmak için teşvik edilen bütün çocuklar, birbirlerinin bir konu hakkında nasıl farklı bakış açılarına sahip olduklarını görebilir. Nitekim bu çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından da önemli bir basamaktır.

Türkçe etkinliği kapsamında gerçekleştirilen bir diğer ders içi faaliyetinde ise çocuklara 23 Nisan ile ilgili bir video izlettirilmiş; seçim, oy, kanun, milletvekili gibi konularda sorular yöneltilmiştir. Stajyer öğretmen tarafından yürütülen bu etkinlikte çocuklar bu kavramları algılamada zorlandıkları gibi, çocukların “*Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir ne demek? Milletvekili kimdir?*” gibi sorulara yanıt vermesi beklenmiştir. Bununla birlikte çocuklara yöneltilen “*İlk Cumhurbaşkanımız kimdi?*”, “*23 Nisan ne demek?*”, “*Atatürk kimleri en çok severdi? Kaç tane milletvekili var?*” gibi soruların sadece “*ne, nasıl, kim*” gibi alt düzey yakınsak alan ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Türkçe etkinliği kapsamında en az soru, alt düzey ıraksak alan ile ilişkili olarak sorulmuştur. “*Ağaç olmazsa ne olur?*”, “*Karagöz Hacivat’ı ısrarla parka çağırıyor, o hastayı diyor. Eğer Karagöz empati kursaydı Hacivat’a ne derdi?*” şeklinde çocuğun tahmin yürütmesini, sonuç çıkarmasını, fikir ortaya koymasını sağlayan sadece iki soru yöneltilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklar oldukça meraklıdırlar ve neden, nasıl gibi sorularla bir olay ya da duruma ilişkin bilgiler edinip öğrenme sürecini gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu nedenle çocukların bu merakını, her daim diri tutmak gerekmektedir. Nitekim bu dönemde uygulanan *fen etkinlikleri* de çocukların dikkat etme, soru sorma, merak etme, gözlemleme,

araştırma, inceleme ve keşfetme duygularını ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda gözlem sürecinde ders içi etkinlik çerçevesinde uygulanan ve çocukların fikir yürütmesini, nedene ilişkin sorgulama yapmasını sağlayan üst düzey yakınsak alan ile ilişkili olan “*Yumurtalar kolide, kız da kolinin üzerine çıkmış, neden kırılmıyor sizce?*” sorusu, bu amaca hizmet etmektedir. Ancak yapılan etkinlikte “*içinde yumurta olmadığı için*” gibi bir iki çocuğun cevabına yer verilmiş, ardından yeni fikirler alınmadan cevap ifade edilerek etkinlik hemen sonlandırılmıştır. Yapılan bir başka fen etkinliğinde ise çocukların eldeki materyalleri kullanarak bir araç tasarlaması istenmiştir. Çocuklara yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmek adına “*Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?*” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili bir soru sorularak, arkadaşlarına tasarladıkları aracı anlatması istenmiştir. Bir diğer etkinlikte de çocuklara “*Çok su olan şişeye vurunca ince mi kalın mı ses çıkar?*”, “*Farkı görüyor musunuz?*” şeklinde daha çok tek bir cevaba dayalı, alt düzey yakınsak alan ile ilişkili soru yöneltilmiştir.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan bir diğer etkinlik türü de “*sanat etkinlikleri*”dir. Sanat etkinliklerinde çocuğun yaratıcı olması ve hayal gücünü kullanması istenir. Resim, boyama, yırtma, yapıştırma, artık materyalleri kullanarak kolaj çalışmaları yapmak en sık gerçekleştirilen faaliyetlerdir (MEB, 2013). Bu amaçla ders içi faaliyette öğretmen tarafından çocuklara “*Asker ne renk giyer?*” şeklinde alt düzey yakınsak alanla ilişkili bir soru yöneltilerek, asker resminin yer aldığı etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Çocuklar bu soru ve verilen yeşil cevabı doğrultusunda resimlerini boyamışlardır. Bir başka etkinlikte de sınıfa bir veli çağrılarak kokulu taş yapma faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyet sürecinde de çocuklara “*Taş yapmak için ne gerekiyor?*”, “*Kalıptan ne zaman çıkacak?*” şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorular sorulmuştur.

Drama etkinliğinde ise çocuklarla, aileleri ile vedalaşıp savaşa giden askerlerin bir canlandırması yapılmıştır. Öğretmen tarafından etkinlik öncesi çocuklara nedeni, niçini sorgulamaya dayalı “*Çocuklar niçin savaşa gidiyor?*” şeklinde üst düzey yakınsak alan ile ilişkili bir soru yöneltilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenin çocuklara yönelttiği soruların çoğunlukla ne, nerede, kim gibi hatırlamaya dayalı alt düzey yakınsak alan ile ilişkili olduğu; nedeni, niçini, nasılı sorgulayan, çocuğun düşünmesini, fikir üretmesini, sonuçlar çıkarıp yorumlar yapmasını sağlayan soruların yeterince sorulmadığı tespit edilmiştir. Özellikle hikâyeye, metine dayalı etkinliklerde çocuğun ulaşması istenen ana fikrin, çocuğun cevabı beklenmeden öğretmen tarafından verildiği; “*Stephan Hawking kendine güvenmeseydi bilim adamı olur muydu?*”

gibi tartışmaya olanak verici ifadelerin dikkate alınmadan geçildiği; çocuklardan yaş düzeyi itibari ile seçim, oy, kanun, milletvekili gibi zor algılanan kavramlara ilişkin bilginin ne sorusu ile alınmaya çalışıldığı; fen etkinliklerinde özellikle yapılan deney gibi faaliyetlerde fikir üretmesi açısından çocuğa yeterince imkân tanınmadığı, ancak araba tasarlama gibi yaratıcılığı dayalı, faaliyetlerde çocuğun düşüncesini açıklamasına fırsat verildiği görülmüştür.

4.1.2. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “ocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunun gözlemlenmesine dayalı bulgular

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuğun “*düşünme, dinleme, söz alarak konuşma, arkadaşının fikirlerine saygı gösterme, kendi fikrini ortaya koyma, bir fikre katılıp katılmadığını gerekçeleri ile ortaya koyma, karşılaştırma yapma, örnekler verme, çıkarımda bulunma*” gibi eleştirel düşünme becerisine ilişkin basamakları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla gözlem sürecinde de çocuklar için felsefe yaklaşımında temel olan “*eleştirel düşünme becerisi*” ile birlikte, yine bu yaklaşımda önemli olan çocukların düşüncelerini ifade etmesini ve farklı fikirler ortaya koymasını sağlama amacına hizmet edeceği düşünülen “*empati, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerileri*” dikkate alınmıştır. Bu bağlamda 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “ocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu, oyun saati ve yapılan ders içi etkinlikler çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Bunu yaparken de çocukların bulundukları yaş ve bilişsel gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurulmuştur. Aşağıdaki tabloda bu mevcut durumu gösteren tabloya yer verilmiştir.²

²Tabloda düşünme becerisi açısından araştırmacı tarafından oluşturulan rubriğin tamamı yerine sadece ortaya çıkan sonuçlara ve tabloda kriter olarak yer almamasına rağmen yapılan gözlem sonucunda elde edilen verilere de yer verilmiştir.

Tablo 5

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

Düşünme becerileri		MART (f)	NİSAN (f)	MAYIS (f)	TOPLAM
Eleştirel düşünme	Sebep-sonuç ilişkisi kurdu.	7	10	10	27
	Genelleme yaptı.	8	1	6	15
	Değerlendirme yaptı.	4	3	7	14
	Karşılaştırma yaptı.	5	6	3	14
	Sınıflama yaptı.	3	4	4	11
	Çıkarımda bulundu.	1	1	1	3
	Referans kullandı.	1	1		2
Yaratıcı düşünme	Orijinal fikirler sundu.	1	2	1	4
	Problemin çözümüne yönelik fikir ortaya koydu.		1	1	2
Empati	Kendini karşısındakinin yerine koydu.	2	1		5
	Bakış açısı oluşturdu.		2		
Gözlem	Çevresindeki olaylara dikkat etti.	2		1	3
	Gözlediklerini önceki öğrenmeleri ile karşılaştırdı ve ilişki kurdu.		1	1	2
	Gözlediklerinin nedenlerini sorguladı.	1			1
	Gözlediklerini aktardı.		1		1
	Gözlediklerini sonraki çalışmalarda kullandı.			1	1
Tanımlama yapma			3	4	7
Olasılıklı düşünme			2		2
Sorgulama yapma				2	2
Özdeşim kurma		1			1

Tablo 5 incelendiğinde; çocukların özellikle eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan “neden-sonuca” dayalı cümleler kurduğu görülmüştür. Çocuklar herhangi bir şeyin nasıl çalıştığını ya da herhangi bir olayın niçin meydana geldiğini öğrenmek isterler. Bu paralelde çocukların basit neden-sonuç ilişkisini anlamasına yardım etmek gerekmektedir. Çünkü ayırtıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkili olan *neden ve sonuç ilişkilerini* anlama, çocukların soru sormasını, sorgulamasını, araştırmasını ve kendi cevabını bulmasını sağlar (Senemoğlu, 1994). Bu bağlamda gözlem sürecinde öğretmenin “Dün derste ne yaptık? şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “İlkbahar geldiği için kelebek yaptık.” ifadesi; öğretmenin “Tasarladığın bu araç nasıl çalışıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alanla ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “Hiç yakıt kullanmıyor. Çünkü çevreyi kirletmiyor.” ifadesi; öğretmenin hikâye etkinliğinde “Bisiklet sürmeyi ne zaman öğretmiş?” şeklinde alt düzey yakınsak alan ile ilgili sorduğu soruya çocuğun verdiği “Bisiklet sürmeyi ilk önce öğretememiş, çünkü kardeşi hasta olmuş.” ifadesi; öğretmenin “Müzeye girmek için neden bilet satılıyor?” şeklinde üst düzey yakınsak alan ile ilişkili sorusuna çocuğun verdiği “Para kazanmak için” ifadesi neden-sonuç ile ilişkilidir. Çocuklar kendilerine ne ya da ne zaman gibi alt düzey yakınsak alan ile ilişkili soru sorulduğunda bile neden-sonuca dayalı cevaplar verebilmiştir.

Çocukların neden-sonuçtan sonra, eleştirel düşünme becerisi çerçevesinde yoğun bir şekilde sergiledikleri beceriler ise sırasıyla *genelleme*, *değerlendirme*, *karşılaştırma* ve *sınıflama* olmuştur. Bunları da çıkarım ve referans kullanma takip etmiştir. Seefeldt ve diğerlerine (2015) göre *genelleme*, benzerlik ve farklılıklara dayanarak fikirler arasındaki bağlantıyı görmeyi ve bu bağlantıyı kurmayı içermektedir. Genellemeler soyut kavramlardır, ancak bugün eğitimciler somut deneyimler aracılığıyla çocukların genelleme yapabileceğini dile getirmektedir. Tabloya bakıldığında da çocukların genelleme içeren ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu çerçevede gözlem sürecinde mevsimlerin konuşulduğu Türkçe etkinliğinde çocuğun ortaya koyduğu “İlkbaharda ağaçlar çiçek açar.” ifadesi; serbest oyun zamanında kız arkadaşını oyuna almak istemeyen çocuğun “Kızlar oynamaz.” ifadesi; para konusunun işlendiği Türkçe etkinliğinde öğretmenin sorduğu üst düzey yakınsak alanla ilişkili “Para nasıl kazanılır?” sorusuna çocuğun verdiği “Parayı babalar kazanır.” ifadesi; sanat etkinliğinde öğretmenin sorduğu alt düzey yakınsak alan ile ilgili “Fil hangi renk?” sorusuna çocuğun verdiği “Afrika’daki filler kahverengi olur.” ifadesi genelleme ile ilişkilidir.

Bloom Taksonomisi 'ne göre *değerlendirme*; bir kritere dayalı olarak yargılamalarda bulunmayı içerir (Amer, 2006). Tabloya bakıldığında çocukların genellemeden sonra değerlendirme ye dayalı ifadeler ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Örneğin; para konusunun işlendiği Türkçe etkinliğinde öğretmenin sorduğu üst düzey yakınsak alan ile ilişkili “Nasıl para kazanılır?” şeklindeki soruya çocuğun verdiği “*Çocuklar bayramda büyüklerin elini öperse para kazanır.*” ifadesi ya da orman haftası çerçevesinde ormanların önemine vurgu yapıldığı Türkçe etkinliğinde öğretmenin sorduğu “Ağaç olmazsa ne olur?” şeklinde alt düzey ıraksak alanla ilişkili soruya çocuğun verdiği “*Ağaç olmazsa kuraklık olur, kâğıt yapamayız.*” ifadesi değerlendirme ile ilişkilidir. Çocuklara yöneltilen neden-niçine ya da sonuç çıkarmaya dayalı soruların onları değerlendirme yapmaya yönlendirdiği görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda bilişsel düzeyde çocukların “*nesne ya da varlıkları özelliklerine göre karşılaştırıp sıraladığı, sınıflama yaptığı*” şeklindeki kazanımlara yoğun bir şekilde yer verilmektedir. Seefeldt ve diğerlerine (2015) göre; kavram oluşturmada kullanılan ve düşünmenin temelini oluşturan *karşılaştırma ve zıtlıkları belirleme*, çocukların objelere ilişkin özellikleri gözlemlmeleri ve zihinsel olarak benzerlik ve farklılıklara göre sıralamalarıdır. Sınıflama ise nesne ve olayları tanımlamak, aralarındaki ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları göstermek için, bilginin kategoriler halinde düzenlenmesi sürecidir. Okul öncesi dönemde özellikle renk, şekil, büyüklük, cinsiyet vb. gibi özellikleri karşılaştırma ve sınıflama şeklindeki etkinlikler sıkça yapılmaktadır. Bu bağlamda sanat etkinliği çerçevesinde resim yapan çocuğun arkadaşına “*Gelini diğerlerinden büyük yapacağım.*” şeklindeki ifadesi, geçmiş ve günümüzdeki paranın karşılaştırılmasının yapıldığı etkinlikte çocuğun “*Bu para günümüzdeki paraya benzemiyor. Biz de Atatürk var.*” ifadesi karşılaştırmaya; iletişim araçlarının neler olduğuna dair yapılan etkinlikte çocukların iletişim araçlarını *telefon, gazete, posta* gibi nitelemesi ya da dünya çocuklar günü etkinliği kapsamında *farklı ülke çocuklarını boyayıp bayraklarını yapıştırmaları* sınıflandırmaya birer örnektir.

Eleştirel düşünme becerisi kapsamında en az rastlanan beceri; *çıkarımda bulunma* ve *referans gösterme* olmuştur. Çıkarım, bir önermeden başka önermeler yardımıyla bir doğruyu elde etmedir (Timuçin, 2000; s.107). Referans, kanıt gösterme ya da örnek verme ise çocuğun sorulan sorular karşısında sıklıkla başvurduğu, örnekler üzerinden düşünerek sorulara yanıt verdiği (Kennedy, 2013) bir araçtır. Gözlemde de oyun saatinde bir çocuğun diğerine “*Ben 4 yaşındayım senden büyüğüm. Hayır, bu sınıfta herkes 6 yaşında.*” şeklinde bir söylem de bulunması ya da bir başka çocuğun resme bakarak “*Uçurtmanın burnu kırmızı*

olduğuna göre hasta olmuş.” yorumunu yapması çıkarım ile ilgilidir. Yine bir çocuğun ders sırasına öğretmenine yönelttiği *“Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?”* sorusu da çıkarım yapmak ile ilişkilidir. Bu örnekte çocuğun herhangi bir soru sorulmadan sorgulamaya dayalı bir ifade de bulunması da ayrıca dikkat çekicidir. Referans çerçevesinde ise iletişim araçları konusunun işlendiği etkinlikte bir çocuğun *“Annem Müge Anlıyı izliyor birinin bebeği kaybolmuş.”* ifadesi ya da *“Fil hangi renk?”* sorusuna çocuğun verdiği *“Ama filler bazı yerlerde kahverengi olur. Filmde gördüm.”* şeklindeki cevabı buna bir örnektir.

Tabloda yer alan bir diğer beceri de *yaratıcılıktır*. Yaratıcılıkta çocukların orijinal, özgün fikirler ve ürünler ortaya koyması beklenir. Nitekim çocukların gerek karşılaşılan bir probleme çözüm bulmada gerekse de ellerindeki materyalleri yaratıcı bir şekilde kullanmada doğal bir yeteneğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak bunun için çocuğun bu becerisini ortaya çıkaracak etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Ne yazık ki, çoğu yetişkinin baskısıyla çocukların çevrelerine ilişkin bakış açıları küçülür ve yaratıcı olmayı, meraklı olmayı daha az önemli görmeye başlarlar (Mayesky, 2009). Bu açıdan ele alındığında yukarıda tabloda gözlemlenen grup açısından yaratıcılık becerisinin özellikle ders içi etkinliklerde sıkça görülmediği ifade edilebilir. Buna neden olarak da çocuklara bir şeyler üretme konusunda fırsat tanınmaması ve buna yönelik etkinliklere ders sürecinde yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Ancak serbest oyun saatlerinde çocukların *“Uzay gemisi yaptım, bu kısım sarıya dönünce enerji üretiyor.”*, *“Bak ne tasarladım. Bu makinaya meyve-sebzeyi atıyorum, yemek oluyor.”* şeklinde yaratıcılığa dayalı ifadelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bunun dışında çocukların bilmece sordukları bir etkinlikte bir çocuğun kendi deneyiminde yola çıkarak *“Sallana sallana gider, aslında gerçek önündedir: Diş”* gibi bir ifadede bulunması ayrıca dikkat çekicidir.

Problem çözme kavramı; problemi tanımlama, etkili çözüm yollarını ortaya koyma, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi süreçleri içermektedir (Şahin ve Ömeroğlu, 2015). Çocuklar küçük yaşlardan itibaren problem durumları ile karşılaşır. Özellikle oyunlar aracılığıyla problemleri algırlar, soru sorarlar, denemeler yaparak düşüncelerini test etmeye çalışırlar ve sonuca ulaşırlar (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015). Örneğin; bir çocuğun arkadaşının yaptığı uzay aracı ile ilgili *“Ya enerjisi biterse?”* sorusuna çocuğun verdiği *“Uzay aracı enerji depoluyor, tükenmez enerjisi.”* cevabı ya da arkadaşının kırılan yüzüğü için çocukların verdiği *“Öyle yapışmaz bantlanması lazım/ Bence japon yapıştırıcı ile yapıştırması lazım.”* problem çözme becerisine ilişkindir. Bu örnekler oyun

saatinde elde edilmiş olup, ders içi etkinliklerde problem çözmeye dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

Empati; bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2015, s. 157). Coşkun-Keksin (2007)'e göre ise duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki boyuttan oluşan empati; kişiden kişiye farklılık gösteren, döngüsel bir süreçtir. Bu döngüsel süreçte kişi önce kendisini o kişinin yerine koyarak onu ve yaşadıklarını anlamaya çalışır. Bunu yaparken de kendisini olayı yaşayan kişi olarak hayal eder. Onun bakış açısından olaylara bakmaya çalışır, onun hissettiklerini hisseder. Kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış oluştur. Gözlem sürecinde de çocukların yerine koyma ve bakış açısı oluşturmaya dayalı ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Çocukların özellikle oyun saatinde arkadaşlarına ilişkin *“Onu oyuna almıyoruz. Çünkü çok yer kaplıyor.”* gibi olumsuz ifadelerde bulundukları durumlarda, öğretmenin çocuklara *“Sen onun yerinde olsaydın nasıl hissederdin?”* sorusu yönelttiği, çocuğun da *“Onun yerinde olsaydım, üzülürdüm.”* ifadesi ile empatinin yerine koyma basamağını gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Diğer örneklerde ise çocukların *“Eymen olsa çıldırırdı.”*, *“Karagöz olsaydı, tamam istediğin olsun başka zaman gideriz derdi.”* gibi ifadelerle bakış açısı oluşturmaya dayalı söylemlerde bulunduğu görülmüştür.

Çocukların psiko-sosyal davranışlarının, bilişsel ve devinimsel becerilerinin gelişimi büyük ölçüde gözlem becerilerinin gelişimine bağlıdır. Çocukların başlangıçtaki gözlemleri, objelerin, olayların sadece tek bir yönüne odaklanırken, sonrasında daha çeşitli ve karmaşık özellikleri gözlemlemeye doğru bir yönelim göstermektedir. Bu nedenle çocuklara, çevresindeki değişik objelerin özelliklerini gözlemesi, betimlemesi için araştırma olanakları sunulmalıdır. Çünkü çocukların ileride araştıran, keşfeden bireyler olarak yetişmesi için gözlem becerisi gereklilik arz etmektedir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde de çocukların gözlemleme, inceleme ve keşfetme duygularını harekete geçirmek için fen etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda ders içi etkinliklerde gerçekleştirilen *“kokulu taş yapma, suya konulan kağıttan çiçeğin katlı olan yapraklarının açılması, içerisindeki su miktarına göre şişeden çıkan sesin miktarının değişimi, yumurta dolu kolinin üstüne çıkan kıza rağmen yumurtaların kırılmaması”* bu etkinliklere dair örneklerdir. Bu etkinliklerde çocukların yapılan uygulamaya dair sorgulama yapması, nedenine-niçinine dair görüşlerini iletmesi önemlidir. Ancak etkinliklerde sonucun hemen açıklandığı ya da çok az görüşe yer verildiği görülmüştür.

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

Genel olarak bakıldığında gözlem çerçevesinde çocukların “neden-sonuç” yoğun olmak ile birlikte “*genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, empati (bakış açısı oluşturma), problem çözme, yaratıcılık, gözlem, tanımlama yapma, olasılıklı düşünme, sorgulama yapma, özdeşim kurma ve kalıp düşünme*” ye dayalı ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Çocukların, üst düzey yakınsak alanla ilişkili sorular ile birlikte ne ya da ne zaman gibi ifadeler içeren alt düzey yakınsak alan ile ilişkili sorularda da neden-sonuca dayalı cevaplar verdiği; çocuklara yöneltilen neden-niçine ya da sonuç çıkarmaya, fikir yürütmeye dayalı soruların onları değerlendirme yapmaya yönlendirdiği; okul öncesi dönemde karşılaştırma ve sınıflandırmaya dayalı etkinliklerin yoğunluklu bir şekilde yapılması dolayısıyla çocukların ifadelerinde karşılaştırma ve sınıflandırmaya sıkça rastlandığı; çocukların çıkarımda bulunmak ile birlikte “*Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?*” ya da “*Bitki hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı?*” örneklerinde olduğu gibi sorgulamaya dayalı ifadelerde bulunduğu ve herhangi bir konuya ilişkin açıklamalarda bulunurken referans göstererek düşüncesini ortaya koyduğu; gözlemlenen grup açısından yaratıcılık becerisinin özellikle ders içi etkinliklerde sıkça sergilenmemesine rağmen çocukların oyun saatlerinde hayal etme ve tasarlamaya ilişkin etkinlikler yaptığı tespit edilmiştir. Ders içi etkinliklerde problem çözmeye dayalı etkinliklerin yapılmadığı, çocukların oyun saatlerinde buna ilişkin ifadelerde bulunduğu; çocukların empatinin bilişsel boyutunu oluşturan bakış açısı oluşturma/perspektif alma aşamasını gerçekleştirdikleri; fene dayalı etkinliklerde çocukların düşünmesi için yeterince zaman verilmediği, cevabın hemen açıklandığı ya da çok az görüşe yer verildiği; çocukların “Asker yeşil olacaktı, sen yanlış

yaptın.” örneğinde olduğu gibi, etkinliklerde genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı belirlenmiştir.

4.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Değerlendirme esaslarında da belirtildiği üzere bu başlıktaki bulgular;

- Sosyal bilgiler ve felsefe ilişkisi,
- Okul öncesi, hayat bilgisi/sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların ilişkisi,
- Çocuklar için felsefe yaklaşımının yöntemi,
- Çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisi,
- Ayrıca *yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme* gibi beceriler bağlamında analiz edilerek bunların tümü bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmuştur.

Çocuklar için felsefe yöntemi kapsamında geliştirilen etkinlikler, felsefe ile ilişkisine göre “*ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik*” olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ahlak felsefesi (etik) içeriğine göre; bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Etkinlikler ise doğasına ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimlerine göre “*gerekçelendirme (temellendirme), soru üretme, sorgulama, mantıksal çıkarım yapma, olası sonuçları tahmin etme, karar verme, karşılaştırma, fikir üretme*” kategorileri bağlamında analiz edilmiştir. Süreçte çocukların ürettiği sorular ve sergiledikleri düşünme becerileri de analize tabi tutulmuştur. Değerlendirme esaslarında bu analiz sürecinde dikkate alınan hususlara değinilmiştir (Bkz. Yöntem/Değerlendirme esasları). Aşağıdaki tabloda ise çocuklar için felsefe yöntemi kapsamında geliştirilen etkinliklerin tema ve kategoriler bağlamında ayrıntılı bir betimlemesine yer verilmiştir.

Tablo 6

Çocuklar İçin Felsefe Yöntemi Kapsamında Geliştirilen Etkinlikler

Tema	Kategori	Odaklanılan konu	Etkinlikler
Ahlak felsefesi (etik)	Bireysel ve toplumsal etik	Seçim	Karar veriyorum (KV, K, G,) Hadi bakalım seç birini (KV, K, G, MÇY)
		İyi/kötü	Benim hikâyem (FÜ, MÇY) Karakterler konuşuyor (FÜ, MÇY)
		Kurallar	Süper öğrenci (KV, K, G) Kurallar ne zaman bozulabilir? (S, FÜ) Ya herkes bunu yapsaydı (G, S, FÜ, OST, MÇY)
		Savaş	Savaş niçin var? (G, S, FÜ, MÇY)
		Arkadaşlık	Arkadaşlık ağacı (KV, G) Arkadaşlık tarifi (FÜ) Gökkuşağı balığı (G, SÜ, S, FÜ, MÇY)
		Özgürlük	Özgürlük...benzer, çünkü... (G) ...özgür müyüm? (KV, G) Rapunzel (G, SÜ, S, FÜ)
		Empati	Duygu çarkı (G) Bence...dolayı üzgün (G, MÇY) Görünmez çocuk (G, SÜ, S, FÜ)
		Bireysel farklılıklar	Benim canavarım (KV,K) Kırmızı veya mavi seni seviyorum (G, SÜ, S, FÜ, MÇY)
Epistemoloji	Çevre etiği	Dünya/doğa/insan	Mutlu dünya, üzgün dünya (K, G, FÜ) Dünya ve Ben (G, SÜ, S, FÜ, MÇY)
		Merak	Soru kutusu (SÜ) Cevap sende (SÜ, G, MÇY) Soru kartı (SÜ) Çok merak ediyorum (SÜ)
		Problem çözme	Hadi bakalım çözüm sende (KV, FÜ)
		Soru/fikir üretme	Atam'a bir sorum var. (SÜ) Atam ile bir gün (FÜ)
		Yaratıcı fikirler	Bir fikrim var (FÜ)
		Bilme/bilmeme	Bildiklerim/bilmediklerim (KV) Acaba neyi bilmek istiyorsun? (SÜ) Eğer bir bilim adamı olsaydın...? (G,FÜ, MÇY) Her şeyi bilen çocuk(G, SÜ, S, FÜ, MÇY)

Ontoloji	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Varlık	Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...(G, MÇY)
	Soru üretme (SÜ)	Büyüme/birey olma	Büyümeyen çocuk: Peter Pan (G,SÜ, S, FÜ)
	Sorgulama (S)		Peter Pan ve ben büyüdüğümde (FÜ, MÇY)
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	Canlı/cansız	Canlı mı, cansız mı? (K, KV, G)
	Karar verme (KV)		Oyun arkadaşım bir robot (G, SÜ, S, FÜ, MÇY)
	Karşılaştırma (K)	Varoluş	niçin var? (G, S, FÜ, MÇY)
	Fikir üretme (FÜ)		
Estetik	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Güzel/çirkin	Çirkin mi, güzel mi? Neden? (KV, K,G) Çirkin ördük yavrusu(G, SÜ, S, FÜ, MÇY)
	Soru üretme (SÜ)		
	Sorgulama (S)		
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)		
	Karar verme (KV)		
	Karşılaştırma (K)		
	Fikir üretme (FÜ)		
Toplam	7	19	41

Tablo 6'ya.göre; toplam 41 etkinliğin yer aldığı çalışmada, etkinlikler “*ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik*” temaları altında toplanmıştır. Her bir tema altında da “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), mantıksal çıkarım yapma (MÇY), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)*” olmak üzere toplam 8 kategori yer almıştır. Etkinliklerin her biri, doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri bakımından farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin felsefe ile ilişkisi de göz önünde bulundurularak “*seçim, iyi/kötü, kurallar, savaş, arkadaşlık, özgürlük, empati, bireysel farklılıklar, merak, problem çözme, soru/fikir üretme, bilme/bilmeme, varlık, büyüme/birey olma, canlı/cansız, var oluş, yaratıcı fikirler, güzel çirkin, dünya/doğa/insan*” olmak üzere toplam 19 konuya odaklanılmıştır. Bu konuların seçiminde sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve okul öncesi programlarında yer alma durumları ve kazanımlar etkili olmuştur. Bununla birlikte etkinliklerde çocuğun “*kendi fikrini ifade etmesine, fikrine ilişkin gerekçelerini ortaya koymasına, mantıksal çıkarım yapmasına arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını nedenleri ile açıklamasına, soru üretmesine ve sorgulamasına*” dikkat edilmiş; bu amacı gerçekleştirmek adına “*Çocuklar için Felsefe*” de önemli olan hikâye etkinliği

dışında “Savaş niçin var?”, “...niçin var?”, “Karakterler konuşuyor”, “Benim hikayem”, “Hadi bakalım çözüm sende”, “Soru kutusu”, “Bir fikrim var”, “Atam’a bir sorum var”, “Atam ile bir gün” başlıklı etkinliklere de yer verilmiştir. Böylece çocukların soru üretmesi, fikir üretmesi, kendi görüşlerini ifade etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi ahlak felsefesi (etik) teması; bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre bireysel ve toplumsal etik teması altında “Karar veriyorum, Hadi bakalım seç birini, Karakterler konuşuyor, Benim hikayem, Süper öğrenci, Kurallar ne zaman bozulabilir?, Ya herkes bunu yapsaydı, Savaş niçin var?, Arkadaşlık ağacı, Arkadaşlık tarifi, Gökkuşáğı balığı, Özgürlük.....benzer, çünkü....., ...özgür müyüm?, Rapunzel, Duygu çarkı Bence...üzgün..., Görünmez çocuk, Benim canavarım, Kırmızı veya mavi seni seviyorum” isimli toplam 41 etkinlik yer almıştır. Bu etkinliklerden “...özgür müyüm, Duygu çarkı, Karar veriyorum” etkinlikleri gerekçelendirme (temellendirme) (G), “Bence...dolayı...üzgün” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Karakterler konuşuyor, Benim hikayem etkinlikleri *fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Arkadaşlık tarifi” etkinliği *fikir üretme (FÜ)*, “Benim canavarım” etkinliği *karşılaştırma (K)*, karar verme (KV), “Süper öğrenci, Arkadaşlık ağacı” etkinlikleri *karşılaştırma (K)*, *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, “Hadi bakalım seç birini” etkinliği *karşılaştırma (K)*, karar verme (KV) *gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliği *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)*, “Savaş niçin var?, Gökkuşáğı balığı, Görünmez çocuk ve Kırmızı veya mavi seni seviyorum” etkinlikleri *gerekçelendirme(temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Ya herkes bunu yapsaydı” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ) olası sonuçları tahmin etme (OST) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Rapunzel” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)* kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Odaklanılan konular bakımından da “Karar veriyorum ile Hadi bakalım seç birini” etkinliğinde *seçime*; “Karakterler konuşuyor ve Benim hikâyem” etkinliklerinde *iyi/kötüye*; “Süper öğrenci, Kurallar ne zaman bozulabilir?, Ya herkes bunu yapsaydı?” etkinliklerinde *kurallara*; “Savaş niçin var?” etkinliğinde *savaşa*; “Arkadaşlık ağacı, Arkadaşlık tarifi, Gökkuşáğı balığı” etkinliklerinde *arkadaşlığa*; “Özgürlük.....benzer, çünkü....., ...özgür müyüm?, “Rapunzel” etkinliklerinde *özgürlüğe*; “Duygu çarkı, Bence...dolayı üzgün, Görünmez çocuk” etkinliklerinde *empatiye*; “Benim canavarım, Kırmızı veya mavi

seni seviyorum” etkinliklerinde *bireysel farklılıklara* değinilmiştir. Çevre etiği teması altında ise “Mutlu dünya, üzgün dünya ile Dünya ve Ben” isimli 2 *etkinlik* gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden “Mutlu dünya, üzgün dünya” etkinliği *karar verme (KV)*, *gerekçelendirme (G)* ve *fikir üretme (FÜ)*; “Dünya ve ben” etkinliği ise *gerekçelendirme (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama(S)* ve *fikir üretme(FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Odaklanılan konular bakımından ise “Mutlu dünya, üzgün dünya, Dünya ve Ben” etkinliklerinde *dünya ve doğaya* değinilmiştir.

Epistemoloji (bilgi felsefesi) teması altında “Soru kutusu, Cevap sende, Soru kartı, Çok merak ediyorum, Hadi bakalım çözüm sende, Atam’a bir sorum var, Atam ile bir gün, Bir fikrim var, Bildiklerim/bilmediklerim, Acaba neyi bilmek istiyorsun?, Her şeyi bilen çocuk”, “Eğer bir bilim adamı olsaydın...?” adı ile toplam 12 *etkinlik* gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden “ Soru kutusu, Soru kartı, Çok merak ediyorum, Atam’a bir sorum var, Acaba neyi bilmek istiyorsun?” etkinlikleri *soru üretme (SÜ)*, “Cevap sende” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Bildiklerim/bilmediklerim” etkinliği *karar verme (KV)*, “Atam ile bir gün, Bir fikrim var” etkinlikleri *fikir üretme (FÜ)*, “Bir bilim adamı olsaydın....” etkinliği *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliği *karar verme (KV)* ve *fikir üretme (FÜ)*, “Her şeyi bilen çocuk” ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Odaklanılan konular bakımından da “Soru kartı, Çok merak ediyorum” etkinliklerinde *meraka*; “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliğinde *problem çözmeye*; “Atam’a bir sorum var, Atam ile bir gün” etkinliklerinde *soru ve fikir üretmeye*; “Bir fikrim var” etkinliğinde *yaratıcı fikirlere*, “Bildiklerim/bilmediklerim, Acaba neyi bilmek istiyorsun?, Eğer bir bilim adamı olsaydın...?, Her şeyi bilen çocuk” etkinliklerinde ise *bilme/bilmemeye* değinilmiştir.

Ontoloji teması altında “Katılıyorum/Katılmıyorum.Çünkü...”, Büyümeyen çocuk: Peter Pan, Peter Pan ve ben büyüdüğümde , Canlı mı, cansız mı?, Oyun arkadaşım bir robot, ...niçin var?” isimli toplam 6 *etkinlik* gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliği *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Katılıyorum/ Katılmıyorum....Çünkü...” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, “Canlı mı, cansız mı?” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, “...niçin var? ve Oyun arkadaşım bir robot” etkinlikleri

gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY), “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)* kategorileri altında analiz edilmiştir. Odaklanılan konular bakımından da “Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...” etkinliğinde *varlığa*, “Olmayan ülkeyi hayal ediyorum, Büyümeyen çocuk: Peter Pan, Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliklerinde *büyümeye, birey olmaya*, “Canlı mı, cansız mı? Oyun arkadaşım bir robot” etkinliklerinde *canlı/cansız*, “...niçin var?” etkinliğinde *var oluşa* değinilmiştir.

Estetik teması altında “Çirkin mi, güzel mi? Neden?, Çirkin ördek yavrusu” isimli toplam 2 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerden “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” etkinliği *karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, “Çirkin ördek yavrusu” etkinliği ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme(FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri altında analiz edilmiştir. Odaklanılan konular bakımından da “Çirkin mi, güzel mi? Neden?, Çirkin ördek yavrusu” etkinliklerinde *güzel ve çirkine* değinilmiştir.

Aşağıda ise “*ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik*” temalarının içeriklerine ve etkinliklerle ilişkisine dair açıklamalara değinildikten sonra etkinliklerin bulgularına, analizine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.2.1. Ahlak (etik) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Çalışmada geliştirilen etkinliklerin, felsefe ile ilişkisine göre kategorize edildiği temalardan birini de “*ahlak (etik) felsefesi*” oluşturmaktadır. Ahlak felsefesi (etik); “insanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş bir kurallar sistemi olan ahlakın özünü, ilke ve temellerini, ahlaki hayatı belirleyen koşulları, insanın ahlaki eylemlerini ve amacını” araştıran bir disiplindir (Cevizci, 2017). Ahlak felsefesi ile uğraşan filozoflar “*iyi veya en yüksek iyi, doğru eylem ve özgürlük*” problemleri üzerinde durmuş; bu problemler çerçevesinde de “*insanın eylemde bulunurken neyi seçmesi, ne yapması gerektiği ile özgür olup olmadığı*” sorularına odaklanmıştır (Doğan, 2017). Bu bağlamda çalışma kapsamında da uygulanan etkinliklerde ahlak felsefesinin (etik) tartışma konusu yaptığı unsurlar ile okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak “*seçim, iyi/kötü, kurallar, savaş, arkadaşlık, özgürlük, empati farklılıklar, dünya ve doğa*” konularına odaklanılmıştır. Çünkü bireyin çevresiyle, toplumla olan ilişkisi, eylemleri, bu eylemleri gerçekleştirdiği zaman ortaya koyduğu iradesi ahlak

felsefesinin temel araştırma konusunu oluşturmaktadır. Burada vurgulanan etik, insanın insanla, toplumla etik boyutunda var olan ilişkisini konu almaktadır. Bununla birlikte günümüzde etik boyutu ile tartışılan bir başka alan da çevre ve insan ilişkisine dairdir. Felsefe tarihinde doğaya ilişkin bakış açısı, ilkçağdan günümüze kadar “*doğayı bir araç olarak görme, doğadan korkma, doğaya sevgi ile aidiyet duyma ve doğaya egemen olma*” şeklinde değişiklik göstermiştir. İnsanın doğaya, kendi dışındaki varlıklara ilişkin bu yaklaşımları çevre etiğinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çevre etiği; insanlar ve doğal çevre arasındaki ahlaki ilişkileri sistematik bir biçimde incelemekle birlikte, ahlâk kuralları çerçevesinde insanların kendi çevrelerinde bulunan canlı veya cansız varlıklara nasıl davranması gerektiği, kimlere ve nelere karşı sorumlulukları olduğunu ve bu sorumlulukların neleri içerdiğini açıklamaya çalışmaktadır (Desjardins, 2006). Bu nedenle çalışmada da ahlak felsefesi (etik) teması kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği paralelinde ele alınmıştır.

“Bireysel ve toplumsal etik” başlığı altında gerçekleştirilen “Karar veriyorum” etkinliğinde *insanların seçimlerinde belirleyici olan unsurlara*, “Karakterler konuşuyor ve Benim Hikâyetim” etkinliklerinde *iyi/kötü kavramlarına*, “Savaş niçin var?” etkinliğinde *savaşın kaynağına ve nedenlerine*, “Süper öğrenci, Kurallar ne zaman bozulabilir? ile Ya herkes bunu yapsaydı” etkinliklerinde *doğru-yanlış davranışlara, kurallara kuralların sınırlarına, kurallara uyulmaması halinde karşılaşılabilecek olan durumlara*; “Arkadaşlık ağacı, Arkadaşlık tarifi, Gökkuşaağı balığı” etkinliklerinde *arkadaşlığın anlamına*, “Özgürlük.....benzer, çünkü..... , ...özgür müyüm? ile Rapunzel” etkinliklerinde *özgürlüğün anlamına, sınırlarına, insanın özgür olup olmadığı durumlara, özgürlüğü belirleyen koşullara*, “Duygu çarkı, Bence.....dolayı üzgün ile Görünmez çocuk” etkinliklerinde *insanların sahip olduğu duyguları anlamaya, empatiye*; “Benim canavarım, Kırmızı veya mavi seni seviyorum” etkinliklerinde ise *bireysel farklılıklar* konularına değinilmiştir.

Etkinlikler doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri gereği farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Bu kategoriler “*gereçeklendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), mantıksal çıkarım yapma (MÇY), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda ahlak (etik) teması kapsamında geliştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin hangi kategoriler çerçevesinde ele alındığını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 7

Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler

Odaklanılan konu	Etkinlikler	Kategoriler							
		G	SÜ	S	MÇY	KV	FÜ	K	OST
Seçim	Karar veriyorum	✓				✓		✓	
	Hadi bakalım seç birini	✓			✓	✓		✓	
İyi/kötü	Benim hikâyem				✓		✓		
	Karakterler konuşuyor				✓		✓		
Savaş	Savaş niçin var?	✓		✓	✓		✓		
Kurallar	Süper öğrenci	✓				✓		✓	
	Kurallar ne zaman bozulabilir?			✓			✓		
	Ya herkes bunu yapsaydı	✓		✓	✓		✓		✓
Arkadaşlık	Arkadaşlık ağacı	✓				✓			
	Arkadaşlık tarifi						✓		
	Gökkuşağı balığı	✓	✓	✓	✓		✓		
Özgürlük	Özgürlük.....benzer, çünkü.....	✓							
	özgür müyüm?	✓				✓			
	Rapunzel	✓	✓	✓			✓		
Empati	Duygu çarkı	✓							
	Bence...dolayı üzgün	✓			✓				
	Görünmez çocuk	✓	✓	✓	✓		✓		
Bireysel farklılıklar	Benim canavarım					✓		✓	
	Kırmızı veya mavi seni seviyorum	✓	✓	✓	✓		✓		

Tablo 7’ye göre; seçim konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Karar veriyorum” etkinliğinde *karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)*, *gerekçelendirme (temellendirme)(G)*, “Hadi bakalım seç birini” etkinliğinde *karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)*, *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* , iyi/kötü konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Benim hikayem, Karakterler konuşuyor” etkinliklerinde *fikir üretme (FÜ)*

ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY), savaş konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Savaş niçin var?” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY), kural konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Süper öğrenci” etkinliğinde *karşılaştırma (K)*; “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliğinde *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*; “Ya herkes bunu yapsaydı” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma, arkadaşlık konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Arkadaşlık ağacı” etkinliğinde *karşılaştırma (K)* ve *gerekleştirme (temellendirme)(G)*; “Arkadaşlık tarifi” etkinliğinde *fikir üretmeye (FÜ)*; “Gökkuşağı balığı” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma, özgürlük konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Özgürlük...benzer, çünkü.....” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, “.....özgür müyüm?” etkinliğinde *karar verme (KV)* ve *gerekleştirme (G)*, “Rapunzel” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*; empati konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Duygu çarkı” etkinliğinde *gerekleştirme (G)*, “Bence....dolayı üzgün” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)* ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY), “Görünmez çocuk” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama(S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY); bireysel farklılıklar çerçevesinde gerçekleştirilen “Benim canavarım” etkinliğinde *karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)*, “Kırmızı veya mavi seni seviyorum” etkinliğinde *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma becerilerinin sergilenmesi için zemin hazırlanmıştır.

Aşağıda da odaklanılan bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Seçim konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “Karar veriyorum” ve “Hadi bakalım seç birini” olmak üzere iki etkinlik uygulanmıştır. “Karar veriyorum” etkinliği *karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)*, *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, “Hadi bakalım seç birini” etkinliği ise “*karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)*, *gerekleştirme (temellendirme) (G)* ve mantıksal çıkarımda bulunma (MÇY) kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kategorilerin seçiminde “çocuklar için felsefe” kapsamında çocukların *karşılaştırmalar yapması*, *görüşlerine ilişkin gerekçeler sunması (temellendirmelerde bulunması)* ve *ifadeler üzerinden sonuca*

ulaşmaları etkili olmuştur. Bununla birlikte 2005 tarihinden beri uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da öğrenciye kazandırılacak becerilerde eleştirel düşünme ve karar verme becerisine yer verilmesi ve bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğine (MEB, 2018) dair yapılan vurgu da bir diğerkendirdir. Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda ise çocuklar için felsefe yaklaşımında önemli olan çocukların karşılaştırmalar yapması, görüşlerine ilişkin gerekçeler sunması amacına paralel bir şekilde “*karşılaştırma ve neden-sonuç ilişkisi kurma*” kazanımlarına yer verilmektedir. Dolayısıyla çalışmada da çocukların yapılan etkinliklerdeki içeriklerin gerektirdiğı durumlara yönelik seçimlerde bulunup, bu seçimleri gerekçeleri ile ortaya koyması, çıkarımlar yapması amaçlanmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Aşağıda ise bu etkinliklere ilişkin açıklamalara ve bulgulara yer verilmiştir.

Karar veriyorum etkinliğıne dair bulgular

“Karar Veriyorum” adlı ilk etkinlikte çocuklara verilen dosya kâğıdı kalemle çizilerek ortadan ikiye ayrılmıştır. Her çocuğun en sevdiğı iki şeyi düşünmesi ve bu iki şeyden birini ikiye ayrılmış olan kâğıdın bir tarafına, diğerkini de öbür tarafına çizmesi istenmiştir. Sevdikleri bu iki şey arasında seçim yapmaları ve seçtikleri şeyi daire içine alarak bu seçimi neden yaptıklarını da gerekçesi ile birlikte açıklamaları belirtilmiştir. Dolayısıyla etkinlikte de kategori olarak “*karşılaştırma (K), karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme) (G)*” ye başvurulmuştur. Etkinliğe toplam 12 çocuk (12/19) katılmıştır. Aşağıda etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan tema ile kodlara ve çocukların gerekçelerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Seçimlerine İlişkin Gerekçeleri

Tema	Gerekçe	f	f Σ	Toplam
Özellik	Hızlı olma	2	15	
	Atlama	2		
	Güçlü olma	2		
	Güzel olma	2		
	Hareketlilik	1		
	Süper yapışkan olma	1		

	Rüzgâr kanatları olma/uçma	1	
	Renkli olma	1	
	Süslü olma	1	
	Karada gezebilme	1	24
	Suda yüzebilme	1	
	Sevme	3	
Hissedilen duygu/düşünce	Sevmeme	1	6
	Kazanma, başarı hissi	1	
	Kahramanla özdeşim kurma	1	
Amaç	Farklı şeyler yapabilme	1	2
	İnsanları kurtarma	1	
Kural	Zorunlu olma	1	1

Tablo 8'e göre; çocuklar, etkinlik sürecinde seçime dair toplam 24 gerekçe ileri sürmüştür. Bu gerekçeler sırasıyla “*özellik (15/24), hissedilen duygu/düşünce (6/24), amaç (2/24) ve kural (1/24)*” olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Çocuklar özellik temasında seçilen unsurun sahip olduğu hızlı, güçlü gibi niteliklere; hissedilen duygu/düşünce temasında seçime dair duygu ve düşüncelerine; amaç temasında yapılan *seçimin sağladığı olanak ya da işleve*; kural temasında da etkinliğin kuralı dolayısıyla yapılan zorunlu seçime değinmişlerdir. Çocukların seçim sürecinde özellik temasına yoğun bir şekilde vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda özellik teması altında yer alan gerekçeleri, toplam gerekçelerin yarısından fazlasını (15/24) oluşturmuştur. Çocuklar bu tema doğrultusunda “*hızlı olma, atlama, güzel olma ve güçlü olma (2/15)*” gerekçelerine sıklıkla yer verirken; bunu “*hareketlilik, renkli olma, süslü olma, süper yapışkan olma, rüzgâr kanatları olma/uçma, karada gezebilme, suda yüzebilme (1/15)*” gerekçeleri takip etmiştir. Kimi çocuklar (EMZY, KHB, EGS) ise seçimlerini yaparken birden fazla gerekçe ileri sürmüştür. Örneğin EMZY karşılaştırmasını *sahip olunan güç* üzerinden yaparken; *güç* ile birlikte “*hız, atlama, uçma, süper yapışkan*” gibi birçok özelliğe de vurgu yapmıştır. Özelliğe ilişkin çocukların resimlerine, söylemlerine ve söylemlerinin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.



Resim 1. Seçilen: Pijamaskeliler

EMZY: Ben pijamaskelileri (kedi çocuk, baykuş, kertenkele) seviyorum. Diğeri Iron man. Pijamaskelileri [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü onlar kedi çocuk süper hızı var bir de kedi atlayışı var, baykuş kızın kanat rüzgârı, kertenkele süper yapışkan. Iron man'in çok özelliği yok.

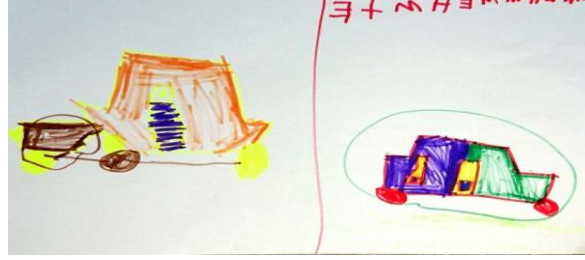
EMZY seçim yaparken “sahip olunan gücü” kriter olarak ele almıştır. Bu doğrultuda her ikisi de süper güçlere sahip olan Pijamaskeliler'in ve Iron Man'in resmini çizmiştir. EMZY karşılaştırmasında “güç, hız, atlama, uçma, süper yapışkan” gibi birçok özelliğe de değinmiştir. Bu özellikleri üzerinden karşılaştırma yaparak, daha fazla güce sahip olduğunu düşündüğü pijamaskelileri seçmiştir. Böylece EMZY'nin *eleştirel düşünme bağlamında seçiminde karşılaştırma yoluna gidip* süper kahramanlar arasındaki farklılıkları belirttiği söylenebilir. Ayrıca sevilen iki şeyden birinin seçilmesinin istendiği etkinlikte, EMZY kedi çocuk, baykuş kız, kertenkele, Iron Man gibi birçok karaktere yer vermiştir.



Resim 2. Seçilen: Zombi kahraman

EEG: Zombi kahraman, dört kol. Zombi kahramanı [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü bu çok güçlü. En güçlü kahraman bu.

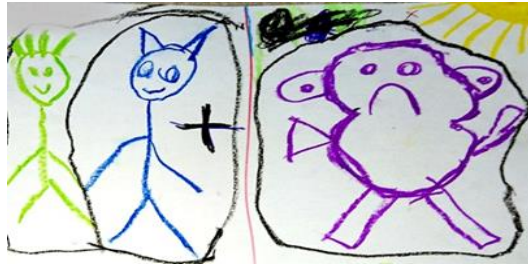
EEG dört kol ve zombi kahraman karakteri arasında karşılaştırma yaparak seçim yapmıştır. Kahramanları “*sahip olunan güce*” göre değerlendirmiştir. Böylece Zombi kahramanı, Dörtkol adlı kahramandan daha fazla güce sahip olduğu için seçtiğini “*neden-sonuç*” ilişkisi bağlamında ifade etmiştir.



Resim 3. Seçilen: Araba

EMK: Araba, traktör. Arabayı [seçtiğini işaret ederek]. Daha hızlı gidebiliyorum.

EMK, araçlar (traktör, araba) arasında bir seçim gerçekleştirmiş ve karşılaştırmayı da *daha hızlı gitmelerine* bağlı olarak yapmıştır. Bu bağlamda da seçimini arabadan yana gerçekleştirmiştir.



Resim 4: Seçilen : Maymun

KHB: Kertenkele, kedi çocuk ve maymun çizdim. Maymunu [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü çok güzel, her yerden bir yere atlıyor, çok hareketli.

KHB resminde kertenkele, maymun ve kedi çocuğa yer vermiş; tercihini maymundan yana kullandığını belirtmiştir. Maymunu neden seçtiğine ilişkin kriterlerini de “*güzellik, atlama ve hareketlilik*” özellikleri üzerinden sıralamıştır.



Resim 5. Seçilen: Ben ten

EMÇ: *Benten, kedi çocuk, kertenkele, baykuş kız ve dört kol, şimşek kız çizdim. Ben ten'i [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü Benten de güzel kahramanlar var.*

EMÇ resminde Ben ten, kedi çocuk, kertenkele, baykuş kız, dört kol ve şimşek kız isimli süper kahramanları çizmiştir. Dolayısıyla tıpkı EMZY gibi karşılaştırmasında birden fazla karaktere yer vermiştir. EMZY seçimini, Benten den yana gerçekleştirmiştir. Bunun gerekçesini de Benten’de “*güzel kahramanların olması*” olarak göstermiştir.



Resim 6. Seçilen: Gökkuşağı

KNE: *Bu bir tane renkli gökkuşağı. Bu da süslü ev. Gökkuşağını [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü*

gökkuşağını çok seviyorum. Rengarenk renklerini seviyorum.

KNE, resminde ev ve gökkuşağı çizmiştir. Karşılaştırmasını yaparken evin süslü olma, gökkuşağının da renkli olma özelliklerine değinmiştir. Seçimini gökkuşağından yana kullanmıştır. Gökkuşağını “renklerini sevdiği” için seçtiğini neden-sonuç ilişkisi bağlamında ifade etmiştir.



Resim 7. Seçilen: Timsah

EGŞ: *Timsah, pirinç çizdim. Timsahı [seçtiğini işaret ederek]. Hem karada gezebiliyor, hem suda yüzebiliyor. Pirinci sevmiyorum.*

EGŞ, diğer çocuklardan farklı olarak, sevdiği iki şey arasından seçim yapması gerekirken timsah ve pirinç gibi sevdiği ve sevmediği unsurların resmini çizmiştir. Timsahı seçtiğini ifade edip bu seçimi timsahın karada ve suda gidebilmesine bağlı olarak yaptığını belirtmiştir. Pirinci seçmeme nedeni olarak da “sevmeme”sini göstermiştir. Ayrıca EGŞ karşılaştırmasını canlı (hayvan) ve cansız (yiyecek) varlıklar üzerinden gerçekleştirmiştir. Böylece farklı unsurlar arasında bir karşılaştırma yapmıştır.

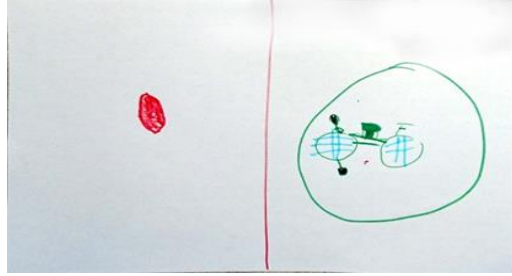
Çocuklar “hissedilen duygu/düşünce” teması altında ise sırasıyla “sevme (3/6), sevmeme (1/6), kazanma, başarı hissi (1/6) ve kahramanla özdeşim kurma (1/6)” gerekçelerini ileri sürmüştür. Bu tema çerçevesinde çocukların özellikle “sevme” (3/6) gerekçesine sıklıkla değindiği görülmüştür. Çocuklar amaç teması altında da “farklı şeyler yapabilme ve insanları kurtarma (1/2)” gerekçelerine değinirken; kural teması altında da “zorunluluk (1/1)” gerekçesine değinmiştir. Buna ilişkin çocukların resimlerine, söylemlerine ve bu söylemlerin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.



Resim 8. Seçilen: Süper kahramanlar

EMEB: Örümcek adam, Ninja kaplumbağa. Örümcek adam [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü onları (süper kahramanları) çok seviyorum. Çünkü benim örümcek adam kostümüm var ve örümcek adam olmak isterdim.

EMEB resminde örümcek adam ve Ninja kaplumbağa çizmiştir. Seçim yaparken de kriterini kahramanlara duyduğu sevgi ve olunmak istenen kişi/karakter üzerinden ortaya koymuştur. Bu bağlamda süper kahramanları çok sevdiğini ve özellikle örümcek adam gibi bir kahraman olmak istediğini belirtmiştir.



Resim 9. Seçilen: Bisiklet

EKEP: Bisiklet ve top çizdim. Bisikleti [seçtiğini işaret ederek]. Arkadaşlarımla yarış yapmıştım iki kere ben kazandım. Bir kere EMZY kazandı.

EKEP, dışarıda oyun oynama, eğlenme aracı olan top ve bisiklet gibi iki nesne arasından seçimini gerçekleştirmiştir. Yapılan yarışta kazandığı için bisikleti tercih etmiştir. Dolayısıyla seçim yaparken kriteri *oyunda elde ettiği başarı* olmuştur.



Resim 10. Seçilen: İcat yapan insan

EÖES: İnsan varmış, top varmış. Top canavara dönüşmüş. Savaşıyorlar. Çünkü bu kötü (top) bu iyi (insan), (diğer resimde) insan var icat yapmış. İcadı seçtim. İcat yaptığımda değişik şeyler yapıyorum.

EÖES resminde icat yapan insan ve canavara dönüşen top çizdiğini dile getirmiştir. Tercihini de “farklı şeyler yapabilme olanağına sahip olması” bakımından icat yapan insandan yana kullanmıştır. Tercih sürecini anlatırken topu canavara dönüşen bir varlık olarak ifade etmesi, cansız bir varlığı canlı gibi düşündüğünü (animizm) göstermektedir. Bununla birlikte çocuğun, icat yapan insanın canavarla savaşına ilişkin anlatımı, hayal gücünün kuvvetli olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Resim 11. Seçilen: Süper kahramanlar

EEB: Aydede, ağaç, burada da kedi çocuk, baykuş kız, bu babası, bu da annesi. Süper kahramanları [seçtiğini işaret ederek]. Çünkü doğa birazcık önemli değil. Çünkü süper kahramanlar herkesi kurtarıyor.

EEB resminde, doğayı ve süper kahramanları çizmiştir. Doğayı anlatırken aydede, ağaç; süper kahramanları anlatırken ise kedi çocuk, baykuş kız ve süper kahramanların anne ve babasını çizdiğini ifade etmiştir. Karşılaştırmasını doğa ve süper kahraman gibi iki farklı unsur arasında gerçekleştirmiştir. Seçimini süper kahramanlardan yana kullanan EEB, gerekçesini de bu kahramanların “*insanları kurtarıyor olması*” şeklinde belirtmiştir. EEB karşılaştırma sırasında “*Doğa birazcık önemli değil.*” söyleminde de bulunmuştur. EEB’nin doğaya ilişkin bu söylemi karşısında, EMÇ “*Kötü deme.*” ve EMEB de “*Doğa çok önemli.*” gibi ifadelerde bulunarak EEB’nin bu görüşüne katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Böylece çocuklar EEB’nin görüşüne karşı kendi fikirlerini ortaya koymuşlardır.



Resim 12. Seçilen: Kardeş

KAHB: *Bu annem, bu kardeşim. Ben kardeşimi seçtim. Çünkü kardeşimi çok seviyorum. Annemi de seviyorum. Ama sen bir tane seç dedin.*

KAHB resminde anne ve kardeşine yer vermiştir. Annesi ve kardeşi arasında seçim yapmış olan KAHB, kardeşini ve annesini çok sevdiğini ancak bir tercih hakkı olduğu için kardeşini seçmiş olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla KAHB etkinliği kuralı gereği, zorunlu olarak iki durum arasında seçim yapmıştır.

Genel olarak bakıldığında tüm çocukların, etkinliğin kategorileri olan “*karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)* ve *gerekçelendirme (G)*” becerilerini sergilediği tespit edilmiştir. Sadece iki çocuğun (EGŞ ve KAHB), diğer çocuklardan ayrılarak seçime dair farklı bakış açıları ortaya koyduğu belirlenmiştir. EGŞ’nin, etkinlik gereği sevdiği iki şey arasından seçim yapması gerekirken sevdiği ve sevmediği unsurları karşılaştırdığı; KAHB’nin ise yine etkinlik gereği tek bir seçim hakkı olması dolayısıyla tercihte bulunduğu ve bunu dile getirdiği görülmüştür. Ayrıca çocukların “*süper kahraman (6/12)*, *nesne (3/12)*, *kişi (2/12)*,

yiyecek (1/12), doğa (1/12) ya da hayvan (1/12)”lar üzerinden seçimler yaptığı tespit edilmiştir. Tercihlerde daha çok benzer özelliklere sahip unsurların (9/12) karşılaştırmasının yapıldığı görülmüştür. Örneğin; çocuklar tarafından süper kahramanların, araçların (traktör ve araba) sahip olduğu özellikler ya da top ve bisiklet gibi dışarıda oynamak, eğlenmek için kullanılan materyalleri karşılaştırmışlardır. Bununla birlikte bazı çocukların (EGŞ, EÖES, EEB) da benzer olmayan unsurları karşılaştırdığı görülmüştür. Örneğin; EGŞ yiyecek ve hayvan arasında; EÖES top ve insan arasında; EEB doğa ve süper kahramanlar arasında karşılaştırma yaparak seçimde bulunmuştur. Seçimlerde özellikle erkek çocuklarının süper kahramanı örnek göstererek karşılaştırma yaptığı görülmüştür. Bu durum seçimlerde cinsiyetin bir rolü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çocuklar için felsefe bakımından çocukların karşılaştırmalar yapıp bunu gerekçeleri ile sunması önem arz etmektedir. Çünkü tartışma sürecinde çocuktan beklenen bir fikre katılıp katılmadığını gerekçesi ile ortaya koymasıdır. Bunun için de öncelikle karşılaştırma yapması ve ardından gerekçesini açıklaması gerekmektedir. Nitekim etkinlikte çocukların “*karşılaştırma, karar verme ve gerekçelendirme*” becerilerini sırasıyla gerçekleştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte çocukların arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını ifade ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koyması çocuklar için felsefe açısından bir diğer önemli noktadır. Örneğin; doğa ve süper kahramanlar arasında karşılaştırma yapan EEB’nin “*Doğa birazcık önemli değil.*” şeklindeki söylemine EMÇ’nin “*Kötü deme.*”; EMEB’nin de “*Doğa çok önemli.*” gibi ifadelerde bulunarak EEB’nin bu görüşüne katılmadıklarını dile getirmesi, EMÇ ve EMEB’in farklı bir görüşe sahip olduğunu, EEB’nin görüşüne katılmadıklarını göstermektedir.

Hadi bakalım seç birini etkinliğine dair bulgular

“Hadi bakalım seç birini” adlı ikinci etkinlik ise “*karşılaştırma (K), karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme)(G) ve mantıksal çıkarım yapma*” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Bu kategorilerin seçiminde çocukların etkinlik sürecinde kendilerine sunulan *güç, zekâ, güzellik ve parayı* simgeleyen resimlere ilişkin bir seçim yapması, bu seçimin nedenlerini gerekçesi ile (temellendirme yaparak) açıklaması ve fikirlerde hareketle bir sonuca ulaşması etkili olmuştur. Bu etkinliğe 13 çocuk (13/19) katılmıştır. Etkinlikte *güç (iron man), zeka, güzellik (karlar kraliçesi) ve parayı ifade eden resimler* sınıfın zeminine yerleştirilmiştir. 4’er öğrenci seçilerek bu resimler arasından seçim yapmaları, seçim yaptıkları resmin üzerine gelip neden bu resmi seçtiklerini açıklamaları istenmiştir. Ardından çocukların verdikleri cevaplar karar verme durumlarına göre “*güç, zeka, güzellik*

ve para” başlıkları altında toplanmış ve ortaya koydukları cevaplara yönelik gerekçeler tek tek analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Aşağıda buna ilişkin bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 9

Hadi Bakalım Seç Birini Etkinliğine Dair Ortaya Çıkan Kod ve Temalar

Tema	Söylem/kod	f
Güç	Kötüleri yenme (EMK)(EMEB)(EMZY)(EEG) (EEZ)	5
	Kurtarma/yardım (EGŞ) (EMEB)	2
	Kötüleri öldürme (EMÇ)	1
	Dilediği yere gitme (hızlıca) (EKEP)	1
Toplam		9
Güzellik	İyi bir görünüşe sahip olma (saç, makyaj giysi) (KAHB)(KNE)(KETM)	3
Toplam		3
Zekâ	Her şeyi bilme, yapma (KHB)	1
Toplam		1
Para	İstedikini alma (oyuncak, uçak) (EÖES)	1
Toplam		1
Genel toplam		14

Tablo 9’a göre “karşılaştırma (K), karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme)(G) ve mantıksal çıkarım yapma” kategorileri çerçevesinde ortaya çıkan kodlar incelendiğinde çocukların en çok “güç” (9/14) temasına vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda güç teması çocuklar tarafından ortaya konulan gerekçelerin yarıdan fazlasını oluşturmuştur. Güç temasını da sırasıyla “güzellik” (3/14), “zeka” (1/14) ve “para” (1/14) temaları takip etmiştir. Çocuklar tarafından güç özellikle *birini yenmek için sahip olunması arzu edilen bir durum*; güzellik ise *dış görünüş temelli bir bakış açısı* olarak ifade edilmiştir. Para da *istenileni alma*, zekâ ise *her şeyi bilme, yapabilme* becerisi olarak ortaya konmuştur. Ayrıca seçimlerde

erkek çocuklarının özellikle güç (9/14), kız çocuklarının da özellikle güzellik (3/14) yönünde tercihte bulunduğu görülmüştür. Bu durum cinsiyet rolleri ile açıklanabilir.

Genel olarak söylemler açısından her bir temaya bakıldığında ise güç teması çerçevesinde çocukların özellikle “*kötüleri yenme*” (5/9) ye vurgu yaptığı görülmüştür. Örneğin; EMK “*Güçlü olursam Iron Man’e benzerim aslında. Ateş topu atarım. Ateş topunu kötüleri atmak için kullanacağım.*” söylemi ile EMC de “*Güçlü olursam uçar, ateş açarım, kötüleri öldürürüm.*” söylemi ile güç kriteri doğrultusunda bir değerlendirmede bulunarak sahip olunan güçle yapılabileceklerini sıralamışlardır. EMK gücü “*kötülerini yenmek*” için kullanacağını ifade ederken, EMC’de “*kötüleri öldürme*”ye değinmiştir. EMEB ise EMK’ye benzer bir şekilde güce sahip olmak isteme gerekçesini neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Dayımı yenmek için. Çünkü o benim oyuncağımı alıyor, kaçırıyor. Sonra ben onunla savaş yapmak zorunda kalıyorum. Savaş yapıyorum, sonra o beni yenip düşürüyor, kaçıyor dışarıya.*” söylemi ile dile getirmiştir. Rahatsız olduğu durum karşısında kendisini savunmak ve bu duruma neden olan kişiyi engellemek için güçlü olması gerektiğini belirtmiştir. Çocukların iynin kötüye yönelik savaşına ilişkin bu vurguları onların düzey ve yaş itibari ile mitsel dönemde olduklarını göstermektedir. Nitekim Egan (1988), mitsel dönemin 7 yaşına kadar devam ettiğini ve çocukların bu dönemde en iyi bildikleri kavramların aşk, nefret, korku, eğlence, iyi ve kötü gibi insani duygular olduğunu; prenses, cadı, canavar gibi en gerçek dışı, hayal ürünü öğelere dair bir dünyaları olduğunu ifade etmektedir. Kötüleri yenmeye ek olarak çocuklar gücü, kurtarmak/yardım ve istediğini yapabilme olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; EMEB bir değerlendirmede bulunarak “*Güç olursa başka şeyler yaparız. Mesela güçte dünyayı kurtarıyorsun, sevdiklerini kurtarıyorsun.*”, EGŞ de neden-sonuç çerçevesinde “*Çocukları inemediği yerden indirmek için bir de bağladığında eritmek için buz topuyla.*” söylemi ile kurtarmaya/yardım etmeye; EKEP de neden-sonuç çerçevesinde “*Dilediğim yere çok hızlı gitmek istiyorum.*” söylemi ile istediğini yapabilmeye değinmişlerdir.

Güzellik teması da sadece kız çocukları tarafından seçilmiştir. Bu tema altında çocuklar, “*iyi bir görünüşe sahip olma*” (3/3) yı gerekçe olarak dile getirmişlerdir. Güzelliği daha çok dış görünüşe bağlı olarak ele almışlardır. Örneğin; KAHB güzelliği simgeleyen Elsa karakterini neden seçtiğini “*Çünkü onun makyajı olduğu için.*” söylemi ile; “*KNE de Çünkü ben de Elsa’nın güzel saçlarının benimde olmasını istiyorum.*” söylemi ile neden-sonuç ilişkisi içerisinde ifade etmiştir. KETM de bir genelleme ifadesi olan “*Çünkü kızlar her zaman güzel giyinir.*” söylemi ile diğer çocuklar gibi güzelliği dış görünüşe bağlı olarak seçtiğini ifade

etmiştir. KETM bu genelleme ifadesine ek olarak “*Kötü giyinirsek insanlar bize güler.*” ifadesinde bulunmuş; bir kriter çerçevesinde değerlendirme yapmıştır. KETM’ye söylemleri doğrultusunda “*Bir insan eğer çirkin ise ne yapmalı?*” sorusu yöneltmiştir. Verdiği cevaplar yine dış görünüşü değiştirmek ya da kendini gizlemek ile sorunun çözülebileceğine dair ifadeler içermiştir. *Makyaj yaparsın yüzüne, maske takmayı geçte güzel giysiler alırsın.*”; “*Maske takmak yerine hırkanı giyersin, şapkanı örtersin, kimseler seni görmez.*” şeklindeki söylemleri buna örnek olarak verilebilir. Bu anlamda KETM problem çözme becerisi sergilemiştir

Zekâ konusunda KHB para ve zekâ arasında bir karşılaştırma yaparak para olan tercihini sonrasında zekâ olarak değiştirmiştir. Çocuk, karşılaştırmasını yaparken *zekânın her şeyi bilmeyi sağlama gücü ile paranın verdiği gücün tükenmesi* arasında bir çıkarımda bulunmuş olabilir. Nitekim “*Parayı istemiyorum. Parada her şeyi alıyorlar sonra para bitiyor. Hiçbir şeyi alamıyorsun.*” söylemi ile “*Zekâ güzel. Çünkü zekâda her şeyi bilebiliyorsun. Çünkü zekâda her şeyi çok güzel okuyoruz, bir de her resmi çok güzel yapıyoruz. Mesela benim ablam zekâ, her şeyi çok güzel yapıyor.*” söylemi bu görüşü destekleyebilir. Son olarak para ile ilgili tercihte “*istediğini alabilme*” belirleyici olmuştur. Bu konuda EÖES “*Çok oyuncak alabilirim, gerçek uçak alabilirim.*” şeklinde cevap vererek paranın kendisi için işlevine yönelik bir ifadeye bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığında çocukların seçimlere ilişkin *karşılaştırma, gerekçelendirme ve karar verme* konusunda başarılı olduğu görülmüştür. Örneğin; KHB’nin zeka ve para arasında yaptığı karşılaştırma, bu karşılaştırmayı yaparken paranın her şeyi almayı sağlama gücü yanında tükenebilir olduğunu vurgulaması ve zekanın kişiye kazandırdıklarına değinmesi dikkat çekicidir. Daha önce de belirtildiği gibi çocukların karşılaştırmalar yapıp gerekçelerini ortaya koyabilmesi (temellendirmelerde bulunması), çocuklar için felsefe açısından önemlidir. Bununla birlikte çocukların seçim sürecinde *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde gerekçelerini ortaya koyarken (temellendirmelerde bulunurken) aynı zamanda *karşılaştırma, genelleme, değerlendirme, çıkarım ve problem çözme* içeren ifadeler de kullandıkları görülmüştür. Ayrıca tercihler açısından bakıldığında, yine ilk etkinlikte olduğu gibi, erkek çocuklarının seçimlerinde *güce*, kız çocukların ise *güzelliğe* yer vermesi, seçimlerinde cinsiyetin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte özellikle kız çocukları güzellik ile ilgili ifadelerinde görünüşü ön plana çıkarmış, çirkinlik kavramını kötü olan ile eşleştirmiş, kimi ifadelerinde de güzelliği bir zorunluluk olarak dile getirmiştir.

4.2.1.2. İyi/kötü konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Benim hikâyem*” ve “*Karakterler konuşuyor*” isimli iki etkinlik uygulanmıştır. Her iki etkinlikte “*fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. “*Benim hikâyem*” adlı etkinlikte, çocuğun kendi hayal gücü ve yaratıcılığını kullanarak bir hikâye oluşturmaya, “*Karakterler konuşuyor*” adlı etkinlikte ise masal karakterlerinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocukların dil ve bilişsel gelişiminde, yaratıcılık ve hayal güçlerinin gelişiminde bu tür etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Nitekim resimli hikâye kitapları aracılığıyla çocuk resim ve olaylar arasında ilişkiler kurarak hikâyeye dair yeni fikirler ortaya koyabilmekte, yeni hikâyeler üretebilmektedir (Dereobalı ve Özcan, 2017). Okul öncesi programlarında da çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine önem verilmekte ve resimli hikâye kitapları bu amaç için bir araç olarak kullanılmaktadır (MEB, 2013). Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımında, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretimi programlarında çocuğun tartışma sürecinde arkadaşlarını dinlemesi, kendini ifade etmesi, örnekler verip karşılaştırmalar yapması, neden sonuç ilişkisini kurması, mantıksal çıkarım yapması, olaylara farklı açılardan bakıp yorumlayabilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Ayrıca bu hikâyelerde ortaya çıkan iyi ve kötü kavramları ahlak felsefesinin temel tartışma konularından birini oluşturmaktadır. Bu anlamda bir şeyi iyi ya da kötü yapan şeyin ne olduğu, biri için iyi olan bir şeyin başkası için iyi olup olamayacağı soruları üzerinden iyi ve kötü kavramları tartışılmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla da çalışmada çocukların hikâyeler üretip karakterlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, iyi ve kötü gibi ortaya çıkacak olan soyut kavramları tartışmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Aşağıda ise bu etkinliklere ilişkin açıklamalara ve bulgulara değinilmiştir.

Benim hikâyem etkinliğine dair bulgular

“*Benim hikâyem*” etkinliğinde, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorisi çerçevesinde çocukların kendi hikâyelerini oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla *uzaylı, canavar, saat, maşa, telefon* gibi figürlerin resimlerinin yer aldığı küpler (4 tane) ve “*Karakterler, Hikaye nerede geçiyor?, Hikayede neler oluyor?*” şeklinde bölümlerin yer aldığı renkli bir karton kullanılmıştır. Etkinlikte küpler bir zar gibi rastgele atılmış ve hangi karakter ya da figür geldiyse onun resmi renkli kartonun karakterler bölümüne yapıştırılmıştır. Bu şekilde hikâyenin ana karakterleri oluşturulmuştur. Bu karakterlere göre çocuklar hikâyenin nerede geçtiği, hikâyede neler olduğu ile ilgili fikir

yürütmeye çalışmışlardır. Etkinlik sonrası ürettikleri hikâyeye göre karton üzerine resimler çizmelerine izin verilmiştir. Sınıfın kalabalık olması dolayısıyla çocuklar 2 gruba ayrılmış ve etkinlik her iki gruba ayrı olarak yaptırılmıştır. Etkinliğe 17 (17/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların kendi hikâyelerine ilişkin etkinlik kâğıdına ve söylemlerine yer verilmiştir.



Resim 13. Grup 1: Benim hikayem

Diyalog 1: Grup 1'in hikâyeye ilişkin söylemlerine dair [28.02.2018]

(1)AÖ: Elimizde küplerimiz var değil mi, bunu atacağım mesela ne geldi hazine değil mi, şu karakterler kısmına hazine resmini yapıştıracağım. 4 tane seçeceğim, bu karakterlerle ilgili hikâyeye yazacağız beraber, sizin hikâyeniz olacak tamam mı? Zaten etkinliğin adı da benim hikâyem. Karakterlerimiz deniz, canavar, Maşa (çizgi film karakteri), telefon. Şimdi bu hikâyeye nerede geçiyor önce onu bulalım tamam mı? Şimdi hikâyenin nerde geçtiği ile ilgili 5 tane öneri alacağım.

(2)KETM: Denizde

(3)EMÇ: Evde

(4)KNE: Denizde

(5)EMK: Ben de denizde geçsin diyorum.

(6)AÖ: O zaman KNE ve KETM'ye katılıyorsun?

(7)EMK:Evet

(8)KEPE:Denizde.

(9)AÖ:Hep deniz dendiğine göre hikâyemiz denizde geçsin. Şimdi şunu yapacağız, hikâyeye denizde geçiyor ya, karakterlerimiz kimler; deniz, canavar, telefon, maşa. Şimdi bu karakterleri düşünerek hikâyeye yazacağız. Sizin hikâyeniz olacak, hikâyeye nasıl başlasın? Bu hikâyede neler oluyor, bu karakterler neler yapıyor, bir düşünün bakalım.

(10)KNE:Maşa çok yaramazlık yapıyor.

(11)AÖ:Maşa nasıl yaramazlık yapıyor?

(12)EEB:Koca ayıyı kızdırarak.

(13)AÖ:Çocuklar seçtiğimiz karakterler içinde koca ayı yok. Sadece karakterlerimizle ilgili hikâye yazıyoruz. Mesela hikâyenin kahramanı kim olsun canavar mı maşa mı? Herkes maşa dediğine göre hikâyenin kahramanı Maşa. Maşa nerede yaşıyor?

(14)EKEP:Kulübesinde.

(15)AÖ:Kulübesinde neler yapıyor maşa?

(16)EEZ:Ev temizliyor.

(17)AÖ:Canavarı nasıl sokalım hikâyeye, canavar ne yapıyor?

(18)KETM:Canavar da denizde yüzüyor.

(19)AÖ:Peki canavar nerede yaşıyor?

(20)KETM:Öğretmenim canavar deniz canavarı, o yüzden denizde yaşıyor.

(21)AÖ:Peki canavar ile maşa nasıl karşılaştılar? Telefon da var hikâyede onu da kullanabilirsiniz.

(22)KNE:Onlar telefonu almış, sonrada konuşmuşlardır.

(23)KETM:Birbirini görünce tanışmışlar.

(24) AÖ:Nasıl tanışmışlar, bir düşünün. Bir yerde karşılaşmış olmalılar.

(25)KNE:Galiba [maşa] çatıda görmüş. Çatıya çıkmıştı, orada görmüştü.

(26)AÖ:Çatıda ne yapıyor ki maşa?

(27)KNE:Belki o çatıda ne yapacağını düşünüyordur. Canavarla buluşacağını [düşünüyordur].Canavar yolda yürüyormuş, maşa atlamış çatıdan hemen, birbirlerine sarılmışlar. Birbirlerini seviyorlar.

(28)AÖ:Arkadaş olmuşlar mı?

(29)KETM:Canavar deniz canavarı olduğu için canavar düşman, maşa insan.

(30)AÖ:Canavar olunca düşman mı oluyor?

(31)KETM:Çünkü canavarlar insanlara iyilik yapmıyor.

(32)AÖ:Bütün canavarlar böyle mi? Arkadaşınızın fikrine katılıyor musunuz?

(33)EEB:Ben katılmıyorum. Bazı canavarlar iyilik yapabilir.

(34)AÖ:Nerden görmüşler birbirini? Başka fikri olan var mı?

(35)EKEP:Nerden gördüğünü ben biliyorum, [canavar] teleskoptan [görmüş].

(36)AÖ:Peki canavar maşayı görünce ne yapıyor?

(37)EEB:Maşa kaçıyor, arkasından yakalıyor.

(38)AÖ:Telefonda vardı hikâyede onu unutmayalım.

(39)KETM:Telefonla konuşurken kaçıyor.

(40)AÖ:Peki maşa kimle konuşuyor telefonda?

(41)EMÇ:Polisle

(42)AÖ:Peki maşa canavardan kurtuluyor mu?

(43)KNE:Evet. Polis onu (canavarı) yakaladı.

(44)EMK:Yakalayamaz çünkü o bir canavar.

(45)AÖ:Evet canavar tehlikeli değil mi nasıl yakaladılar?

(46)KETM:Burada küçük.

(47)KNE: *O çok yanlış anladı. O şaka yaptı. Şaka yaptığı için öyle davrandı.*

(48)KETM: *Oyun oynamak istiyor.*

(49)AÖ: *Peki sonrada arkadaş olmuş olabilirler mi?*

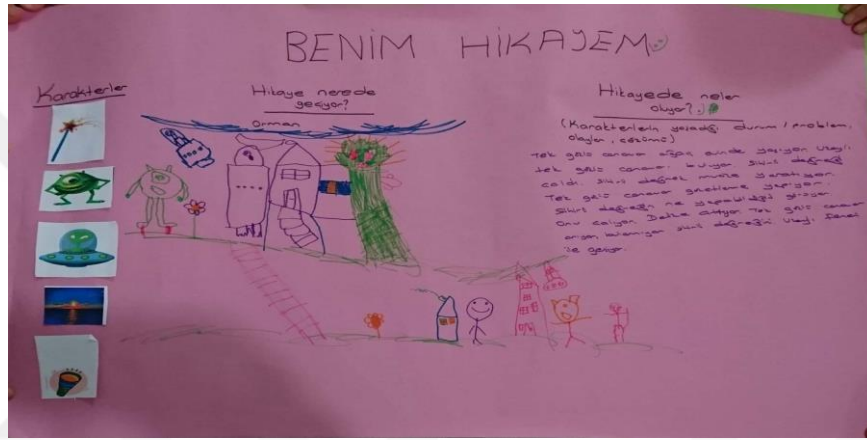
(50)KNE: *Evet, çok güzel arkadaş oldular.*

(51)KETM: *Merhaba demişler, orada oynamışlar. Polis maşaya kızmış. Çünkü boşuna aradı, arkadaş oldular ya.*

Hikâyeye ilişkin “deniz, canavar, Maşa ve telefon” karakterleri belirlendikten sonra hikâyenin nerede geçtiği ile ilgili çocukların görüşleri alınmıştır. Buna göre çocuklar seçilen hikâye karakterlerinin de etkisiyle hikâyenin denizde geçtiğini ifade etmiş; ancak sonraki söylemlerinde deniz yerine kulübe ifadesini kullanmışlardır. Buna ek olarak Koca ayı karakterini de hikâyeye dâhil eden bir görüş sunulmuştur. Hem kulübe hem de koca Ayı gibi figür ve karakterden bahsedilmesinin nedeni; hikâye oluşturmada kullanılan Maşa karakteri ile ilgili olabilir. Çünkü Maşa³, çocuklar tarafından oldukça izlenen bir çizgi film karakteridir ve bu karakter Koca Ayı karakteri ile bağlantılıdır. Kulübede Koca Ayı’nın yaşadığı yerdir. Dolayısıyla çocuklar buradan hareketle bu iki unsura vurgu yapmış olabilir. Hikâyede neler yaşandığına ilişkin olarak da çocuklar maşa ve canavar arasındaki ilişkiyi arkadaşlık ya da düşmanlık üzerinden anlatmaya çalışmışlardır. Buna göre kimi çocuklar maşa ve canavarın arkadaş olduğunu; kimi çocuklar da canavarlar kötü olduğu için ikisinin arkadaş olamayacağını belirten söylemler ortaya koymuşlardır. KNE’nin “*Canavar yolda yürüyormuş, maşa atlamış çatıdan hemen, birbirlerine sarılmışlar. Birbirlerini seviyorlar.*” (s-27) sözleri her iki karakterin arkadaş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. KETM de KNE’nin fikrine katılmayarak neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Canavar deniz canavarı olduğu için canavar düşman, maşa insan.*” (s-29) cevabını vermiş; böylece canavarı kötü bir karakter olarak ifade etmiştir. EEB’de KETM’nin kötü olarak ifade ettiği canavar fikrine katılmayarak “*Ben katılmıyorum. Bazı canavarlar iyilik yapabilir.*” (s- 33) diyerek diğer bir olasılıktan bahsetmiş, hepsinin kötü olamayacağını dile getirmiştir. Bu anlamda çocukların kötü kavramına ilişkin düşünceleri farklılık göstermiştir. KETM, canavar ile kötülüğü eş tutarken; EEG de var olan, canavar kötüdür kalıp yargısının dışına çıkarak kötülüğün sadece canavarlara özgü bir durum olmadığını belirtmiştir. Ancak EEB iki karakterin nasıl karşılaştığı yönündeki tartışmada arkadaşı KETM gibi canavarı kötü ve Maşa’ya zarar veren bir varlık olarak dile getirmiştir. Hikâyeyi canavarın kötü bir karakter olduğu yönünde

³ Maşa ile Koca Ayı; Maşa adındaki küçük bir Rus kızı ile Mişka adında, sirkten emekli olmuş bir ayı arasında geçen maceraları anlatan Rus yapımı bir animasyondur. Türkçe dublajla ilk kez Tür televizyonlarında özel bir kanalda 2015 yılında yayınlanmaya başlamıştır.

sürdüren çocuklar canavarın polis tarafından yakalandığını belirtirken, polisin canavarı yakalaması konusuna karşı çıkan EMK: “Yakalayamaz çünkü o bir canavar.” (s-44) söylemi ile bir *genelleme* yapmıştır. Onun için canavar büyük ve güçlüdür. Dolayısıyla yakalanamaz. KETM ise resmi göstererek canavarın küçük olduğunu dolayısıyla da yakalanabileceğini ifade etmiştir. Bu durumun çocuğun yaş düzeyi de göz önünde bulundurulduğunda, nesneye ilişkin büyüklük küçüklük algısı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Maşa ve canavar arasında yaşanan olaya bazı çocuklar (KNE, KETM) da “yanlış anlama, şaka yapma” gibi ifadelerde bulunmuş; dolayısıyla da hikâyeye farklı bir yön katmışlardır.



Resim 14. Grup 2: Benim hikâyem

Diyalog 2: Grup 2'nin hikâyeye ilişkin söylemlerine dair [28.02.2018]

(1)AÖ: Elimizde küplerimiz var değil mi, bunu atacağım mesela ne geldi fil değil mi, o zaman bizim karakterimiz ne olacak, fil olacak. Buraya resmini yapıştıracağım tamam mı? 4-5 tane karakter belirleyeceğiz bu karakterlerle ilgili hikâye yazacağız beraber, sizin hikâyeniz olacak tamam mı? Seçilen karakterlerimiz sihirli değnek, canavar, uzaylı, deniz, el feneri. Şimdi bunlarla ilgili hikâye yazmamız lazım. Herkes karakterlere baksın. Hangi karakterler var.

(2)EMEB: Değnek, canavar, uzaylı, deniz ve sonra da fener.

(3)AÖ: Şimdi bu hikâye nerede geçiyor olabilir önce onu düşünelim. Önce bir düşünün bakalım. Hikâye nerede geçsin, size bağlı. Siz karar verin. Birkaç öneri yazacağım, onların arasından seçeceğiz tamam mı?

(4)EGŞ: Bence burada (sınıfta) geçebilir.

(5)KHB: Birde evlerde geçebilir.

(6)EMEB: Hımm nerede geçsin, bir yerlere gittiğimiz zaman olabilir. Mesela Antalya, uzak bir yerler, başka bir yere gittiğimiz zaman. Eee orman, deniz.

(7)AÖ: Oylayalım. Oylarımıza göre hikâye ormanda geçiyor. Şimdi hikâyemiz ormanda geçiyor, karakterlerimiz de bunlar. Şimdi bu karakterler ne yaşamış olabilir ormanda, hikâyemiz nasıl başlasın? Şimdi önce herkesin düşünmesini istiyorum.

(8)EMEB: Uzaylı gelsin, havada uçuyormuş. Sonra değneği görmüş onu almaya gelmiş, sihirli değnek canavara aitmiş, alırken canavarı uyandırmış, sonra canavar onu tırmalamış. Sonra da aracı düşmüş.

(9)AÖ: Aracı nereye düşmüş?

(10)EMEB: Fenere düşmüş. Fener ışık saçıyormuş.

(11)KHB: Bence uzaylılar ormanda olsun. Neden çünkü ormanda uzaylılar olabiliyor. Fener alıyor, ışık tutuyo, önüne bakıyor. Bir tane tek gözlü gelmiş. Ormana tutuyor [ışığı]. O tek gözlüyü yakalıyor. Sonra da tek gözlü ışığı alıyor. Suyu atıyor, o da kendi gözünden ışık veriyor. Oda canavarın arabasını alıyor, ona ışık alıyor.

(12)AÖ: Arkadaşınızın fikrine katılıyor musunuz? Katılmıyor musunuz? Başka fikri olan var mı? Peki sizin fikriniz ne, nasıl olsun hikaye?

(13)KAZK: Canavar uzayda arkadaşını ziyarete gitmiş. Değnekle gezerken canavar ile uzaylı bir ev dünyasına gelmişler, o evde kalmışlar, bir de çalılıkların ortasında, ormanın ortasında ev varmış, ikisi birlikte yaşamışlar.

(14)EEZ: Ormanda canavar yürüyormuş, sihirli değneği ile sonra fener görmüş. Uzaylı feneri alırken, feneri canavar almış, sihirli değnek ile feneri suya atmış. Sonra da onlar suda kaybolmuş, uzaylı aramaya başladığında bulamamış.

(15)AÖ: Sihirli değneğin ne özelliği var? Ne işe yapıyor ki, neden sihirli değneğin peşindeler bunlar?

(16)EMEB: Çünkü mucize yapıyor. Her şeyi yapıyor.

(17)EGŞ: Önce canavar piknik yapıyormuş, uzaylı gelmiş arkadaş olalım demiş.

(18)EMEB: Hayır. Bence çadırda vakit geçirsin.

(19)EGŞ: Canavar uyuyormuş, uzaylı girmiş pencereden sonra patlamış mısırlar gitmiş.

(20)AÖ: Şimdi karar vereceğiz artık nasıl başlayacağına hikâyenin. Şimdi bu tek gözlü canavar nerede yaşıyor?

(21)EMEB: Ağaç evde yaşıyor.

(22)AÖ: Tamam güzel fikir. Orada ne yapıyor?

(23)EMEB: Televizyon almaya gitmiş.

(24)KHB: Bence ağaçta televizyon olmaz. Tek gözlü canavar iniyor aşağıya öbür uzaylıyı buluyor.

(25)AÖ: Ne yaparken buluyor?

(26)EMEB: Uzaylı onun bir şeyini, sihirli değneğini çalmıştı.

(27)AÖ: Tek gözlü canavar onu bulmaya çalışıyor, sonra ne oluyor?

(28)EGŞ: Uzaylı tek gözlü canavarın değneğini suya atıyor. Çünkü onun amacı onu alıp bozmaktı.

(29)AÖ: Peki tek gözlü canavar bulmadı mı sihirli değneğini?

(30)EGŞ: Hayır. Bulamadı sonra evine gidip ot biçti.

(31)EEZ: Uzaylı ormanda geziyordu, sonra sihirli değneği buldu, elinden bıraktı, gezerken karanlık olmuştu, feneri aldı, canavar geldi kaplan sandı o zaman da kaçtı.

(32) AÖ: Bu sihirli değneğin her şeyi yapma özelliği varsa neden uzaylı denize attı?

(33)EMEB: Onun daha özel şeyi var. Mesela ışık saçabilmesi, her şeyi yapabiliyor.

(34)AÖ: Ama o zaman kötülük yapmış olmuyor mu canavara?

(35)EMEB: *Onun arkadaşı değil o.*

(36)AÖ: *Sihirli değneği yok olunca nasıl hissetti canavar?*

(37)EMEB: *Kötü hissetti, şimdi hiçbir şey yapamıyor.*

Hikâyeye ilişkin “*sihirli değnek, canavar, uzaylı, deniz, el feneri*” karakterleri belirlendikten sonra hikâyenin nerede geçtiği ile ilgili çocukların görüşleri alınmıştır. Buna göre çocuklar *sınıf, ev, orman, deniz* gibi öneriler sunduktan sonra ortak bir kararla hikâyenin ormanda geçmesine karar verilmiştir. Hikâyenin ormanda nasıl başladığı, karakterlerin neler yaşadığına ilişkin olarak da çocuklar (EMEB, KHB, EEZ) genel olarak canavar ve uzaylı arasındaki mücadeleyi, mücadelenin sebebi olan durumu (ışık, sihirli değnek) ifade etmişlerdir. Çocukların farklı fikirler ortaya koyması için birbirlerinin fikrine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bunun üzerine KAZK hikâyesinde diğerlerinden farklı olarak uzaylı ve canavarı düşman yerine arkadaş olarak göstermiştir. Çocukların görüşleri alındıktan sonra esas hikâyenin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Bunun sonucunda hikâye *Uzaylının ağaç evde yaşadığı (s-21); tek gözlü canavarın aşağıya inip öbür uzaylıyı bulduğu (s-24); çünkü uzaylının canavarın bir şeyini, sihirli değneğini çaldığı (s-26); uzaylının tek gözlü canavarın değneğini suya attığı, çünkü onun amacının onu alıp bozmak olduğu (s-28); tek gözlü canavarın sihirli değneğini bulamadığı için evine gidip ot biçtiği (s-30)* şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda çocuklar hikâyenin tüm karakterlerini içeren, birbiriyle ilişkili bir olay anlatmışlardır. Hikâyede birçok şeyi yapma gücü olduğu belirtilen ve iki karakter arasındaki mücadelenin temel sebebi olarak gösterilen sihirli değneğin suya atılmasının, canavara yapılan bir kötülük olup olmaması konusunda EMEB’in ifade ettiği “*Onun arkadaşı değil o.*” (s-35) şeklindeki gerekçesi oldukça dikkat çekicidir. Çünkü EMEB’in bu söylem ile kötülüğün arkadaş olmayanlara yapılabileceği yönünde bir görüş ortaya koyduğu ya da çıkarım yaptığı söylenebilir. Ancak verilen cevaba paralel olarak sorulan “*Sihirli değneği yok olunca nasıl hissetti canavar?*” (s-36) şeklindeki soruya da yine EMEB’in “*Kötü hissetti, şimdi hiçbir şey yapamıyor.*” (s-37) şeklinde yanıt vermesi; canavarın duygularını ifade etmesi açısından da önemlidir. EMEB burada kendini canavarın yerine koyarak kişisel analogi yapmıştır. Sinektik olarak adlandırılan ve kökeni Gordan’a dayanan bu teknikte; birbiri ile ilgisiz ve farklı olan parçaları bir araya getirme ya da bu parçalar arasında bağlantı kurma söz konusudur. Doğrudan, kişisel ve sembolik analogi olarak aşamaları bulunmaktadır (Soliman, 2005). Burada da EMEB kişisel analogi çerçevesinde kendini canavarın yerine koyarak onun duygularını (kötü hissetme) ortaya koymak adına söylemde bulunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde de ilk grupta yer alan çocukların hikâyelerini oluştururken, hikâye karakterlerinden biri olan Maşa gibi çoğu çocuğun tanıdığı bir çizgi film karakteri ile ilgili detaylar anlattıkları görülmüştür. Bu anlamda karakterin çocukları kalıba soktuğu, hayal güçlerini zayıflattığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla çocuğu durağan düş gücüne yönlendirmemesi açısından bu tür etkinliklerde tanınmış karakterlere yer verilmemesi gerektiği söylenebilir. İkinci grupta yer alan çocukların ise hikâyeye hayal güçlerini kattığı, hikâye karakterleri arasında bağlantı kurup bu karakterleri uygun yerlerde kullandığı, dolayısıyla da kendi hikâyelerini oluşturabildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki grupta da çocukların, hikâyenin geçtiği yer ya da hikâyeye ilişkin yaşanan olaylar konusunda arkadaşının ortaya koyduğu fikre katılıp katılmadığını ifade ettiği, neden-sonuç ilişkisi içerisinde kendi fikrini ortaya koyduğu, farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu durum çocuklar için felsefe açısından önem arz etmektedir. Örneğin; ilk grupta çocukların (KETM, EEG) canavarların iyilik yapmasına ilişkin tartışmaları ya da ikinci grupta hikâyenin geçtiği yere dair çocukların ortaya koyduğu görüşler buna örnek olarak verilebilir. Bunun dışında çocukların iyi ve kötü kavramına dair belirlenimlerinde “*canavar kötüdür.*” gibi kalıp yargılarının da olduğu ve bu bağlamda hikâyede genellikle canavar söz konusu ise diğer karakterle mücadelesine değindikleri, kötü olanı karşı tarafa verdiği zararlarla anlattığı görülmüştür. Yine bu fikre karşı ifadelerin de çocuklar tarafından ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Örneğin; daha öncede ifade edildiği gibi, ilk grupta KETM’nin canavarları kötü olarak ifade etmesine karşılık, EEB’nin buna karşı çıkması ve onların da iyilik yapabileceğini vurgulaması, bu görüş ile ilişkilidir. Ya da ikinci grupta canavar ve uzaylı arasındaki düşmanlığı vurgulayan çocuklara (EMEB, KHB, EEZ) karşın, bir çocuğun (KAZK) uzaylı ve canavarı arkadaş olarak göstermesi, bir diğer örnektir. Düşünme becerileri açısından da çocukların *neden-sonuca, olasılıklı düşünmeye, karşılaştırmaya, çıkarıma, genellemeye* dayalı ifadeler kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte bir çocuğun (KETM) nesnenin boyutuna (büyüklük-küçüklük) göre bir algılayma sergilediği; bir başka çocuğun (EMEB) ise kendini canavarın yerine koyup duygularını ifade ettiği, bu anlamda da *kişisel analogiye* başvurduğu belirlenmiştir.

Karakterler konuşuyor etkinliğine dair bulgular

Fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY) kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikte, çocuklara masal (Cinderella) karakterlerinin yer aldığı görseller farklı ve sıralı bir biçimde gösterilmiştir. Onların bu görsellerden hareketle, masal karakterlerinin kimler olduğuna, neler yaptığının, birbirleri ile nasıl bir diyalog içerisinde

girdiklerine dair fikir üretmeleri, durumlara ilişkin çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Bu nedenle de etkinlikte kategori olarak *fikir üretmeye (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapmaya (MÇY)* başvurulmuştur. Cinderella masalının seçilmesinde ise bu masalın çocuklar tarafından bilinmesi etkili olmuştur. Bu şekilde çocukların karakterleri konuşturması sağlanmıştır. Masal karakterlerine ilişkin iyi ve kötü söylemlerin çoğunlukta olması, bu masalın seçilmesinde rol oynayan bir diğer etken olmuştur. Çünkü bu tür söylemlerin felsefede ve çocuklar için felsefede tartışılan iyi ve kötü kavramlarına ilişkin çocukların algılamalarını ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Bununla birlikte etkinlikte, görsel okuma becerisi dikkate alınmış; çocukların görsellerden hareketle fikir üretmeleri ve bunu tartışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların kendi hikâyelerine ilişkin etkinlik kâğıdına, söylemlerine ve bu söylemlere ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.



Resim 15. Karakterler konuşuyor-1

Diyalog 3: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-1
[06.03.2018]

(1)**AÖ:** Bakın bakalım resimde kimler var?

(2)**EMÇ:** Cinderella

(3)**KETM:** Üvey kız kardeşleri, kötü annesi

(4)**KAZK:** Cinderella var, kötü anne ve onun üvey kızları.

(5)**AÖ:** Neler yapıyorlar?

(6)**EGŞ:** Biri yeri süpürüyor.

- (7)**KAZK:** *Bu tenis oynuyor, bu aynada kendine bakıyor, bu da her yeri temizletmişler, bu da (üvey anne) öylece bakıyor.*
- (8)**AÖ:** *Peki sizce ne konuşuyor olabilirler? İstedığınızı üretebilirsiniz, bence şunu söylüyor, bence bunu söylüyor diyebilirsiniz?*
- (9)**EMÇ:** *Kötü anne bizimle aynı masada oturamazsın diyor Külkedisine.*
- (10)**AÖ:** *EMÇ'nin fikrine katılıyor musunuz? Bence öyle değil, şunu diyor diyen var mı?*
- (11)**KNE:** *Kızlar bir şey yapmayın, uslu durun diyor. Sadece kızlarına diyor.*
- (12)**AÖ:** *Ne yapıyor bu kızlar?*
- (13)**KNE:** *Sanki tartışıyor gibi.*
- (14)**KETM:** *Ama gülüyorlar. Bence tenis oynuyorlar.*
- (15)**KNE:** *Sadece en ağır işleri yapıyor Külkedisi, çok ağır.*
- (16)**AÖ:** *Bunların hepsi kardeş değil mi, neden diğerleri tenis oynarken, diğeri temizlik yapıyor?*
- (17)**EMEB:** *Çünkü Cinderella'nın babası başka biri ile evlendi. Şu iki tane kız işte Cinderella'ya kötü davranıyor.*
- (18)**AÖ:** *Neden kötü davranıyorlar?*
- (19)**EMEB:** *Çünkü onu sevmiyorlar. Çünkü buraya geldiği için, gitmediği için.*
- (20)**EEZ:** *Onlar şey yemek yiyolar ona her şeyi yaptırıyorlar.*
- (21)**AÖ:** *Ama sonuçta kardeşler, kardeşe öyle yapılır mı?*
- (22)**EGŞ:** *Hayır*
- (23)**EMEB:** *Kardeş değiller onlar, hep kötü davranıyorlar mesela şatoya gitmek istediği zaman elbiselerini yırtıyorlar.*
- (24)**AÖ:** *Peki Cinderella bir şey söylüyor mu?*
- (25)**EMEB:** *Hayır, üzgün bir şekilde süpürüyor. Çünkü ona hep iş yaptırttıkları için.*
- (26)**AÖ:** *Üvey anneleri kızlara bir şey diyor mu?*
- (27)**EMEB:** *Tenis oynamayın diyor.*
- (28)**EGŞ:** *Yerleri daha çok süpür diyor.*

Çocukların bu resim çerçevesinde görseller üzerinden fikir ileri sürdükleri görülmüştür. EGŞ'nin yeri süpürme (s-6); KAZK'ın aynada kendine bakma (s-7) gibi ifadeleri buna örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte yine KAZK'ın üvey kardeşlerden biri için kullandığı tenis oynama ifadesi (s-7), görseli farklı şekilde yorumladığının bir göstergesidir. Nitekim EMEB de benzer şekilde bu ifadeyi (s-27) yinelemiştir. Ayrıca görsellerle ilgili olarak çocuklar sadece yapılanlara değil duygulara da yer vermiştir. Örneğin; EMEB'in "üzgün bir şekilde süpürüyor." (s-25) ifadesi Cinderella'nın hissettiklerini anlatmaya yöneliktir.

Çocuklar hikâye karakterlerini sıklıkla *iyi ve kötü gibi soyut kavramlarla* betimleyerek ifade etmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi Egan'a (1988) göre bu yaş dönemindeki çocukların en iyi bildiği kavramlardan biri de iyi ve kötü kavramlarıdır, onların hayal ürünü öğeleri

içinde barındıran bir dünyaları vardır ve içinde bulundukları dönem, mitsel evre olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu kavramlar hem felsefede (ahlak felsefesinde) hem de çocuklar için felsefede iyi ve kötünün neliği, ölçütü gibi sorular üzerinden tartışılmaktadır. Burada da çocuklar gerek üvey anneyi gerekse kızlarını kötü kavramı ile vurgulayarak Cinderella'ya yapılanları, Cinderella'ya söylenenleri buna *kanıt* olarak göstermişlerdir. Bu anlamda kötülüğü kişiye zarar veren davranışlar üzerinden değerlendirdikleri söylenebilir. EMÇ'nin "*Kötü anne bizimle aynı masada oturamazsın diyor Külkedisine.*"(s-9) söylemi; EMEB'in "*Şu iki tane kız işte Cinderella'ya kötü davranıyor.*" (s-17) söylemi buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca EMEB: "*Kardeş değiller.....elbiselerini yırtıyorlar.*" (s-23) söylemi ile hem *kanıt* göstermiş hem de kardeşlik ve yapılan davranış üzerinden bir *çıkarım*da bulunarak, Cinderella ve üvey kardeşlerin, kardeş olmadıklarını dile getirmiştir. Çocuklar fikirlerini sunarken kanıt ve çıkarım dışında *neden-sonuç ilişkisi* çerçevesinde de ifadelerde bulunmuşlardır. Bunu da çünkü gibi bağlaçlar kurarak gerçekleştirmişlerdir. EMEB: "*Çünkü Cinderella'nın babası başka biri ile evlendi* (s-17); "*Çünkü onu sevmiyorlar. Çünkü buraya geldiği için, gitmediği için.*" (s-19); "*Çünkü ona hep iş yaptırttıkları için.*" (s-25) söylemleri buna örnek olarak verilebilir.

Çocuklar hikâyedeki karakterlerin söylemlerine ilişkin olarak farklı fikirler ileri sürüp tartışma içerisine girmiştir. Çocukların birbirlerini dinlemesi, arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını vurgulaması ve kendi görüşlerini ortaya koyması çocuklar için felsefe açısından önemlidir. Nitekim EMÇ annenin karakterinin kötü olduğunu ve Külkedisine (Cinderella) kötü davrandığını dile getirirken (s-9); KNE, EMÇ'nin fikrine katılmayarak "*Kızlar bir şey yapmayın, uslu durun diyor. Sadece kızlarına diyor.*" (s-11) söylemi ile annenin Cinderella yerine kızlarına uyarıda bulunduğunu ifade etmiş, kızların tartışma içerisinde olduğunu vurgulamıştır. KETM de KNE'nin tartışma fikrine katılmayarak "*Ama gülüyorlar. Bence tenis oynuyorlar.*" (s-14) söyleminde bulunmuş, gülmelerini *kanıt* göstererek tartışmadıklarını dile getirmiştir.



Resim 16. Karakterler konuşuyor-2

Diyalog 4: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-2

[06.03.2018]

(1)**AÖ:** Burada ne oluyor?

(2)**KAZK:** Bunun [aynaya bakını göstererek] kıyafetleri yırtılmış. Kıyafetleri dikilince giyecekmiş, parti için. Buna da [Cinderella'yı işaret ederek] su kovası taşıtmışlar. Bu da hazırlanıyormuş, şu üvey anne.

(3)**KNE:** Sarışın güzel olmuş mu diye bakıyor.

(4)**KETM:** [Kuvettekini işaret ederek] baloda güzel olsun diye banyo yapıyor.

(5)**AÖ:** Üvey anne ne yapıyor?

(6)**KAZK:** Külkedisine bu eve sen bak, her yeri temizle diyor.

(7)**EGŞ:** Daha çok su taşı diyor.

(8)**AÖ:** Neden işleri hep Külkedisi yapıyor?

(9) **KAZK:** Çünkü onlar cadı, kötü. Tüm işleri ona yaptırır, o kızları süslü olur. Külkedisini sevmiyorlar. Bir kere onun filmini, hikâyesini izlerken onlar diyordu ki bizimle aynı sofrada yiyemezsin. Bu yüzden kötüler.

(10)**AÖ:** Peki küvetteki kız ne diyor?

(11)**EEZ:** Hiçbir şey demiyor, uyuyor.

(12)**EGŞ:** Küvetteki şarkı söylüyor.

(13)**KETM:** Her yerinde sabun var diyor.

(14) **KNE:** Bana yardım edin sabunları gözümde dökün diyor. Bak gözünü kapatıyor.

(15) **EEZ:** Bide kafamdan su dökün diyor.

(16)**AÖ:** Peki aynaya bakan kız ne diyor?

(17)**EMEB:** Benim daha güzel olmam gerekiyor, şişmanlığımı almam gerekiyor.

(18)**AÖ:** Neden daha güzel olmak istiyor ki?

(19)**EMEB:** Çünkü Külkedisi'ni kıskanıyor. Çünkü o zayıf diye.

(20)AÖ: *Külkedisi bir şey söylüyor mu?*

(21)EMEB: *Külkedisi üzülüyor. Çünkü bir bana su verin diyorlar, bir de beni kıskanıyorlar.*

Bu resimde çocuklar görselleri çeşitli bakımlardan okuyup anlamlar yüklemişlerdir. Örneğin; aynaya bakan kızın elbisesinin yırtıldığını ve parti için elbisesinin yeniden dikilmesini beklediğini (s-2); küvetteki kızın ise şarkı söylediğini (s-12) ya da gözünün sabun yüzünden kapandığını, bu yüzden su dökülmesini istediğini (s-14) ifade etmişlerdir. Bir çocuk (EMEB) da aynaya bakan kızın şişmanlığını konu edinerek, bu kilo yüzünden Cinderella'yı kıskanıyor olabileceğini dile getirmiştir. Çocuklar burada sadece görsel okuma yapmamış aynı zamanda çocuklar için felsefe açısından önemli olan farklı fikirler ortaya koyma, gerekçeler sunma aşamalarını da gerçekleştirmiştir. Nitekim küvetteki kız ve aynaya bakan kız için ortaya attıkları farklı fikirler bunun bir göstergesidir. Bununla birlikte çocuklar gerekçelerini “*çünkü*” bağlacı ile dile getirmiştir. KAZK'ın “*Çünkü onlar cadı. Bu yüzden kötüler*” (s-9) söylemi; EMEB'in “*Çünkü Külkedisi'ni kıskanıyor. Çünkü o zayıf diye.*” (s-19) söylemleri buna örnek olarak verilebilir. Çocuklar karakterlerin neler yaptığını anlatırken de *kötülük*, *güzellik*, *kıskançlık* gibi soyut kavramlara odaklanmışlardır. Kötülüğü anlatırken, masallarda kötü bir karakter olarak anlatılan cadı kavramını ya da kötü bir davranış özelliği olan kıskançlığı kullanmışlardır. Bu bağlamda çocuklar açısından iyi ve kötü olan, karakter ya da duygu üzerinden sunulmaya çalışılmıştır.



Resim 17. Karakterler konuşuyor-3

Diyalog 5: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3

[06.03.2018]

(1)**AÖ**: Çocuklar kimler var bu resimde?

(2)**EGŞ**: Cadı

(3)**EEZ**: Cadı

(4)**EKEP**: Hayır, o onun annesi.

(5)**KAZK**: Bir peri çıkmış, balkabağı var, balkabağı getirdi Cinderella, 6 tane de fare topladı. Araba yapacak peri, Cinderella'ya.

(6)**EMEB**: Peri. Diyor ki kardeşlerinle baloya gidebilirsin. Prens en güzel kişiyle evlenecek. Orda bütün kıyafetlerini yırtılar, o bölüm o.

(7)**KNE**: Annesi onu Cinderella'ya dönüştürüyor. Çünkü baloya gidecek. Çünkü onu götürmemişler.

(8)**AÖ**: Neden ama Cinderella da o üvey annenin kızıydı?

(9)**KAHB**: Çünkü onu yalnız evde tek başına temizlik yapsın diye gittiler.

(10)**AÖ**: Ama o da onun çocuğu değil mi?

(11)**KNE**: Hayır, o onun çocuğu değil. Bir tane sonradan annesi çıktı.

(12)**AÖ**: Peki burada Cinderella bir şey söylüyor mu periye?

(13)**KAZK**: Heyecanlı. Çünkü prensi görececek.

(14)**AÖ**: Peki bu peri nereden çıkmış böyle?

(15)**KAZK**: Tabi ki de yanan şeyin içinden, ateşin içinden. Yanmıyor, onun sihirleri var ya.

(16)**AÖ**: Burada peri ne söylüyor, Cinderella'ya?

(17)**KNE**: Ben seni baloya götüreceğim diyor.

(18)**EMÇ**: Cinderella bir balkabağı getir diyor. Arabaya dönüştürecek.

(19) **AÖ**: Peki arabayı kim kullanacak?

(20)**EKEP**: Fareler at kullanacak.

(21)**EMEB**: Seni güzelleştirecem, sen de baloya gidecen. Cinderella ama bu halimle gidemem diyor. Peri doğru diyosun seni güzel bi hale getirecem. Şu balkabağını getir, at arabasına dönüştürüyor, kedi de fare yakalıyor, onları da birkaç tane insana dönüştürüyor. Sonra at arabasına biniyorlar .

(22)**AÖ**: Perinin sihirleri olduğunu ve balkabağını, Cinderellayı dönüştürdüğünü söylüyorsunuz. Gerçekten sihir var mı?

(23)**KNE**: Bak mesela benim yok gücüm. Sadece onun sihirli değneği olduğu için, onda sihir var.

(24) **KETM**: Gerçekte sihir diye bir şey yok. Bu masal olduğu için sihirli değneği var ama gerçekte yok.

(25)**AÖ**: Herkesin sihri olsaydı ne olurdu?

(26)**EMEB**: Olsaydı mesela birisi ben ten olsaydı birisi koca ayı olsaydı birisi de konuşan ayı olsaydı birisi peri olsaydı sence güzel olur muydu, birisi örümcek adam, birisi de hulk. Çok kötü olurdu. Mesela düşersek elimiz bir yere çarpar, sonra oraya sihir yapmış oluruz, mesela kötü hale gelir.

(27)**EGŞ**: Evleri yıkabiliriz, insanlar ölebilir.

Çocukların Cinderella'nın peri ile karşılaşmasını ve baloya gitme sürecini masaldaki şekliyle anlatmışlardır. Dolayısıyla resmi durağan bir şekilde betimledikleri görülmüştür. Çocukların düşünme becerileri açısından da *neden-sonuca*, *çıkarıma* ve *olasılığa* dayalı ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu bağlamda “çünkü” bağlacı ile başlayan ifadelerle gerekçelerini ileri sürmüşlerdir. “Çünkü baloya gidecek. Çünkü onu götürmemişler.” (s-7); “Çünkü onu yalnız evde tek başına temizlik yapsın diye gittiler.” (s-9) söylemleri buna bir örnektir. Çocuklar, üvey annenin Cinderella'nın gerçek annesi olamayacağını; perinin Cinderella'ya yardım etmesi, üvey annenin ise Cinderella'ya kötü davranması üzerinden bir *çıkarımda* bulunarak ortaya koymaya çalışmıştır. “Evleri yıkabiliriz, insanlar ölebilir.” (s-27) söylemi ile de *olasılığa dayalı düşünme becerisi* sergilemişlerdir. Bununla birlikte çocukların yaş düzeyleri itibari ile gerçek ve hayali ayırt edebildiği görülmüştür. Gerçekte sihirin olmadığı yönündeki ifadeleri bunun bir kanıtıdır.



Resim 18. Karakterler konuşuyor-4

Diyalog 6: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4
[06.03.2018]

- (1)AÖ: Çocuklar peki bu resimde neler oluyor?
- (2) KAZK: 6 tane at yapmış, sonra 2 tane muhafız var arkasında.
- (3)KNE: Cinderella olmuş.
- (4)AÖ: Peri sanki Cinderella'ya bir şey söylüyor?
- (5)KAZK: Saat 12 olmadan dön. Sihirin etkisi geçecek diyor.
- (6)EUÇ: 10 dakika sonra kıyafetlerin, her şey de gider.

(7)**AÖ**: Peki Cinderella ne diyor?

(8)**EEZ**: Cinderella hemen gelirim diyor.

Çocukların resimleri durağan bir şekilde betimledikleri (6 at, 2 muhafız gibi) görülmüştür.



Resim 19. Karakterler konuşuyor-5

Diyalog 7: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair -5
[06.03.2018]

(1)**AÖ**: Şimdi bu resme bir bakalım?

(2)**KAZK**: Prensle dans ediyor, şunlar [kız kardeşlerini göstererek] da kıskanıyor.

(3)**AÖ**: Kız kardeşlerini gördünüz mü şurada?

(4)**EMEB**: Evet, [kız kardeşlerini göstererek] utanmışlar. Kimin olduğunu bile bilmiyorlar. Diyorlar ki bu güzel biri de kim, elbiseden tanımıyorlar.

(5)**KETM**: Kıskanıyorlar. Çünkü çok güzel.

(6)**KNE**: Ağlıyorlar. Diğerleri alkışlıyor, galiba üvey kız kardeşleri hiç beğenmemişler.

(7)**KETM**: Hayır, kıskanmışlar beğenmişler.

(8)**KAZK**: Ağzı açık olan prens keşke benim güzel olmamı istiyordu. Çirkin yapmış kendisini ama güzel olacağını zannetmiş. Peri daha güzel yaptı Cinderellayı. [Diğerini göstererek] bir şey demiyor, o böyle bakıyor. İnsanlar da alkışlıyorlar.

(9)**AÖ**: Peki prens Cinderella ile dans ediyor ya, bir şeyler söylüyor mu?

(10)**KNE**: Prens ona diyor ki sen çok güzelsin.

(11)**EGŞ**: Benimle evlenir misin diyor.

(12)**EMEB**: Tabiki evlenirim diyor prensle, sonra saat 12'ye yaklaşmayı unutuyor, sonra hemen prensle dans etmeyi bırakıp kaçıyor. Ve sihir bitiyor.

Çocukların resmi yorumlarken, özellikle karakterlerin *utanma, kıskançlık, beğenme* gibi hislerine odaklandığı, bu hislere dair fikirler ürettikleri görülmüştür. Örneğin; KNE'nin *"Ağlıyorlar. Diğerleri alkışlıyor, galiba üvey kız kardeşleri hiç beğenmemişler."* (s-7) söylemi ile KETM'nin *"Hayır, kıskanmışlar beğenmişler."* söylemi birlikte düşünüldüğünde KNE ve KETM'nin duygular üzerinden fikir beyan ettikleri görülmüştür. KAZK *"keşke"* ifadesi ile üvey kardeşlerden birisinin güzel olma arzusunu dile getirmiştir. Bununla birlikte KNE'nin fikrine KETM'nin katılmayarak, kendi görüşünü ileri sürdüğü de tespit edilmiştir. Daha öncede belirtildiği gibi çocukların birbirinin görüşünü dinlemesi, katılıp katılmadıklarını belirterek kendi görüşlerini ifade etmesi çocuklar için felsefe açısından önemlidir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *"Çünkü çok güzel."* (s-5) söylemi ile gerekçesini ortaya koyduğu; *"Çirkin yapmış kendisini.....Peri daha güzel yaptı Cinderellayı"* (s-8) söylemi ile üvey kardeş ve Cinderella arasında karşılaştırma yaptığı; *"Ağlıyorlar. Diğerleri alkışlıyor, galiba üvey kız kardeşleri hiç beğenmemişler."* söylemi ile ağlama ve alkışlama davranışından hareketle beğenme/beğenmeme durumuna ilişkin bir çıkarım yaptığı belirlenmiştir.



Resim 20. Karakterler konuşuyor-6

Diyalog 8: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6

[06.03.2018]

(1)AÖ: Şimdi bu resme bakalım?

(2)KAZK: Saat 12 olunca her şey eski haline dönmüş. Prens dur gitme diyor, onun ayakkabısı çıktı, sonra da onu gören prens alıyor merdivenlerden.

(3)EMEB: *Prens ayakkabın düştü diyor. Diyor ki dur daha dansımız bitmedi.*

(4)EEZ: *Cinderella'ya dur diyor.*

(5)KETM: *[Prensi işaret ederek] gitme diyor*

(6)KNE: *Dur ayakkabını unuttun diyor.*

(7)AÖ: *Cinderella prense ne diyor?*

(8)EMEB: *Gitmem lazım diyor.*

(9)EEZ: *Üstümü değiştireyim biraz sonra gelirim diyor.*

Çocukların resimleri durağan bir şekilde betimledikleri (ayakkabısını düşürmesi) görülmüştür.



Resim 21. Karakterler konuşuyor-7

Diyalog 9: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7

[06.03.2018]

(1)AÖ: *Bu resimde neler oluyor bir bakalım?*

(2)EMEB: *Prens diyor ki bu ayakkabının sahibini bana bulun.*

(3)KAZK: *Prens ayakkabının sahibini bulmak istiyor. Üveyler üzgün.*

(4)AÖ: *Neden üzgünler?*

(5)KAZK: *O kimin ayakkabısı diye. Kral bu ayakkabı kimin acaba diyor. Prens de tanımaya çalışıyor.*

(6)KETM: *Prens değil ki o, kız. Saçları kız saçı.*

(7)AÖ: *Eskiden öyleymiş, peruk takıyorlarmış. Peki orada kız kardeşleri, üvey anneyi görüyor musunuz? Sizce ne söylüyor olabilirler?*

(8)EEZ: *Neden gitti diyorlar.*

(9)**EMEB**: *Bu ayakkabının sahibini bulun diyorlar. Bu ayakkabının sahibini ben bulacam, prense gösterecem.*

(10) **KETM**: *O bizim ayakkabımız diyorlar.*

(11)**AÖ**: *Peki onların ayakkabısı mı?*

(12)**KETM**: *Hayır. O ayakkabı bizim, onu biz giycez.*

(13)**AÖ**: *Peki Prens ne diyor?*

(14)**KETM**: *Onları duymuyor.*

(15)**KNE**: *Hayır bu topuklu ayakkabıyı giyemezsiniz, bu Cinderella'nın diyor.*

Çocuklar resmi yorumlarken hikâye karakterlerinin yüz ifadelerinden hareketle duygularına, davranışlarına odaklanmışlardır. Bu doğrultuda Cinderella'nın üvey anne ve kardeşlerinin üzgün olduğuna (s-3), prensin ise sırtı herkese dönük olması sebebiyle söylenenleri duymamasına (s-14) değinmişlerdir. Düşünme becerileri bakımından ise Cinderella'nın üvey ailesinin üzgün olduğunu (s-3) vurgulayan KAZK; bunun nedenini ayakkabı sahibini bilmemeleri (s-5) gerekçesi üzerinden açıklamış; *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde görüşünü ortaya koymuştur. Çocuklardan biri (KETM) prensin uzun saçlara sahip olması nedeniyle bir cinsiyet karşılaştırmasına girmiş ve sadece kızların uzun saçlı olur şeklinde bir *genelleme* ortaya koymuştur.



Resim 22. Karakterler konuşuyor-8

Diyalog 10: Karakterler konuşuyor etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8

[06.03.2018]

(1)AÖ: *Bu resme bir bakalım?*

(2)EMÇ: *Cinderella'ya ayakkabıyı giydiriyorlar.*

(3)AÖ: *Oldu mu peki?*

(4)EMÇ: *Oldu.*

(5)KETM: *Öğretmenim minicik ayaklarına sığıyor.*

(6) EEZ: *Üvey anne, kardeşler kıskanmışlar.*

(7)KAZK: *Bulmuşlar. Cadı [üvey anneyi kastederek] ayakkabının sahibine çok sinirleniyor.*

(8) KETM: *O ayakkabı bizim bize denetceksiniz diyolar.*

(9)AÖ: *Neden sinirleniyorlar bu kadar?*

(10)KAZK: *Çünkü onun geldiğine hiç sevinmedi.*

(11)AÖ: *Prens Cinderella'ya bir şey diyor mu?*

(12)EMEB: *Sonunda ayakkabının sahibini buldum diyo, benimle evlenir misin diyo.*

(13)KAZK: *Prens evlenme teklif ediyor.*

(14)AÖ: *Cinderella ne cevap veriyor prense?*

(15)EGŞ: *Tabi ki de diyor.*

(16)KAZK: *Cinderella da kafa sallayarak kabul etti.*

(17)AÖ: *Neden hayır demedi?*

(18)KNE: *Çünkü onu çok sevdi.*

(19)KAZK: *Kral kraliçede alkışlıyor. Üvey kardeşleri ağlıyor.*

(20)AÖ: *Neden ağlıyorlar?*

(21)KAZK: *Çünkü prens ile dans edemedi. Onun daha güzel olduğuna hepsi çok şaşırdı.*

(22)EMEB: *Çünkü kıskandılar biz olalım dediler sonra ağlamaya başladılar.*

Çocukların resimdekileri durağan bir şekilde betimledikleri (prens Cinderella'ya ayakkabı giydirmesi, üvey kardeşlerin ağlaması, kral ve kraliçenin alkışlaması), resimde gördüklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların resmi yorumlarken yine karakterlerin kıskanma (s-6), sinirlenme (s-7), ağlama (s-19) gibi soyut duygu ve davranışlarına değindiği görülmüştür. Üvey annenin kötü olduğunu vurgulamak için cadı kelimesi kullanılmış; olumsuz bir duygu olan sinirlenme ifadesi ile de bu düşünce desteklenmiştir. Düşünme becerileri açısından da sıkça “çünkü” bağlacı ile başlayan ifadelerle konuya ilişkin gerekçelerini ortaya koydukları belirlenmiştir. KAZK'ın “Çünkü onun geldiğine hiç sevinmedi.” (s-10); KNE'nin “Çünkü onu çok sevdi.” (s-18) şeklindeki söylemleri buna örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte çocukların karşılaştırma amaçlı “daha” gibi

derecelendirme sıfatlarına başvurduğu görülmüştür. Örneğin “.....Onun daha güzel olduğuna hepsi çok şaşırdı.” (s-21) ifadesi ile üvey kardeşler ve Cinderella arasında güzellik anlamında bir *karşılaştırma* yapılmıştır.

Çocukların masala ilişkin tüm söylemleri genel olarak değerlendirildiğinde, resimleri kimi yerde görseller üzerinden, durağan bir şekilde betimledikleri (6 at, 2 muhafız gibi), kimi yerde de farklı anlamlar yükleyerek (şarkı söyleme, şişman gibi) ifade etmeye çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte “*kıskançlık, utanma, üzülmeye*” gibi karakterlerin duygularına; felsefe (ahlak felsefesi) ve çocuklar için felsefede tartışılan konulardan biri olan soyut iyi ve kötü kavramlarına değindikleri tespit edilmiştir. Kötülüğü hikâyenin ana karakterine yaptırılan ağır işler ya da yapılan kötü davranışlar üzerinden kanıt göstererek açıklamaya çalıştıkları; kötü karakteri anlatırken de çizgi filmlerde ya da masallarda çocuklar tarafından genelde kötü olarak algılanan “*cadı*” ifadesine başvurdukları belirlenmiştir. Bu anlamda kötülüğü felsefî anlamda “*karşıdakine zarar veriyorsa kötüdür.*” mantığı ile değerlendirmeye çalıştıkları söylenebilir. Çocuklar için felsefe açısından çocukların arkadaşlarını dinlediği, kendisini ifade edip, gerekçesini neden-sonuç ilişkisi içerisinde ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Nitekim çocukların “bence şöyle olabilir, bence şunu söylüyor; hayır şöyle.” gibi ifadelerde bulunması; onun arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını vurguladığını ve kendi görüşünü ortaya koyduğunu göstermektedir. Düşünme becerileri açısından bakıldığında ise çocukların özellikle neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Bir duruma ilişkin gerekçelerini ortaya koyarken de sıklıkla kanıt gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca *karşılaştırma, çıkarım, olasılıklı düşünme* becerileri sergiledikleri; *genellemeye* yönelik ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Bunun dışında söylemlerinde keşke gibi bir dilek belirten, daha gibi bir derecelendirme sıfatı içeren ifadeler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Çocukların yaş düzeyi itibarı ile gerçek ve hayal arasında bir ayırım yapabildiği de görülmüştür.

4.2.1.3. Kurallar konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Süper öğrenci*”, “*Kurallar ne zaman bozulabilir?*” ile “*Ya herkes bunu yapsaydı*” başlıklı toplam 3 etkinlik gerçekleştirilmiştir. “*Süper öğrenci*” etkinliği; *karşılaştırma (K)*, *karar verme(KV)* ve *gerekçelendirme (temellendirme)(G)* kategorileri; “*Kurallar ne zaman bozulabilir?*” etkinliği; *sorgulama (S)* ve *fikir üretme(FÜ)* kategorileri; “*Ya herkes bunu yapsaydı?*” etkinliği ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)*, *olası sonuçları tahmin etme (OST)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*

kategoriler çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu etkinlikler bağlamında çocuklarla kurallar üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Felsefi bağlamda toplumların bir arada yaşamasını sağlayan unsurlar olarak ele alınmış olan kurallar, tarihsel süreç içerisinde bakıldığında kimi filozoflar tarafından ahlaki, kimi filozoflar tarafından da hukuki temele oturtularak açıklanmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe açısından da kurallara ilişkin olarak “*kuralların nedenleri, özgürlüğe ilişkin bir engel teşkil edip etmedikleri, kuralların hangi durumlarda bozulabileceği vb.*” konuları üzerinden tartışmalar yapılmıştır. Kuralların ele alınışı programlar açısından değerlendirildiğinde de Okul Öncesi Öğretim Programı (2013)’nda kurallara “*Sosyal ve Duygusal Gelişim*” de değinilmiş ve kuralların belirlenmesi, gerekliliği ve kurallara uygun davranılması ders sürecinde dikkate alınmıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2018)’nda ise kurallara ilişkin kazanımlara okul, yemek, sağlık, güvenlik gibi konularda sınıf düzeylerinde genişçe yer verilmiştir. Buna göre 1.sınıf düzeyinde “*Okulumuzda Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde güvenlik kuralları, sınıf içi kurallar, okul kuralları, iletişimde nezaket kuralları; “*Sağlıklı Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde temizlik kuralları, yemek ve görgü kuralları; “*Güvenli Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde evde ve okulda güvenlik kuralları, trafik kuralları, çevredekilerle iletişimde güvenlik kuralları; 2. sınıf düzeyinde “*Okulumuzda Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde sınıf ve okulda grupla yapılan etkinliklerde, arkadaşlarını dinlemede, oyun oynamada uyulacak kurallar; “*Sağlıklı Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde yemek yeme ve görgü kuralları; “*Güvenli Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde ulaşım araçları ile yolculuk ve güvenlik kuralları; 3. Sınıf düzeyinde “*Sağlıklı Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde ise kişinin ve toplumun sağlığı açısından temizlik ve hijyen kuralları ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programı’nda (2018) da programın özel amaçları çerçevesinde hukuk kurallarının bağlayıcılığına ve eşitliğine; değerler kısmında “*adalet, eşitlik*” gibi toplumsal yaşamda birlikteliği sağlamak için gerekli olan kavramlara; öğrenme alanı çerçevesinde de “*Etkin Vatandaşlık*” kapsamında kurallara ilişkin olarak “*toplum düzeninin nasıl korunduğuna*” odaklanıldığı görülmüştür (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da kurallar konusuna değinilmiş, çocukların kurallara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Süper öğrenci etkinliğine dair bulgular

“Süper öğrenci” adlı ilk etkinlikte “*karşılaştırma (K), karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*” kategorileri çerçevesinde çocuklara, okuldaki kurallar paralelinde iyi ve kötü davranışların yer aldığı resimler dağıtılmıştır. Çocuklardan bu resimlerden iyi

davranışları gösterenleri, süper öğrenci isimli etkinlik kâğıdında yer alan boş kutucuklara yapıştırmaları istenmiştir. Sonrasında çocukların bu resimleri hangi gerekçe ile seçtiği, neden iyi bir davranış olarak niteledikleri üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Bunu yaparken de özellikle EEB'nin etkinlik kâğıdı üzerinden sohbet gerçekleştirilmiştir. Çünkü EEB sadece doğru davranışları seçmesi gerekirken, yanlış davranışları da etkinlik kâğıdına yapıştırmıştır. Böylelikle doğru ve yanlış davranışlar çocuklarla birlikte değerlendirilmiştir. Etkinlikte çocuklar doğru ve yanlış davranışlar konusunda karşılaştırmalar yapıp, seçimler yaptıkları ve gerekçelerini ortaya koyduğu için kategori olarak “*karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)* ve *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* seçilmiştir. Çocuklar için felsefe bağlamında ise, çocukların kendi görüşlerini gerekçeli bir şekilde ortaya koyması sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların bu etkinliğe dair ortaya koyduğu doğru ve yanlış davranışlara ilişkin kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 10

Karar Verme ve Gerekçelendirme Çerçevesinde Doğru ve Yanlış Davranışa Dair Kod ve Temalar

Yanlış davranış			Doğru davranış		
Davranış	Gerekçe	f	Davranış	Gerekçe	f
Sıra üstüne çıkma	Yemek yiyememe/ kirlilik (EFY, EGŞ, EÖES)	3	Elleri yıkama	Kirlilik (KETM, KNE, KHB)	3
	Yemek yenilen yer (EYKY)	1		Hastalık (EFY, KHB)	2
	Günah	1		Mikropları yok etme (EEZ, EFY)	2
	Sağlık	1			
Toplam		6	Toplam		7
Arkadaşını itme	Zarar verme (EMEB)	1	Paylaşma	Karşılıklı yarar (EMK, EEG)	2
Toplam		1		Mutlu etme (EMEB)	1
Kitabı yırtma	Kötü hissetme (EFY)	1		Hayatı güzelleştirme (EMEB)	1

Toplam	1	Toplam	4
Genel toplam	8	Arkadaşına sarılma	1
		Barışma (KNE)	1
		Özür dileme (KHB)	1
		Toplam	2
		Genel toplam	13

Tablo 10'a göre çocukların cevapları “yanlış ve doğru davranışlar” başlıkları altında toplanmıştır. Yanlış davranışlar çerçevesinde başlığı altında “sıraya çıkma (6/8), arkadaşını itme (1/8) ve kitabı yırtma (1/8)”; doğru davranış çerçevesinde de “ elleri yıkama (7/13), paylaşma (4/13) ve arkadaşına sarılma (2/13)” davranışları yer almıştır. Çocuklar yanlış davranışlara ilişkin toplam 8 gerekçe ortaya koyarken; doğru davranışlara ilişkin toplam 11 gerekçe ortaya koymuşlardır. Bu anlamda çocuklar tarafından her iki davranış için toplam da 19 gerekçe ileri sürülmüştür.

Çocuklar yanlış davranışlardan en çok sıraya çıkmaya dair gerekçeler sunarken, bunu sırasıyla *arkadaşını itme ve kitabını yırtma* davranışı izlemiştir. *Sıra üstüne çıkma* konusunda çocuklar genellikle gerekçelerini ortaya koyarken, masanın sadece yemek yenen bir yer olduğunu vurgulayarak masanın kirlenmesi halinde bu masada yemek yenilemeyeceği, böyle bir masada yemek yemeninin kişinin sağlığını bozacağı ve bunun bir günah olduğu şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Örneğin; EFY “Kirlenirse yemek yiyemeyiz.” söylemi ile yemek yiyememe/kirlilik konusuna değinmiş; düşünme becerisi bağlamında kritere dayalı bir *değerlendirme* yapmıştır. EYKY de “Çünkü” bağlacı ile gerekçesini masada yemek yenmesi üzerinden açıklamıştır. EGŞ ve EMEB ise arkadaşlarının görüşünü hem yineleyen hem de ek görüşler sunan ifadeler kullanmışlardır. Çocukların arkadaşlarını dinleyip görüşlerine eklemeler yapması çocuklar için felsefe açısından önemlidir. Bu bağlamda EGŞ: “Masanın üstüne çıkarsak masa kirlenir, yemek yiyemeyiz, yemek yersek de günah olur.” ifadesi ile diğer çocuklardan farklı olarak *değerlendirme* çerçevesinde “günah” olgusuna değinmiştir. Ancak EGŞ, kirli masada yemek yemenin neden günah olduğunu açıklamamıştır. EMEB de “Masanın üstüne çıkarsak masa pislenir, sonra mikroplar yemeğin içine girer sonra da biz onları yersek vücudumuzu alt ederler.” söylemi ile yine *değerlendirme* çerçevesinde sağlık olgusuna dikkat çekmiştir.

Yanlış davranış çerçevesinde ele alınan *arkadaşını itme* konusunda ise, KETM ve EMZY resimden hareketle, sadece kişinin arkadaşını itmesinin kötü bir davranış olduğunu belirtmiş ancak bir gerekçe ortaya koymamıştır. EMEB ise KETM ve EMZY'nin görüşüne eklemeye yaparak “*Sadece itmesi değil, arkadaşına zarar vermesi de*” söylemi ile itmenin yaratacağı olumsuz sonuçları dile getirmiştir. Çocuklar için felsefe açısından arkadaşlarını dinleyip kendi gerekçesini ileri sürmüştür. EEB de “*Sen söylememiştin ki yaramazlık yapmayı.*” söyleminde bulunmuş ve etkinlik kâğıdına arkadaşını itme davranışını, doğru bir davranış olarak yerleştirmiştir. EEB'nin bu düşüncesinin nedeni; söylemi de dikkate alındığında, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların etkinlikler yapılırken uymaları gerektiği söylenen “*parmak kaldırıp konuşma, arkadaşını sessizce ve saygılı bir şekilde dinleme*” gibi kurallarla ilgili olabilir. Bu durum çocuğun doğru ve yanlış konusunda net bir ayırım yapamadığı ve çıkarım yapma yerine ezbere bilgiyle hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Arkadaşının kitabını yırtma konusunda ise EFY “*Bir arkadaşının bir şeyini yırtmış, o bir kötü davranış. Kötü hissetmiştir.*” söylemi ile dile getirmiş, davranışın yanlış olması ile birlikte kişinin hissettiği duyguya vurgu yaparak, bu duygu üzerinden gerekçesini açıklamaya çalışmıştır. Çünkü burada EFY'nin davranışı, karşıdaki kişinin kötü hissetmesine neden olduğu için yanlış olarak değerlendirildiği söylenebilir.

Çocuklar doğru davranışlardan ise en çok elleri yıkamaya (7/13) ve paylaşmaya (4/13) vurgu yaparken; bunu arkadaşına sarılma (2/13) davranışı izlemiştir. Ellerini yıkama davranışı konusunda çocuklar bu davranışın doğruluğunu, ellerin kirlenmesi ve bu kirliliğin kişiyi hasta etmesi üzerinden açıklamışlardır. Örneğin KETM: “*Çünkü yemek yerken yemeklerde yağ oluyor, o yağ da elimize sürülüyor.*” söylemi ile *neden-sonuç* ilişkisi bağlamında bu davranışı kirlilik ile ilişkili olarak dile getirmiştir. EFY de KETM'nin görüşüne ek olarak “*Elimiz pislenince sonra hasta oluyoruz mikroplar elimizde. Yıkarsak mikroplar yok olur gider.*” söyleminde bulunmuş; kirli ellerin mikroba, mikrobun da hastalığa yol açtığını dile getiren bir *değerlendirmede* bulunmuştur.

Paylaşma davranışı konusunda ise özellikle karşılıklı yarara (2/4) vurgu yapılırken; bunu mutlu etme (1/4) ve hayatı güzelleştirme (1/4) takip etmiştir. EMK ve EEG “*çünkü*” bağlacı ile *karşılıklı yarar* üzerinden gerekçelerini açıklarken, EMEB *duygular* üzerinden bir gerekçe ortaya koymuştur. Örneğin; EMK “*Paylaşmak çok güzel. Çünkü paylaşınca onun oynacağı oluyor hem o oynuyor hem de sen oynuyorsun.*” söylemi ile *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde paylaşmanın kişilere sağladığı karşılıklı yarardan söz etmiştir. EMEB

diğerlerinden farklı olarak “*Eğer paylaşırsak kendimizi mutlu hissederiz, paylaşmazsak mutsuz hissederiz. Eğer paylaşırsak hayat da güzel geçer.*” söylemi ile paylaşmanın kişiyi mutlu etme, hayatı güzelleştirme gibi manevi yönü olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla EMEB söylemlerinde paylaşma kriteri doğrultusunda bir *değerlendirmede* bulunmuş ve paylaşmanın sonuçlarına değinmiştir. Aynı zamanda çocuklar için felsefe açısından gerekçesini farklı açılardan ele alıp görüş ortaya koymuştur.

Arkadaşına sarılma konusunda da çocuklar barışma (1/2) ve özür dileme (1/2) gerekçelerine değinmişlerdir. KNE: “*Onlar arkadaş olmuş ve barışmışlar*” söylemi ile KHB de “*Çünkü onlar bir kere tartışmışlar, sonra öbürküsi özür dilemiş, öbürküsi de özür dilemiş, artık birlikte oynamışlar.*” söylemi ile *neden-sonuç ilişkisi* çerçevesinde etkinliğin içinde yer alan resimdeki çocuklar arasında yaşanan küslüğe ve sonrasında da yeniden arkadaş olmalarına değinmişlerdir.

Çocukların genel olarak doğru ve yanlış davranışların farkında olduğu tespit edilmiştir. Sadece bir çocuğun (EEB) davranışların doğruluğu ve yanlışlığı konusunda sorun yaşadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak çocuğun odaktan uzaklaşmadığı ya da var olan bilgilerinden hareketle çıkarım yapamadığı gösterilebilir. Bununla birlikte çocukların ifadelerinde günah kavramını vurguladığı ancak bu kavrama ilişkin bir açıklama yapmadığı; paylaşma konusunda da karşılıklı çıkar ve manevi haz anlamında iki farklı görüş ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların kimi zaman sıra üstüne çıkma örneğinde olduğu gibi masayı sadece yemek yenen bir yer olarak gördüğü, diğer işlevlerini göz önünde bulundurmadığı; kimi zamanda paylaşma gibi bir konuda karşılıklı yarar ya da duygular bağlamında farklı görüşler ortaya koydukları görülmüştür. Çocuklar için felsefe bağlamında çocukların birbirinin görüşlerini dinlediği, gerekçelerini açıkladığı, arkadaşlarının görüşlerine eklemeler yaptığı ve farklı fikirler ortaya koyduğu görülmüştür. Düşünme becerileri bakımından da etkinlik gerekçelendirmeyi (temellendirmeyi) içerdiği için, çocukların özellikle neden-sonuç ilişkisi bağlamında ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Çocukların neden-sonuç dışında *değerlendirme*’ye dayalı söylemlerde de bulunduğu ve etkinliğin doğası gereği *karşılaştırma, karar verme ve gerekçelendirme (temellendirme)* süreçlerini gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

“*Kurallar ne zaman bozulabilir?*” etkinliğine dair bulgular

“Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliği “*sorgulama (S)*” ve “*fikir üretme(FÜ)*” kategorileri çerçevesinden gerçekleştirilmiştir. Çocuklara, kuralların hangi durumlarda

bozulabileceğine dair örnek bir durum verilmiş; çocuklar için felsefe bağlamında bu örnek durum üzerinden sorgulamada bulunmaları ve fikir üretmeleri istenmiştir. Dolayısıyla kategori olarak *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)* dikkate alınmıştır. Ayrıca felsefi anlamda çocukların, kuralların sınırlarına ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Etkinlik öncesinde çocuklara üzerinde soru işareti, gülen yüz ve düşünme balonu olan şapkalardan dağıtılmış ve etkinliğin bu şapkalarla yapılacağı belirtilmiştir. Örnek duruma geçmeden önce dağıtılan şapka ile ilgili çocuklarla kısa bir konuşma gerçekleştirilmiş, ardından esas tartışmaya geçilmiştir. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların bu konuya ilişkin söylemlerinin analizine yer verilmiştir.

Diyalog 11: “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliğine dair [11.04.2018]

(1)**AÖ:** *Bakın bugün size bunlardan [üzerinde gülen yüz, soru işareti ve düşünme balonun bulunan şapkaları işaret ederek] getirdim. Üstünde soru işareti, gülen yüz ve konuşma balonu var acaba ne demek istedim ben burada?*

(2)**EMEB:** *Tabi ki sen her şeyde bir soru, bir şey söylediğin için bunu yapmış olabilirsin.*

(3)**KHB:** *Birde sen hep bize hikâyeler okuyorsun, bir de soru sorun demen için o yüzden ders yaptırıyorsun bize o yüzden onu koydun.*

(4)**EFY:** *Hep sen bize soru soruyorsun, biz de seni dinliyoruz. Parmak kaldırıyoruz.*

(5)**EEEEK:** *Hani soru işareti bir kere araba kullanmayı biliyorum [Epistemoloji teması ve bilme-bilmeme konusu kapsamında uygulanan bildiklerim/bilmediklerim etkinliğinde] da oyun oynuyorduk onla ilgili olabilir.*

(6)**EMZY:** *Güzel soru sorduğumuz için olabilir.*

(7)**AÖ:** *Hep soruyu ben mi soruyorum?*

(8)**EMEB:** *Hayır en çok soruyu biz soruyoruz sen azcık soru soruyorsun. O soru bulutunu niye koyduğunu buldum. Şey belki de bizi çok önemseydiğin için de bunu yapmış olabilirsin. Gülen yüz de sensin o senin yüzüne benziyor.*

(9)**AÖ:** *Bu şapkanın adına ne diyelim o zaman?*

(10)**KHB:** *Etkinlik şapkası*

(11)**EEEEK:** *Soru işareti şapkası*

(12)**AÖ:** *Tamam bu bir soru işareti şapkası. Şimdi şapkalarımızı takalım ve düşünmeye başlayalım. Çocuklar⁴ diyelim ki parkta büyük bir havuz var ve yanındaki tabelada “Havuzla girmek Yasaktır.” yazıyor. Bir çocuk havuza düşse ve onu kurtarmak için birisinin havuza atlaması gerekse, o kişi yanlış bir şey yapmış olur mu?*

(13)**KAZK:** *Bence anne biri boğuluyor desin havuza girmesine izin verdiği zaman hemen onu kurtarsın.*

(14)**EFY:** *Güvenliğe haber verebilir.*

⁴ Örnek durum Nuran Direk’in *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları* başlıklı kitabından alınmıştır.

- (15)EEZ: Birde şöyle olur annesi onu uzaktan duymuyorsa anne diye bağırır, biri boğuluyor diye bağırır, sonra annesi gelir.
- (16)EMEB: Bence şöyle yapsın annesine söylesin, annesi de havuzun içindeyken boğulacakken adamı kurtarsın.
- (17)AÖ: Çocuk mu yardım etsin, ama havuza çocukların girmesi yasaktır diyor?
- (18)KHB: Güvenliği çağırır, lütfen lütfen der. O havuza girer, o kadını alır gider.
- (19)AÖ: Çocuk kurtardı diyelim, o zaman da kurallara uymamış olur, kurallara uymasak olur mu?
- (20)EMEB: Başka çaresi yok.
- (21)AÖ: O zaman kuralları bozabilir miyim ben?
- (22)KHB: Evet.
- (23)EÖES: İp atar, iple çekebilir onu.
- (24)AÖ: Şimdi kimse yok, yardım mı etsem, kurallara karşı mı gelsem, Kurallara karşı gelmek doğru bir şey mi? (öğrenciler hayır diye bağırıyor) Hangi durumlarda kuralları yok sayabilirim?
- (25)EFY: Ama kurallar kurtarmak içindir.
- (26)AÖ: O zaman bozabilir miyim? EFY katılıyor musunuz?
- (27)EYKY: Hayır ama çok derinse yüzemez.
- (28)AÖ: Ama yüzmeyi çok iyi biliyor, yarışmalara katılmış derecesi var. Bir taraftan diyor annem bana kızar çünkü kurallara uy dedi bana. Kuralı çiğneyeyim mi?
- (29)KNE: Kuralı çiğnemek çok kötü bir şeydir.
- (30)AÖ: Ama orada insan boğuluyor.
- (31)EFY: Ölsün mü?
- (32)KNE: Hayır. Ben olsaydım annem izin verseydi onu kurtarırdım.
- (33)AÖ: Anne izin vermedi ama orda boğuluyor, ölsün mü?
- (34)EMEB: Hani denizlerde kurtarma halatı var, işte onlarla çevirir. Adamın tutunmasını ister, adam tutunur, geriye doğru çeker, sonrada adamı kurtarır. Bu kadar basit değil mi?
- (35)AÖ: Ama orda var mı ki öyle bir şey, hiçbir şey yok elinin altında? Sadece ben varım, bir de boğulan insan var. Ne annem var, ne babam var, ne güvenlik var, hiç kimse yok. Bir tabela var, çocuklar giremez diye. Kurallara mı uyucam, o insanı mı kurtarırım?
- (36)KHB: Kurtarıyorum. Kötü durumlarda çiğnerim kuralı. Mesela bir tane yaşlı teyze, çok çok derin havuzda boğuluyodu. Sonra içeri girip onu alırdım.
- (37)EFY: Çok kötü bir şeyse kuralı çiğneyebiliriz, ölmesine gerek yok.
- (38)EÖES: Acil durumlarda.

Bilindiği üzere çocuklar için felsefe yaklaşımı, belirlenen kurallar çerçevesinde çocuğun arkadaşlarını dinlemesini, parmak kaldırarak konuşmasını, sorular üretmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Diyalog-11 incelendiğinde (s/1-11 arası) etkinlikte kullanılacak olan şapkaların üzerindeki işaretler ve ne işe yarayacakları konusunda yapılan tahminlerde çocukların “soru sorma, soru üretme, hikâyeler okuma, dinleme ve parmak kaldırma” gibi çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde önemli olan ifadeler yer

verdiği; daha önce uygulanan bir etkinliği vurguladığı (s-5) görülmektedir. Bu durumda çocukların yapılan etkinliklerin amacına yönelik bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Örnek olay çerçevesinde çocukların cevapları incelendiğinde ise çocukların zor bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında özellikle büyüklerinin yardımını istediği ve kurallar söz konusu olduğunda da büyüklerinden izin alma yoluna gittikleri görülmüştür. Çocuklar bu görüşlerini de “*Bence,..şöyle olur....ya da olasılığa dayalı –ebilir*” gibi ifadelerle ortaya koymaya çalışmıştır. KAZK’ın “*Bence anne biri boğuluyor desin havuza girmesine izin verdiği zaman hemen onu kurtarsın.*” (s-13) söylemi, EFY’nin “*Güvenliğe haber verebilir.*” (s-14) söylemi ve EEZ’nin “*Şöyle olur annesi onu uzaktan duymuyorsa anne diye bağırır, biri boğuluyor diye bağırır, sonra annesi gelir.*” (s-15) söylemi buna örnek olarak verilebilir.

Bazı çocuklar (EÖES, EMEB), kendilerinin suya girmesinin yasak olması durumunu da göz önünde bulundurarak, var olan *problemi* çözmek adına “*İp atar, iple çekebilir onu.*” (s-23), “*Hani denizlerde kurtarma halatı var, işte onlarla çevirir. Adamın tutunmasını ister, adam tutunur, geriye doğru çeker, sonrada adamı kurtarır. Bu kadar basit değil mi?*” (s-34) söylemlerinde bulunmuşlardır.

İnsan hayatı söz konusu olduğunda kuralların çiğnenip çiğnenemeyeceğine dair soruya ilişkin ise çocuklar iki farklı görüş ortaya koymuştur. Bir çocuk (KNE) kuralları çiğnemenin kötü olduğuna (s-29) vurgu yaparken; diğer çocuklar zor durumlarda kuralların çiğnenebileceği şeklinde beyanda bulunmuşlardır. Örneğin; KNE’nin söylemine EFY karşı çıkarak “*Ölsün mü?*” (s-31) şeklinde tepkisini dile getirmiştir. Ayrıca EFY kuralların var olma sebebini “*Ama kurallar kurtarmak içindir.*” (s-25) sözleri ile dile getirmiş “*Çok kötü bir şeyse kuralı çiğneyebiliriz, ölmesine gerek yok.*” (s-37) söylemi ile de kuralların kötü durumlarda çiğnenebileceğine ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur. KHB’de “*Kurtarıyorum. Kötü durumlarda çiğnerim kuralı. Mesela bir tane yaşlı teyze, çok çok derin havuzda boğuluyordu. Sonra içeri girip onu alırdım.*” (s-36) söylemi ile EFY ile benzer bir gerekçe ileri sürmüştür. EÖES de “*Acil durumlarda.*” (s-38) kuralların yok sayılabileceğini dile getirmiştir. Bu anlamda çocukların geneli, kuralların sınırını insan hayatı üzerinden çizerek, zor ve acil bir durumlarda çiğnenebileceğini belirtmiştir. Bu bakış açısı, Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerinden, sosyal anlaşma evresi (5. evre) ile ilişkilidir. Çünkü Kohlberg’in gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek ötesi olmak üzere üç düzeyden ve altı evreden (itaat ve ceza, saf çıkarıcı, iyi çocuk, yasa ve düzen, sosyal anlaşma, evrensel ahlak ilkeleri) oluşan ahlaki gelişim evresinde, gelenek öncesi düzeyde yer alan sosyal anlaşma evresine göre;

kurallar önemli olmakla birlikte toplumun yararı söz konusu olduğunda değiştirilebilmektedir (Akbaba, 2009). Bununla birlikte Kohlberg'e göre; genç yaşına rağmen bazı insanlar, yetişkinlerden daha üst evrelere çıkabildiği için bu basamaklar yaşa bağlı olarak sınırlandırılmazlar (Coşkun-Keskin, 2007). Nitekim çocukların sosyal anlaşma evresinde olduklarını gösteren söylemleri, 5-6 yaş düzeyindeki çocukların ahlaki gelişim açısından üst evrelere çıkabileceğini göstermektedir denilebilir.

Genel olarak çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından önemli olan “*birbirini dinleme, parmak kaldırma, soru üretme, soru sorma*” gibi ifadelerde bulundukları, bu yaklaşım çerçevesinde daha önce uygulanmış olan etkinliklere vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca “*Bence., söyle olur....ya da bir olasılığa dayalı olarak –ebilir.*” gibi ifadelerle düşüncelerini ortaya koydukları, arkadaşlarının görüşlerine katılmadıklarında bunu dile getirdikleri (Ölsün mü? (s-31) söylemindeki gibi) tespit edilmiştir. Bu anlamda çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin bir farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kurallar söz konusu olduğunda büyüklerinden yardım isteyen ya da onların iznine başvuran çocukların felsefi anlamda, kuralların sınırları ile ilgili olan bir problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, önceliği kurallar yerine insan hayatına verdikleri görülmüştür. Kuralların acil ve zor durumlarda çiğnenebileceğini vurguladıkları; dolayısıyla da Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinden gelenek ötesi düzey olan sosyal anlaşma evresinde oldukları belirlenmiştir. Bu durum 5-6 yaş düzeyindeki çocukların ahlaki olarak üst evrelere çıkabileceğini göstermiştir. Düşünme becerileri açısından da çocukların *problemi çözmeye, olasılıklı düşünmeye ve değerlendirmeye* dayalı ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Ya herkes bunu yapsaydı etkinliğine dair bulgular

Kurallara ilişkin üçüncü etkinlik “*gerekleştirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ),olası sonuçları tahmin etme (OST) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte, araştırmacı tarafından hazırlanan ve kurallarla ilgili ifadelerin yer aldığı bir metin kullanılmıştır. Etkinlik iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada *Osman ve Mert arasında geçen bir konuşma* yer almıştır. Konuşmada kuralların varlığı, kurallara uyma ve kurallara uymanın zorunluluğu ifade edilmiştir (Bkz. Ek-6: Etkinlik planı örnekleri/Örnek 1) Bu konuşma üzerinden çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında kendi sorularını üretmesi, düşüncelerini paylaşması, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını vurgulayıp gerekçesini

(temellendirmesini) ortaya koyması, görüşler üzerinden sonuca ulaşması (çıkarım yapması) sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci aşamada ise “*Ya herkes bunu yapsaydı*” başlıklı hikâye kitabının belli bir bölümüne yer verilmiştir. Çünkü kitabın içeriğinin uzun olmasının küçük çocukları sıkacağı ve dikkatini dağıtacağı düşünülmüştür. Hikâyede; hayvanat bahçesindeki hayvanlara dışarıdan yiyecek verme, süpermarkette alışveriş arabasını hızlıca sürme, arabanın camından gazoz şişesi fırlatma, düğün pastasını yalama, yılda bir kez banyo yapma, hikâye okunurken hep bir ağızdan konuşma gibi eylemlere değinilmiştir. Çocukların bu eylemler sonrasında yaşanacak durumlara ilişkin tahminler yürütmesi, olasılıkları sıralaması istenmiştir. Bu etkinlikte çocuklara, bir konunun farklı yönleri ile olası sonuçları olabileceğini gösterme amaçlanmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından tartışma sürecinde farklı fikirlerin üretilmesini sağlamak önemlidir.

Etkinliğin ilk aşamasında çocuklara, Osman ve Mert arasında geçen konuşma 2 kez okunmuştur. Çocuklardan metni dikkatli dinlemeleri, onlara ilginç gelen durumları düşünüp buna ilişkin sorular üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çocuklar bu etkinlikte, kendi sorularını üretip cevap aradıkları, görüşlerini paylaşıp gerekçelerini sunduğu (temellendirme yaptığı) ve görüşler üzerinden sonuçlara ulaştığı için kategori olarak “*gerekleştirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma(MÇY)*”ya başvurulmuştur. Analiz sürecinde çocukların ürettiği sorular, üretilen sorunun ele aldığı *konuya ve düşünme becerilerinin düzeyine* göre analiz şeklinde iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Etkinliğe 14 (14/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 11

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi

Tema	Söylem/kod	f
Kurallar	Niye kaldıralım gitsin diyo kuralları? (EGŞ)(EMZY)(EMEB)	3
	Neden okul ve ev kurallarına uymak istemiyorlar? (KAZK)(EFY)	2
	Onlar neden trafik kurallarına uymamak istiyor? (KHB)	1

	Neden istediklerini yapmak istiyorlar? (EEG)	1
Toplam		7
Soyut düşünce ve duygular	Onlar için sıkıcı şey nedir? (EKEP)	1
	Neden kuralları sevmiyorlar?(EEG)	1
	Neden kurallar onlara sıkıcı geliyor?(KETM)	1
Toplam		3
Genel toplam		10

Tabloda 11’de görüldüğü üzere hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizde “*kurallar (7/10) ve soyut düşünce ve duygular (3/10)* olmak üzere *iki tema* elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (14 /19) toplam 10 soru üretmiştir. Kurallar teması çerçevesinde çocuklar felsefi anlamda tartışılacak olan “*kurallara uyma, kuralların varlığı*” gibi konulara değinirken, soyut duygu ve düşünceler teması altında ise kuralla ilgili olmakla birlikte daha çok duygusal boyuta yani “*hikâyenin karakterlerini sıkan ve sevmedikleri durumlara*” odaklanmışlardır.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra da düzey bakımından değerlendirilmesi yapılmış ve bu amaçla da *Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması* dikkate alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların düşünme becerilerinin düzeyi bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 12

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Niye kaldırılım gitsin diyo kuralları? (EGŞ, EMZY, EMEB)	3
	Neden okul ve ev kurallarına uymak istemiyorlar? (KAZK, EFY)	2
	Onlar neden trafik kurallarına uymamak istiyor? (KHB)	1
	Neden istediklerini yapmak istiyorlar? (EEG)	1
	Neden kuralları sevmiyorlar? (EEG)	1

Neden kurallar onlara sıkıcı geliyor? (KETM)		1
Toplam		9
Alt düzey yakınsak	Onlar için sıkıcı şey nedir? (EKEP)	1
	Toplam	1
Genel toplam		10

Tablo 12’ye göre çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak* (9 /10) ve *alt düzey yakınsak*” (1/10) alanla ilişkilidir. Üst düzey yakınsak alanda çocuklar daha çok “*nedene*” ilişkin sorular üretirken, alt düzey yakınsak alanda ise daha çok “*tanımlama, belirleme*” amaçlı bir soru üretmiştir. Bu bağlamda çocuklar genel olarak “*durumu sorgulamaya, anlayıp açıklamaya*” yönelik sorular üretmişlerdir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*kurallar*” ve “*kurallarla bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 11) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Yer yer araştırmacı da belirli sorular yönelterek konuyu toparlamaya çalışmıştır. Bu sorular şunlardır;

- Bir insan her istediğini yapabilir mi? (Neden her istediklerini yapmak istiyorlar?)⁵
- Neden kuralları kaldıralım gitsin diyorlar?

Tartışma sürecinde öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Ardından diğerleri arkadaşının cevabına karşı “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçesini belirtmiştir. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

⁵ Çocuklar tarafından üretilen “Neden her istediklerini yapmak istiyorlar?” sorusu tartışma sağlamak adına “Bir insan her istediğini yapabilir mi?” şeklinde değiştirilerek çocuklara yöneltilmiştir.

Tablo 13

Bir İnsan Her İsteddiğini Yapabilir mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EFY'nin cevabı: Hayır. Çünkü o zaman her şey birbirine karışır.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMEB: Her şeyi birleştirecek, her istediğimizi yaparsak dünya kötü olur ve her şey karışık olur. Mesela yerlere çöp atmak gibi. Pis kokar ve dünya mahvolur. Hatta diyor ki yerlerimize çöp atmayın, güzel dünya olsun, kurallara uyun.

EÖES: Yerlere çöp atarsak dünya yanar.

EMK: Doğanın da bir kuralı vardır. Köprülerin kuralı, polislerin kuralı, insanların kuralı. Kötü davranış yaparsak hapse gireriz.

KNE: Kuralları öyle yaparsak sonra bir daha kural olmaz.

KHB: Kurallar olmazsa dünyamızda pek çok insan kurallar olmasın der.

EGŞ: Polisin kurallarına uymazsak, polisin kuralları kemerini bağlamadan arabada gitmek, sonra hızlıca gitmek, kırmızı ışıkta geçmek. Birisini öldürmek.

Tablo 13'te ifade edildiği üzere; "Bir insan her istediğini yapabilir mi?" sorusu felsefi anlamda kuralların varlığını ve sınırlarını sorgulamaya yöneliktir. Bu soruya hayır yanıtı veren EFY gerekçesini (temellendirmesini) "Çünkü o zaman her şey birbirine karışır." söylemi ile *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde ortaya koymuş, insanların istediklerini yapma konusunda *sınırları* olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde diğer çocuklar da arkadaşlarına katıldıklarını beyan ederek bu sınırı dile getiren ifadelerde bulunmuş; bir kriter doğrultusunda *değerlendirmeler* yapmışlardır. Örneğin; EMEB: "Her şeyi birleştirecek, her istediğimizi yaparsak dünya kötü olur ve her şey karışık olur. Mesela yerlere çöp atmak gibi. Pis kokar ve dünya mahvolur" söylemi ile kişinin istediğini yapma davranışının yaratacağı sorunları *örneklerle* açıklayarak dünyanın nasıl bir yer olacağına dair bir *değerlendirmede* bulunmuştur. Bununla birlikte EMEB: "Yerlerimize çöp atmayın, güzel dünya olsun, kurallara uyun." söylemi ile de kirlilik ve kurallara uymama arasında bir ilişki kurarak çevre kirliliği konusunda farkındalığını ortaya koymuştur. EÖES de "Yerlere çöp atarsak dünya yanar." ifadesi ile EMEB gibi istediğini yapma konusunu *çevresel sorunlarla* dile

getirmiştir. EÖES'nin söylemi doğaya atılan çöp yani cam atıkların yangına yol açabileceği fikrine sahip olması şeklinde yorumlanabilir. EMK: “Doğanın da bir kuralı vardır. Köprülerin kuralı, polislerin kuralı, insanların kuralı.” söylemi ile kuralın her yerde geçerli olduğunu vurgulamıştır. Ardından “Kötü davranış yaparsak hapse gireriz.” ifadesiyle de kurallara uymanın bir zorunluluk olduğunu, uyulmadığı takdirde de ceza ile karşılaşılacağını dile getirmiştir. EMK'in bu görüşü, Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinden gelenek öncesi düzey olan ceza ve itaat evresi (1. evre) ile ilişkilidir. Çünkü EMK, ceza almamak adına kurallara uymaktadır. Bu bağlamda EMK'nin kurallar dolayısıyla insanların istediğini yapamayacağına dair bir çıkarım ortaya koyduğu söylenebilir. EMZY ise “Mesela kurallara uymak gerek. Kurallar olmasaydı, polisleri dinlemeseydik belki bir araba bizi ezip geçerdi.” diyerek kurallara uyulması gerektiğini vurgulamış ve uyulmadığı takdirde ortaya çıkacak olası bir durumu ifade etmiştir. KNE'nin “Kuralları öyle yaparsak sonra bir daha kural olmaz.” söylemi de kurallara uyulmaması sonucunda kuralların bir anlam ifade etmeyeceği görüşü ile açıklanabilir. KHB'nin görüşü de KNE ile benzer olmak ile birlikte “Kurallar olmazsa dünyamızda pek çok insan kurallar olmasın der.” ifadesi insanların da kurallarının varlığını istemeyeceği yönündedir. Son olarak EGŞ'de “Polisin kurallarına uymazsak, polisin kuralları kemerini bağlamadan arabada gitmek, sonra hızlıca gitmek, kırmızı ışıktan geçmek. Birisini öldürmek.” söylemi ile hangi durumlarda yapılan davranışların kurallara uymama olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 14

Neden Kuralları Kaldırılım Gitsin Diyorlar? Sorusunun Analizi

Katılımcı EFY'nin cevabı: Çünkü çok sıkıcı. Çünkü onlar kötü çocuk olmayı istiyor. Kırmızı ışıktan geçerse, poliste ceza yazar, ama ben hiç yapmıyorum.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMEB: Kaza yaparsak para isterler, polis para ister. Çünkü ceza.

EGŞ: Polis hapse sokunca para ister. Çünkü anneleri onu çok özliyor.

“Neden kuralları kaldıralım gitsin diyorlar?” sorusuna EFY “*Çünkü çok sıkıcı. Çünkü onlar kötü çocuk olmayı istiyor. Kırmızı ışıktaki geçerse, poliste ceza yazar, ama ben hiç yapmıyorum.*” söylemi ile *neden-sonuç* ve *değerlendirmeye* dayalı bir karşılık vermiş ve çocukların kötü olmak istediklerini belirterek kurallara uymamanın nasıl bir davranış olduğuna ilişkin bir betimleme yapmıştır. Bu bağlamda kendisinin kurallara uyduğunu ifade ederek metinde yer alan çocuklarla kendini *karşılaştırmıştır*. EFY, EMEB ve EGŞ de sürekli olarak söylemlerinde kurallara uymama ve ceza arasındaki ilişkiye yer vermiştir. Bu anlamda çocukların Kohlberg’in ahlaki evreleri bakımından itaat ve ceza dönemine yönelik söylemlerde bulundukları söylenebilir.

Çocuklar için felsefe bakımından, etkinliğe katılan çocukların yarısından fazlasının (10/14) kurallara ilişkin soru ürettiği; sunulan görüşlere katılıp katılmadıklarını beyan edip bunu gerekçeleri ile ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Çocukların, metne ilişkin olarak ürettikleri soruların, konu kriterine göre analizinde yoğun olarak kurallara değindikleri; düzey bakımından ise özellikle “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkili olduğu tespit belirlenmiştir. Felsefi anlamda ise çocukların kuralları ve kuralları sınırlandıran durumları ele aldıkları görülmüştür. Her insanın istediğini yapamayacağı, bu konuda sınırlarının olduğu, belirleyici olanın da kurallar ile kurallara uymama sonucunda alınacak cezalar olduğu yönünde görüşler beyan ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların cezalara ilişkin yoğun cevaplarla birlikte; kirlilik, yangın gibi çevresel sorunlara ilişkin farklı ifadelerle de değindikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda kurallara ilişkin bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Düşünme becerileri bakımından da *neden-sonuç*, *karşılaştırma*, *olasılık* ile birlikte yoğun bir şekilde *değerlendirmeye* dayalı söylemlerde bulundukları belirlenmiştir.

Kurallara yönelik bu etkinliğin ikinci aşamasında ise çocuklara, kurallara uyma/uyumama ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek olası sonuçlar üzerine kurulu olan “*Ya herkes bunu yapsaydı?*” başlıklı hikâyenin, uzun olması sebebiyle, sadece belli bir kısmı okunmuştur. Nitekim “*ya....olsaydı?*” şeklindeki soru olasılıklı düşünmeyi sağlamaya yöneliktir ve “*ya kumaş yerine sadece kağıtlardan giysilerimiz olsaydı yağmurdan nasıl korunabilirdik?*” sorusu buna bir örnektir (Öncü, 2010). Bu etkinlikle çocukların bir konunun farklı yönleri ile bir durumun olası sonuçlarını görmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefede önemli olan fikir üretmenin bu bakış açısı ile sağlanabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla etkinlikte de kategori olarak “*olası sonuçları tahmin etmeye (OST)* ve *fikir üretmeye (FÜ)*” yer verilmiştir. Etkinliğe (14/19) çocuk katılmıştır. Hikâyeye geçmeden önce çocuklarla başlık üzerine bir sohbet gerçekleştirilmiş ve bu başlıkla ne anlatılmak

istendiğine dair fikir üretmeleri istenmiştir. Bunu yaparken de fikir yürütmelerini kolaylaştırmak adına kitabın kapağı gösterilmiştir. Çocuğun başlık ve görselden hareketle fikir üretebileceği, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ederek kendi görüşünü ortaya koyabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Çocukların verdiği cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan tema ve söylemlere ise aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 15

Ya Herkes Bunu Yapsaydı Adlı Hikâyenin Başlığına Dair Kod ve Temalar

Tema	Söylem/kod	f
Eylem odaklı	Yere çöp atma (EKEP)(EFY)(EGŞ)(KHB)(EMEB)	5
	Çevreyi/ havayı/ doğayı kirletme (KNE) (EKEP) (KAHB)	3
Toplam		8
İçerik/soru işareti odaklı	Eylemin anlaşılamaması (EKEP)(EGŞ)	2
	Kitapta özel şeylerin olması (EMEB)	1
	Kitabın farklı olması (EMEB)	1
	Kitaptaki resimleri görme isteği (KHB)	1
Toplam		5
Karakter odaklı	Karaktere kitabın sıkıcı gelmesi (EEG)	1
	Karakterin her istenileni yapma isteği (EMZY)	1
Toplam		2
Genel Toplam		15

Tablo 15’e göre; çocukların cevapları doğrultusunda ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, çocukların daha çok “*eylem odaklı*” (9/15) tema çerçevesinde fikir ürettiği, bunu “*içerik/soru işareti odaklı* (5/15) ve *karakter odaklı*” (2/15) temalarının takip ettiği görülmüştür. Eylem odaklı tema altında çocukların, hikâyedeki kişilerin gerçekleştirdiği eyleme (yere çöp atma gibi) odaklandığı; içerik/soru işareti odaklı tema altında da kitabın içeriği, özelliği ve soru işareti üzerinden görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Karakter odaklı tema altında ise kitabın ana karakteri olan çocuğun duygu ve davranışlarına değindikleri görülmüştür.

Eylem odaklı tema bağlamında çocukların, özellikle hikâyedeki çocuğun yere çöp atma (5/8) davranışı üzerine odaklandığı, bunu da çevrenin/havanın/doğanın kirletilmesi (3/8) söyleminin takip ettiği belirlenmiştir. Çocuklar görüşlerini ortaya koyarken, düşünme becerileri açısından *neden-sonuç, değerlendirme, problem çözme ve olasılığa dayalı* ifadeler de bulunmuş; çocuklar için felsefe açısından da arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını belirterek kendi gerekçelerini açıklamıştır. Bununla birlikte çocuklar özellikle hikâyenin kapağından etkilenerek çöp atma davranışına vurgu yapıp bunu söylemlerine yansıtmışlardır. Örneğin; EKEP: *“Onlar niye çöpü attı, çöpü [çöp tenekesini göstererek] atsaydı güzel olurdu, çöpü atmasaydı iyi olurdu.”* ifadesinde bulunarak yapılan davranışı sorgulamış ve yanlışlığına dikkat çekmiştir. EFY: *“Bir çocuk çöp atıyor. Sokağın ortasına.”* söylemi ile resmi betimlemiştir. EGŞ: *“Çöpü meydana atmaması gerekiyordu, çok ayıp, çöpe atması gerekiyordu. Çünkü o çöp yerde durursa doğamız kirlenir, sonra nefes alamayız.”* söylemi ile çocuğun davranışının hoş bir durum olmadığını, doğaya ve insanların sağlığına etkilerini vurgulamış ve böylece bir kriter çerçevesinde *değerlendirme* yapmıştır. KHB de resimden hareketle *“Çünkü doğamızda çöp kutusu olmadığı için herkes yere atmak zorunda. Çöp olunca da çöpe atmamız lazım. Çöplere bak hiç yok, sadece köpek ve çöp var.”* söyleminde bulunmuş, arkadaşlarının çöp ile ilgili görüşlerine karşılık insanların bir mecburiyetten dolayı çöpü yere attığını dile getirmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak çöp kutusu olmamasını belirtmiştir. Kanıt olarak da çöp tenekesinin resimde olmayışını göstermiştir. Diğer taraftan *“Doğamız kirlenirse nefes alamayız ve ölürüz.”* şeklindeki ifadeyle yapılan davranışın yaratacağı olumsuzluklara ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EMEB de KHB’nin görüşüne karşı çıkarak *“Çöp kutuları yoksa o zaman, mesela çöpleri böyle yapacak bir tane çöp atacak, bir tane atacak. Böyle biriktirecek, böyle olacak. Biriktirmemiş, yere atmış. Yani bir tane alıp oraya biriktirecek, eğer çöp (tenekesi) yoksa.”* söyleminde bulunmuş; yapılması gereken davranışın çöpün yere atılması yerine biriktirilmesi olduğunu vurgulayarak probleme ilişkin bir öneride bulunmuştur. EKEP: *“Herkes çevreyi kirletseydi Allah’ımız onları sevmezdi. Belki hayatımız, nefes alamaz öldürdük”* ifadesi ile çevreyi kirletmenin olası sonuçlarına ek olarak konuyu dini açıdan ele almış ve Allah’ın bu davranışı sergileyenleri sevmeyeceğini ifade etmiştir.

İçerik/soru işareti odaklı tema çerçevesinde ise çocuklar genel olarak *“Ya herkes bunu yapsaydı?”* isimli hikâyenin başlığında yer alan soru işaretinin anlamının ne olabileceğine ilişkin gerekçelerini *“bence ya da çünkü”* ifadeleri ile ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bağlamda EKEP *“O erkek neden öyle yapıyor, anlamamış, o işaret onun için.”* söylemi ile

EGŞ'nin “*Bence o soru işaretini çocuk ‘neden bunu yapıyorlardır?’ diyor. Çöpü atmışlar yere, köpekte onun için havlamış işte ‘köpek havlıyor’ diye koymuşlar.*” söylemi çocuğun eyleminin anlaşılmasına ve soru işaretinin anlamını ortaya koymaya yöneliktir. Yine soru işareti üzerinden KHB: “*Çünkü o kitapları, o resimlerin içindeki okuma resimlerini görmek için. Şu işaretle o kitabın.*” diyerek kitabın içinde yer alan resimleri işaret etmesine odaklanmıştır. Diğerlerinden farklı olarak EMEB: “*O kitabın ismini niye öyle koyduklarını biliyorum. Çünkü içinde özel şeyler var. O yüzden soru işareti var. Her kitap farklıdır, bunu da farklı yapmışlar. Her kitabın ismi farklıdır.*” söylemi ile kitabın içeriğine vurgu yapmış ve farklı, özel şeyleri içinde barındırdığına ilişkin bir gerekçe ortaya koymuştur. Buna ek olarak EMEB’in “*Her kitabın rengi farklıdır.*” söylemi soyut bir anlam içermesi bakımından önemlidir. EMEB’in burada her kitabın farklı içeriğe sahip olduğunu anlatmaya çalıştığı söylenebilir.

Son olarak karakter odaklı tema paralelinde de çocuklar, hikâye karakterinin hissettiklerine ve düşündüklerine yönelik, *olasılığa dayalı* ifadeler kullanmışlardır. Buna göre EEG: “*Kitap okuduğu zaman canı sıkılmış olabilir.*” diyerek hikâyenin başlığı konusundaki gerekçesini çocuğun kitap okumayı sıkıcı bulması ile EMZY’de “*Galiba çocuk her istediğini yapmak istiyor.*” diyerek çocuğun kurallara uymak istemediğini ifade etmeye çalışmıştır. EMZY’nin verdiği bu cevabı, önceki etkinlikte işlenen konuyla ilişkili olarak verildiği söylenebilir.

Genel olarak çocukların, çocuklar için felsefe açısından arkadaşını dinleyip görüşüne katılıp katılmadığını ifade ettiği, bunu gerekçesi ile ortaya koyduğu görülmüştür. Nitekim KHB’nin bir zorunluluktan dolayı hikâye karakterinin çöpü yere attığına dair söylemine EMEB’in karşı çıkarak “*elinde biriktirsin*” gibi bir fikir sunması, buna bir örnektir. Bununla birlikte çocukların önceki etkinliklerden yola çıkarak söylemlerde bulunması, etkinlikler arasında ilişki kurduklarını göstermektedir. Örneğin; EMZY’nin çocuğun her istediğini yapmaya yönelik ifadesi bir önceki etkinlikte tartışılan konu ile ilişkilidir. Düşünme becerileri açısından bakıldığında da çocukların *neden-sonuç, değerlendirme ve olasılık temelli* ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Etkinlikte yer alan bir başka ayrıntı da EMEB’in “*Her kitabın rengi farklıdır.*” şeklindeki söylemidir. Çünkü EMEB diğer çocuklardan farklı olarak, esas anlamın dışında tamamen yorumlamaya dayalı bir ifade kullanmış; söylemi ile her kitabın içeriğinin farklılığına vurgu yapmıştır. Çocukların başlık üzerinden yaptıkları tahminlerde resme, resimde gördüklerine, başlıktaki vurguya (soru işareti) odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda çocukların düşüncelerini paylaşırken çevre kirliliği, bu kirliliğin doğa ve insan sağlığı üzerindeki

etkileri ile kirliliğe neden olan davranışların yanlışlığı konusuna değindikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan olumsuz davranışın sadece doğaya, insana etkisinden söz etmeyip dini boyutuna da vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında, bir başlık üzerinden bile çocuğun fikir üretmesinin, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan etmesinin; başlığın bir anlama sahip olduğunu kavramasının sağlanabileceği söylenebilir.

Etkinliğin sonraki aşamasında da hikâyenin okunmasına geçilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi hikâyede “*hayvanat bahçesindeki hayvanlara dışarıdan yiyecek verme, süpermarkette alışveriş arabasını hızlıca sürme, arabanın camından gazoz şişesi fırlatma, düğün pastasını elle yeme, yılda iki kez banyo yapma, hikâye okunurken hep bir ağızdan konuşma*” gibi eylemlere yer verilmiştir. Bu doğrultuda çocuklara öncelikle hikâyede olumsuz davranışı içeren bir resim gösterilmiş, ardından da karakterlerin kendi aralarındaki konuşmaları okunmuştur. Örneğin, ilk sayfada çocuklara resim gösterildikten sonra “*Hayvanat bahçesine gittiğimiz zaman, ayıları biraz patlamış mısır ile besledim. Görevli süpürgesini sallayarak bana “Ya herkes bunu yapsaydı?, dedi.”* ifadesi okunmuştur. Böyle bir eylem sonucunda neler olabileceğine dair çocuklarla bir tartışma gerçekleştirilmiş, onların fikir üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Çocukların konuya ilişkin fikirleri alındıktan sonra ise örnek durumla ilgili olası durumu gösteren sonraki sayfa geçilmiştir. Tartışılan durumlar ise sırasıyla;

- Hayvanat bahçesindeki ayıyı herkes patlamış mısırla besleseydi?
- Süpermarkette alışveriş arabası hızlıca sürülseydi?
- Arabanın camından dışarıya gazoz şişesi fırlatılsaydı?
- Düğün pastasını eliyle yeseydi?
- Yılda bir kez banyo yapılsaydı?
- Hikâye okunurken herkes konuşsaydı? şeklindedir.

Aşağıdaki tabloda buna ilişkin çocukların söylemlerine ve temalarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Kurallara İlişkin Eylemlere ve Olası Sonuçlarına Dair Kod ve Temalar

Eylem	Tema	Kod/Söylem (olası sonuç)	f
Alışveriş arabasını hızlıca sürme	Zarar	Yiyeceklerin dökülmesi/ezilmesi (EÖES)(KAHB)(EFY) (EMEB)	4
		Arabaların çarpışması/devrilmesi (EGŞ)(KNE) (EMK)	3
		Kişinin incinmesi/zarar görmesi (EMZY)	1
	Suç ve Ceza	Yetkilinin kızması (EMEB) (KHB)	2
		Polisin çağırılması (EFY)	1
	Güvenlik	Dolabın düşmesi (EGŞ) (KHB)	2
	Diğer	Anneyi bulamama (EMÇ)	1
Toplam			14
Düğün pastasını elle yeme	Zarar	Pastanın düşmesi/yıkılması (EGŞ)(EÖES)(KNE)	3
		Etrafın/ kıyafetlerin kirlenmesi (EMZY) (KNE)	2
		Düğünün iptali (EGŞ)	1
		Pastanın yenmemesi (EMÇ)	1
	Sağlık	Mikrop/hastalık oluşumu (EMK)(EMZY)(EKEP)	3
	Çözüm	Yeniden pastanın yapılması (KHB)	1
Toplam			11
Dışarıya gazoz şişesi fırlatma	Güvenlik	Birinin incinmesi/kaza (EMÇ)(EEG)	2
		Yolda kalınması/lastiğin patlaması/gidememe (EKEP)	1
	Suç ve Ceza	Polisin durdurması (EKEP)	1
		Polisin hapse atması(EKEP)	1
	Çevre kirliliği	Polisin suçlaması (EEG)	1
		Çevrenin/doğanın kirlenmesi (EGŞ)(EMK)	2
	Zarar	Yangın çıkması (EMEB)	1
	Diğer	Trafik sıkışıklığı (EGŞ)	1
Toplam			10

Hayvanı patlamış mısırla besleme	İnsana yönelik zarar	Hayvanların kafesten (EÖES)(EMEB)(EKEP) İnsanların aç kalması (EGŞ)	çıkması/saldırması	3 1
	Hayvana yönelik zarar	Hayvanın hastalanması (EEB)		1
	Çevreye yönelik zarar	Kafesin kirlenmesi(EEZ)		1
	Diğer	Tüm hayvanların yemek istemesi (EEG)		1
Toplam				7
Hep bir ağızdan konuşma	Ceza	Dinleme köşesine gönderme (EKEP)		1
		Öğretmenin bağırması (EGŞ)		1
		Çocukların üzülmesi(EGŞ)		1
	Sağlık	Başlarının ağrması/rahatsızlık(EGŞ)		1
Toplam				4
Yılda bir kez banyo yapma	Ceza	İnsanların gülmesi(EGŞ)		1
		Annenin kızması (EFY)		1
	Sağlık	Pis olunması (EÖES)		1
Toplam				3
Genel toplam				49

Tablo 16'ya göre; çocuklar çoktan aza doğru sırasıyla alışveriş arabasını hızlı sürme (14/49), düğün pastasını yalama (11/49), dışarıya gazoz şişesi fırlatma (9/49), hayvanı patlamış mısırla besleme (7/49), hep bir ağızdan konuşma (4/49) ve yılda bir kez banyo yapma (3/49) eylemlerine ilişkin toplam 49 olasılıktan bahsetmiştir. Bu olasılıklara ilişkin olarak da özellikle zarar (22/49) temasına vurgu yapılmış; zararı ise sırasıyla suç ve ceza (6/49), ceza (6/49), güvenlik ve sağlık (5/49), diğer (3/49), çevre kirliliği (2/49) ve çözüm (1/49) temaları olmak üzere toplam 8 tema takip etmiştir.

“Süpermarkette alışveriş arabası hızlıca sürülseydi?” eylemi ile ilgili olarak çocuklar en çok zarar (8/14) temasına değinmekle birlikte; sırasıyla suç ve ceza (3/8), güvenlik (2/8) ve diğer (1/8) temalarına dair söylemlerde bulunmuşlardır. Zarar teması altında çocuklar özellikle

yiyeceklerin dökülmesi/ezilmesi (4/8), arabaların çarpışması/devrilmesi (3/8) söylemlerine vurgu yaparken; suç ve ceza teması altında yetkilinin kızması (2/3); güvenlik teması altında dolabın düşmesi (2/2) ve diğer teması altında da anneyi bulamama (1/1) olasılıklarına vurgu yapmışlardır. Çocuklar için felsefe açısından bir konuya ilişkin farklı olasılıkların ve fikirlerin olabileceğini görmüşlerdir. Ayrıca çocuklar arkadaşının görüşünü dinleyip katılıp katılmadıklarını dile getirmiş, kendi gerekçelerini sunmuş, arkadaşlarının görüşlerine eklemeler yapmışlardır. Örneğin; EMYZ, EMEB'in *"Eğer hızlı giderse bütün yiyecekler ezilip açılabilir, sonra parasını ödemek zorunda kalır. Parasını öder, eğer parası yoksa müdür de çok kızar."* şeklindeki söylemine katılmadığını vurgulayarak gerekçesini *"Çünkü EMEB şöyle yaptı. Şurada dolap şurada dolap, çocuk bir tanesine çarpar, düştü kanar."* şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla sadece çocuğun kaza yapması, müdürün kızması şeklindeki ifadesine ek olarak yaralanabileceğini de dile getirmiştir. EFY'de EMEB'e katılarak çocuğun bu eyleminin kaza ile sonuçlanacağı ve yetkili kişiler tarafından ceza ödemek zorunda bırakılacağı, ödemediği takdirde de tepki alacağı şeklinde bir *değerlendirmede* bulunarak bir olay dizisi sıralamıştır. Bu anlamda EMEB gibi (yiyeceğin dökülmesi, zararı karşılama, yetkilinin kızması) tek bir olasılıktan söz etmemiştir. Sadece bir çocuk (EEB) eylemin olasılığa dayalı sonucundan çok gerekçesine odaklanmış ve *"Hepsini alıp çalmış olabilir."* söyleminde bulunmuştur.

"Düğün pastasını elle yeseydi?" eylemi çerçevesinde çocuklar "Alışveriş arabası hızlıca sürülseydi?" eyleminde olduğu gibi en çok zarar (7/11) temasına odaklanmıştır. Bu temayı sırasıyla sağlık (3/11) ve çözüm (1/11) temaları izlemiştir. Zarar teması altında çocuklar özellikle pastanın düşmesi/yıkılması (3/7) ve etrafın/kıyafetlerin kirlenmesi; sağlık teması altında mikrop/hastalık oluşumu (3/3); çözüm de ise yeniden pastanın yapılması (1/1) olasılıklarını vurgulamışlardır. Çocuklar için felsefe bağlamında KNE, EGŞ ve EMZY düğün iptali, pastanın düşmesi, mikrop, hastalık oluşumu gibi birden fazla olasılıktan, fikirden söz etmiştir. Düşünme becerisi açısından da özellikle KHB yaşanan duruma duygusal yaklaşarak problemin çözümüne ilişkin bir öneride bulunmuştur. *"Onu yalarsa bir tane daha pasta yapabilir, onun için kızması lazım değil. Tadına bakmak istemiştir, bakmıştır."* söylemi ile meselenin büyütülmemesi gerektiğini, problemin çözümü anlamında yeni bir pastanın yapılabileceğini ifade etmiştir. Çocukların resme ilişkin fikirleri alındıktan sonra, yapılan davranışın sonuçlarını gösteren resim gösterilmiş ve çocuklardan EMEB: *"Benim dediğim gibi herkes yalamış ve düşmüş. Denge bozulur işte. Öğretmenim denge gibi*

bir şey vardır.” söyleminde bulunmuştur. Burada EMEB kendi görüşünün haklılığına vurgu yapmıştır.

“Arabanın camından dışarıya gazoz şişesi fırlatılsaydı?” eylemi ile ilgili olarak çocuklar özellikle güvenlik (3/10) temasına değinirken; bu temayı sırasıyla suç ve ceza (3/10), çevre kirliliği (2/10), ceza (1/10), zarar (1/9) ve diğer (1/10) temaları izlemiştir. Güvenlik temasında çocuklar özellikle birinin incinmesi/kaza (2/3); suç ve ceza temasında polisin durdurması (1/3), polisin suçlaması (1/3), polisin hapse atması; çevre kirliliği temasında çevrenin/doğanın kirlenmesi (2/2); zarar temasında yangının çıkması (1/1) ve diğer temasında trafik sıkışıklığı (1/1) olasılıklarına odaklanmışlardır. Örneğin; EMÇ güvenlik teması çerçevesinde “*Birisi kayabilir ve düşebilir.*” söylemi ile yapılan eylemin kaza ve kişinin incinmesi ile sonuçlanabileceği yönünde bir görüş ileri sürmüştür. EKEP ise böyle bir davranışın polis tarafından cezalandırılacağını, cezanın da hapis olacağını dile getirmiştir. EKEP’in bu görüşü Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerinden itaat ve ceza (1. evre) ile; ortama organizmayı rahatsız eden bir uyarıcı (ceza/hapis) sokulması nedeniyle de 1. tip ceza ile ilişkilidir. Aynı zamanda EKEP ceza ve hapis görüşüne ek olarak arabanın lastiği patlayacağı için yolda kalınacağını da ifade etmiştir. Dolayısıyla aynı anda birçok olasılıktan bahsetmiştir. Çocuklar için felsefe açısından çocuklar farklı fikirler, olasılıklar ileri sürmekle birlikte arkadaşlarının görüşlerini dinlemiş, arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını beyan edip kendi görüşlerini gerekçeleri ile açıklamış ya da arkadaşlarının görüşlerine eklemeler yapmıştır. Örneğin; EGS, EKEP’in “*Patlarsa yolda gidemezler, tamirci onu alamaz, yolda kalırlar.*” şeklindeki *değerlendirmesine* karşı çıkarak gerekçesini “*Katılmıyorum. Çünkü çekici onları çekip götürebilirdi.*” şeklinde açıklamıştır. Bu anlamda düşünme becerisi bağlamında var olan bir problem durumuna çözüm önerisi getirmiş; çocuklar için felsefe açısından da arkadaşının görüşüne katılmadığını beyan edip gerekçesini “*çünkü*” bağlacı ile ortaya koymuştur. EMÇ bu şişe yüzünden birinin düşebileceğini, EEG’ de EMÇ’nin görüşüne katılmakla birlikte polisin şişeyi atan kişiyi suçlayabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda arkadaşının görüşüne ekleme yapmıştır. EMK’nin “*Atarsak doğaya gidip çimenleri kirletebilir.*” şeklindeki *değerlendirmeye* dayalı söylemine EMEB: “*Yangın olur. Şey güneşin çarpmasıyla yangın oluşur. Güneş ışınlarından lazer oluyor, lazer yakıyor.*” söylemi ile karşılık vermiş; arkadaşının görüşü üzerinden böyle bir davranışın yangının oluşmasına sebebiyet vereceğini dile getirmiştir. Görüşünü de yangının oluşum sürecini açıklayarak desteklemeye çalışmıştır. Bu durum EMEB’in arkadaşının (EMK)

görüşünü dikkate alarak ortaya çıkabilecek olası bir durumdan bahsettiğini, arkadaşının görüşüne katıldığını ve bu görüşe ek bir görüş ileri sürdüğünü göstermektedir.

“Hayvanat bahçesindeki ayıyı herkes patlamış mısırla besleseydi?” eylemine ilişkin olarak çocuklar özellikle insana yönelik zarar (4/7) temasına vurgu yapmış; bu tema altında hayvanların kafesten çıkması/saldırması (3/4) olasılığına değinmişlerdir. Hayvana (hastalanması) ve çevreye (kafesin kirlenmesi) yönelik zararları da olasılık olarak dile getirmişlerdir. Bu eyleme dair EGŞ “*O yemek atmamalıydı. Çünkü kural vardı, ona uymadı.*” şeklinde bir söylemde bulunması dikkat çekicidir. Çünkü EGŞ gerekçesini kurallar üzerinden ortaya koymuş; bu söylem ile felsefi anlamda hem kuralın varlığına, hem de kurala uyulmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. EEB de gerekçesini ortaya koyarken önceki deneyimlerinden yararlanmıştı. Nitekim “*Biz babamla cips, pıt pıt vermiştik, köpeğim kusmuştu.*” söylemi bunun bir kanıtıdır.

“Hikâye okunurken herkes konuşsaydı?” eyleminde ise çocuklar özellikle ceza (3/4) temasına değinmişlerdir. Bu temayı sağlık (1/4) teması takip etmiştir. Ceza teması altında çocuklar dinleme köşesine gönderme, öğretmenın bağırması ve çocukların üzülməsi olasılıklarından söz etmişlerdir. Bu olasılıklardan öğretmenın bağırması 1. tip ceza; dinleme köşesine gönderme ve çocukların üzülməsi 2. tip ceza ile ilişkilidir. Sağlık teması altında ise çocuklar başlarının ağrması ve rahatsızlığı olasılık olarak belirtmişlerdir. Çocukların bu konu ile ilgili olasılıkları sıralarken deneyimlerinden hareket ettikleri söylenebilir. Nitekim EKEP’in “*Dinlemezsele dinleme köşesine alabilirler.*” söylemi; EGŞ’nin “*Başları şişer, sonra öğretmen kendi sesini duyurmak için bağırmak zorunda kalır. Çocuklar da üzülür.*” söylemi buna örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte EKEP’in dinleme köşesine gönderme şeklinde ortaya koyduğu olasılık, Skinner’in cezaya bir alternatif olarak ileri sürdüğü, çocuğun yalnız kalıp yaptığı davranış üzerine düşünmesini sağlayan ara verme (time out) yöntemi ile ilgilidir.

Son olarak “Yılda bir kez banyo yapılsaydı?” durumu ile ilgili de çocuklar *kirlilik, annenin tepkisi ve hikâyenin resmine* yönelik olarak olasılıklar ileri sürmüşlerdir. Örneğin EÖES yıkanmayan herkesin kirlı olacağını, EFY de annenin bu harekete tepki vereceğini dile getirmişti. EGŞ de hikâye sayfasındaki resmi aktarmıştı.

Çocuklar etkinlik süresinde kendilerine gösterilen resme ilişkin birçok olasılık (saldırı, aç kalma, hırsızlık, kaza, sağlık, ceza vb.) sıralamışlardır. Böylece çocuklar için felsefe açısından da önemli olan farklı fikirler ortaya koymak adına, bir durumun farklı boyutları da

olabileceğini görmüşlerdir. Aynı zamanda çocuklar arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını belirtmiş; katılmıyorsa gerekçesi ile birlikte fikrini ortaya koymuş ya da arkadaşının görüşüne eklemeler yapmıştır. Örneğin; EGŞ, EKEP'in araba lastiğinin patlaması ve yolda kalmalarına ilişkin değerlendirmesine karşı çıkararak çekici önerisini sunmuştur. Bu anlamda hem düşüncesini gerekçesi ile ortaya koyarak desteklemiş, hem de var olan probleme ilişkin bir çözüm önerisini dile getirmiştir. Bununla birlikte çocuklardan bazıları (EMEB, KNE, EGŞ, EMZY gibi) konuya ilişkin birden fazla olasılıktan söz etmiştir. Çocukların etkinlik süresince kurallara uyma zorunluluğu, kurallara uymamanın yaratacağı zarar (çevre kirliliği, yangın, kaza vb.) gibi konulara değindikleri ve özellikle ceza kavramına sıklıkla vurgu yaptıkları görülmüştür. Özellikle ceza konusunda çocukların Kohlberg'in ahlaki gelişim açısından itaat ve ceza evresine ilişkin söylemlerde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların 1. ve 2. tip ceza ile cezaya bir alternatif olan Skinner'ın ara verme yöntemine ilişkin ifadeler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Düşünme becerileri bakımından ise daha önce de ifade edildiği gibi, etkinliğin doğası gereği çocuklar olasılıklı düşünmeye dayalı ifadeleri yoğun bir şekilde kullanmışlardır. Bununla birlikte *neden-sonuç, değerlendirme, problem çözme becerileri* de sergilemişlerdir.

4.2.1.4. Savaş konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliğe dair bulgular

Bu başlık altında “*Savaş Niçin Var?*” etkinliği uygulanmıştır. “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte çocuklarla soyut bir kavram olan “*savaş olgusu*” üzerinde çalışılmıştır. Felsefi bağlamda savaş kavramını varlık sorunu üzerinden ele alan Herakleitos (2005), “*Savaş her şeyin babasıdır*” söylemi ile savaşı, varlığı var eden temel bir ilke olarak kabul etmiştir. Platon (2018) “*Devlet*” adlı yapıtında savaşın, başkalarının sahip olduklarını alma isteği sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Montaigne (2004), “*Denemeler*” de savaşın anlamsızlığına vurgu yaparken, kralların savaşı başlatma nedenlerinin basitliğine dikkati çekmiştir. Çocuklar için felsefe bağlamında ise “*savaşın anlamı, kaynağı, barışı sağlamak için yollar*” konularına değinilmektedir (Labbe ve Puech, 2018). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programı kapsamında da güvenliği tehdit edecek durumlar; savaş, deprem; fetih siyaseti vb. konulara değinilmektedir (MEB, 2018) (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da savaş kavramına değinilmiştir.

Savaş niçin var? etkinliğine dair bulgular

“Gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri çerçevesinde çocuklara “*Savaş niçin var?*” sorusu yöneltilmiş; görüşlerini resimlerine aktarmaları istenmiştir. Resimlerle ilgili olarak da her bir çocuk ile bireysel olarak görüşülmüş ve savaşın varlığına, kaynağına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Savaşın varlığı, kaynağı ile birlikte problem çözme becerisi kapsamında çocukların, kendilerini savaşan tarafların yerine koyup, savaşı bitirmek adına neler yapabilecekleri konusunda düşünceleri de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla “*Savaş niçin var?*” sorusuna ek olarak çocuklara, “*Savaşmak zorundalar mı, savaş olmaması için neler yapılabilir?*” şeklinde sorular da sorulmuştur. Bu görüşmelerde çocuklar, çocuklar için felsefe bakımından savaşın varlığını sorguladıkları, neden var olduğuna ilişkin gerekçeler ortaya koydukları ve savaşın önlenmesi ya da durdurulması için neler yapılabileceğine dair fikirler ileri sürdükleri ve fikirler üzerinden sonuca ulaştıkları için, kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama(S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 17 (17/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların “*Savaş niçin var?*” sorusu çerçevesinde ortaya koydukları cevaplara ilişkin temalara ve söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 17

Savaşın Niçin Var Olduğuna Dair Çocukların Cevapları

Tema	Söylem/kod	f
Koruma/kurtarma	Ülkeyi/TC’yi korumak/kurtarmak (KAZK) (EMK) (EGŞ) (EEK) (KHB)	5
	Dünyayı tehlikelerden korumak/kurtarmak (EMZY) (EÖES) (EMEB)	3
	Bayrağı korumak (EMK) (EÖES)	2
	Can güvenliğini sağlamak (EÖES)	1
Toplam		11
Öldürme/yok etme/ intikam/saldırı (Sahip olunan kötü duygular)	Düşmanların iyileri öldürmesi /sevmemesi, saldırması (EFY) (EUÇ) (EKEP)	3
	Kötüleri öldürmek (KHB)	1
	Çocukları öldürmek (KAHB)	1

	İntikam alma (EMEB)	1
	Dünyayı yok etmek (EMZY)	1
	Bir ülkenin diğerine saldırması (EFKY)	1
Toplam		8
Ele geçirme	Türkiye’de sahip olunanları, gizli yerleri, güzellikleri, toprakları ele geçirme, çalma (EEZ) (EMEB) (KETM) (EMÇ) (EGŞ) (KHB)	6
Toplam		6
Yarış/Yenme	Düşmanları yenmek (KAZK)	1
	Yarış yapmak (KNE)	1
Toplam		2
Genel toplam		27

Tablo 17’ye göre, çocuklar için felsefe bağlamında savaşın nedenine ilişkin çocukların *gerekçeleri (temellendirmeleri)* analiz edildiğinde “*koruma/kurtarma*” (9/27), “*öldürme/yok etme/intikam/saldırı (sahip olunan kötü duygular)*” (8/27), “*sahip olunanları alma*” (6/27), “*yarış/rekabet*” (2/27) olmak üzere toplam dört tema ortaya çıktığı görülmüştür. Çocuklar bu temalardan en çok “*koruma/kurtarma*” ya vurgu yaparken; bunu sırasıyla çoktan aza doğru “*öldürme/yok etme/intikam/saldırı (sahip olunan kötü duygular)*, *sahip olunanları alma ve yarış/rekabet*” temaları takip etmiştir. Gerekçelendirme (temellendirmede bulunma); çocuklar için felsefe yaklaşımında çocuğun bir fikre katılıp katılmadığını belirttikten sonra gelen, tartışmanın en önemli basamaklarından birini oluşturmaktadır. Çünkü çocuk bu basamak ile kendi görüşünü ortaya koymakta, bir fikir üretmektedir. Bu etkinlikte de çocuklar savaşın varlığına ilişkin gerekçelerini; yani fikirlerini ileri sürmüşlerdir. Hatta çocuklardan bazıları (KAZK, EMK, EGŞ, EMZY, EMEB, EÖES, KHB) tek bir gerekçe ile yetinmeyip savaşın birden fazla nedeni olabileceğini dile getirmiştir. Örneğin; KAZK ülkeyi korumaya ve düşmanları yenmeye; EMK ülkeyi, bayrağı korumaya; EGŞ ülkeyi ve sahip olunan güzellikleri çalmaya; EMZY düşmanı ve kendini savunanı göz önünde bulundurarak dünyayı korumaya ve yok etmeye; EMEB ülkeyi kurtarmaya, intikam almaya ve sahip olunan güzellikleri çalmaya; EÖES dünyayı, bayrağı ve can güvenliğini korumaya; KHB’de ülkeyi korumaya, düşmanı öldürmeye ve sahip olunanları almaya değinmiştir.

Koruma/kurtarma teması altında çocuklar ülkeyi (5/11), dünyayı (3/11), bayrağı (2/11) ve insanların canını korumayı/kurtarmayı (1/11) dile getiren söylemlerde bulunmuşlardır. Çocuklar en çok savunmaya dayalı olarak “ülkeyi koruma/kurtarma”ya (5/11) vurgu yapmıştır. Burada üzerinde durulan daha çok bir ülkeye, devlete saldıranlara karşı ülkenin/devletin kendini koruma çabasıdır. Ülke/devlet ancak böyle bir durumda saldırıya karşılık vermektedir. Kurtuluş savaşı buna bir örnektir (Çakmak, 2018). Örneğin; KAZK, EGŞ, EEEK ve EMK, Türklerin ve düşman askerlerin mücadelesini anlattıkları resimlerinde iki taraf arasında çıkan savaşın gerekçesini “Çünkü” bağlacı ile “ülkemizi ya da Türkiye Cumhuriyeti’ni korumak için.” söylemleri ile ortaya koymuşlardır. Felsefe alanında Cicero savaşın savunma amaçlı olarak başvurulması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir (Demirbaş, 2017). Erasmus da Cicero gibi savunmaya dayanmayan hiçbir savaşın yapılmaması gerektiğini, sadece halkın tehlikede olduğu hallerde savaşılabilceğini belirtmektedir (Yeşilçayır, 2016). Atatürk ise savaşın halkın, yurdun savunması ve korunması için yapılması gerektiğini dile getirmektedir (Daver, 1992). Dolayısıyla çocukların savaşın gerekçesine ilişkin ifadeleri Cicero, Erasmus ve Atatürk’ün görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu tema altında üzerinde durulan önemli figürlerden biri de bayraktır. Bayrak bu tema altında korunması gereken bir figür olarak gösterilmekle birlikte, çocukların resimlerinde iki ülke arasındaki farkı göstermek adına sıkça kullandıkları bir unsur olmuştur. Yine bu tema altında bazı çocuklar (EMK, EÖES) birden fazla gerekçe (ülkeyi, dünyayı, bayrağı, can güvenliğini korumak) ileri sürmüşlerdir. Koruma/kurtarma temasına ilişkin çocukların resimlerine, söylemlerine ve bu söylemlerin yorumlanmasına aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Diyalog 12: Savaşın niçin var olduğuna dair-1

- (1)AÖ: KAZK neler çizdin?
(2)KAZK: Burada Türk’ün gemisi var, bu da Türk’ün gemisi değil. Buradan Türk askerlerinin yanına gidiyorlar.
(3)AÖ: Niye?
(4)KAZK: Çünkü ülkemizi korumak, düşmanlarımızı yenmek için. Çünkü yeşil kötüdür, kırmızı gemi iyidir. Yeşil gemi her yeri yıkmak istiyor.
(5)AÖ: Niye yıkmak istiyorlar ki?
(6)KAZK: Çünkü onlar iyilerin düşmanı.
(7)AÖ: Peki savaşmasalar olmaz mı?
(8)KAZK: Olmaz.
(9)AÖ: Savaş niye var?
(12)KAZK: Çözemiyorlar onlar bilmiyorlar.



Resim 23. Gerekçe: Ülkeyi korumak/kurtarmak, düşmanı yenmek

- (10)**KAZK:** *Çünkü birini yenmek için.*
(11)**AÖ:** *Savaşmadan problemi çözemiyorlar mı?*
(13)**AÖ:** *Niye bilmiyorlar?*
(14)**KAZK:** *Nereden bilsinler akıllarına getiremiyorlar.*
(15)**AÖ:** *Sen olsaydın ne söylerdin onlara?*
(16)**KAZK:** *“Ben olsaydım derdim ki yapmayın.” derdim.*

KAZK resminde, Türk ve düşman askerlerinin gemisini çizdiğini belirterek iki taraf arasındaki mücadeleye değinmiştir. Düşmanı ve Türk askerlerini betimlerken yeşil ve kırmızı renklerini kullanmış; renkler üzerinden farklılıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bununla birlikte iyi ve kötü kavramlarına sıklıkla vurgu yaparak, renklerle ve yapılan davranışlarla iyi ve kötüye ilişkin belirlenimlerde bulunmuştur. Buna göre KAZK yeşil karakterleri kötü olarak nitelerken; “*Yeşil gemi her yeri yıkmak istiyor.*” (s-4) söylemi ile neden kötü olduklarına ve amaçlarına dair bir açıklama yapmıştır. Yeşillerin kırmızılara neden saldırdığını da “*Çünkü*” bağlacı ile ortaya koyarak “*onlar iyilerin düşmanı.*” (s-6) söyleminde bulunmuştur. Çocuklar için felsefe açısından KAZK savaşın gerekçesi olarak “*ülkeyi korumak ve düşmanları yenmek*” şeklinde birden fazla neden/fikir sıralamıştır.⁶ *Problem çözme becerisi* kapsamında çocukların savaşın önlenmesi ya da durdurulması yönünde görüşleri alınmıştır. KAZK bu konuda tarafların çözümü bilmediği (s-12), bilseler zaten uygulayacakları (s-14) yönünde bir *çıkarım*da bulunmuştur. Bu görüş savaşın, barışa dair çözüm yollarını bilmemekten kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Etkinlikte çocukların kendilerini savaşan tarafların yerine koyup, savaşı bitirmek adına neler yapabilecekleri konusunda düşünmeleri de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocuklara “*Sen olsaydın ne söylerdin onlara?*” (s-19) sorusu da yöneltilmiştir. KAZK da “*Ben olsaydım derdim ki yapmayın derdim.*” (s-20) cevabı ile karşılık vermiştir. Bu anlamda çözüm olarak sadece sözlü uyarıyı göz önünde bulundurmuştur.

⁶ KAZK’ın resim ve söylemlerine burada yer verildiği için, düşmanları yenme gerekçesinin yer aldığı yarış/rekabet teması altında bu resim ve söylemlere yeniden yer verilmeyecektir

Diyalog 13: Savaşın niçin var olduğuna dair-2



Resim 24. Gerekçe: Ülkeyi, bayrağı korumak

- (1)AÖ: Savaş niçin var EMK?
(2)EMK: Bayrağı korumak için.
(3)AÖ: Kimin bayrakları bunlar?
(4)EMK: Bu Türklerin bayrağı, bu da kimindi sence. İspanya'nın.
(5)AÖ: Niye İspanya ile savaşıyorlar?
(6)EMK: Bu Türk, bu İspanya. Bu da Türklerin tankı.
(7)AÖ: Peki niye savaşıyorlar?
(8)EMK: Bayrak tek başına, diğerleri hep Türk
(9)AÖ: Dünyada niye savaş var?
(10)EMK: Ülkeyi korumak için
(11)AÖ: Niye ülkeyi korumak zorundayız ki?

- (12)EMK: Ülkeyi korursak hem biz ölmeyiz hem de diğer ülke ölmez.
(13)AÖ: Peki savaşmasınlar diye ne söyleyelim onlara?
(14)EMK: Düdük çalarım ondan sonra "yallah" derim giderler.

EMK resminde farklı renk bayraklar çizerek, iki ülkenin (Türkiye ve İspanya) savaşını göstermeye çalışmıştır. Çocuklar için felsefe açısından iki ülke arasında neden savaş olduğu konusunda da birden fazla gerekçe/fikir ortaya koyarak, neden- sonuç ilişkisi çerçevesinde "Bayrağı korumak, ülkeyi korumak için" (s-2) söylemlerinde bulunmuştur. Ayrıca EMK ülkenin korunmasına ilişkin "Ülkeyi korursak hem biz ölmeyiz hem de diğer ülke ölmez." (s-12) söylemi ile ülkelerin kendini savunmasının her iki taraf açısından da sonuçlarına değinerek bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EMK bu görüşü ile iki ülke insanının hayatına değer veren bir bakış açısı ortaya koymuştur. Savaşı engellemek konusunda ise net bir cevap vermemekle birlikte, söylemi göz önünde bulundurulduğunda KAZK gibi uyarı yoluna gittiği ifade edilebilir.

Diyalog 14- Savaşın niçin var olduğuna dair-3

- (1)AÖ: EGŞ sen ne çizdin?
(2)EGŞ: Askerlerimizi, Türk bayrağını.
(3)AÖ: Ne yapıyorlar bizim askerler?
(4)EGŞ: Bizim ülkemizi korumak için savaşıyorlar.
(5)AÖ: Niye, bizim ülkemizin korunmaya ihtiyacı mı var?
(6)EGŞ: Evet
(7)AÖ: Kimden koruyorlar?
(8)EGŞ: Düşmanlar. İki tane düşman çizdim, 4 tane de asker.
(9)AÖ: Göster bakayım düşmanları. Nereden çıkmış bu düşmanlar?
(10)EGŞ: İyileri görmüşler hemen inmişler.
(11)AÖ: İyilerden ne istiyorlar?
(12)EGŞ: İyilerden canlarını istiyorlar.
(13)AÖ: Niye ki?
(14)EGŞ: Bizim topraklarımızı almak için.
(15)AÖ: İlla savaşmak zorundalar mı?
(16)EGŞ: Evet.
(17)AÖ: Peki savaşmamaları için ne yapmak lazım? Ne önerirsin sen?
(18)EGŞ: Anlaşırız.
(19)AÖ: Anlaşabilir miyiz sence?
(20)EGŞ: Evet
(21)AÖ: Ne söylersin onlara, nasıl ikna edersin?
(22)EGŞ: “Gider misin?” derim.



Resim 25. Gerekçe: Ülkeyi korumak, toprakları almak

EGŞ resminde, diğer arkadaşları gibi, farklı renk ve şekilde bayraklar çizerek Türk ve düşman askerlerini çizdiğini ifade etmiştir. Bu durumda bayrağın, çocukların savaşı anlatırken kullandığı önemli bir sembol olduğu söylenebilir. EGŞ, *neden –sonuç* ilişkisi çerçevesinde askerlerin “*ülkemizi korumak için savaştığını*”(s-4), savaşın ise “*topraklarımızı almak için*” (s-14) düşmanlar tarafından çıkarıldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla çocuklar için felsefe açısından savaşın nedenini “*ülkeyi koruma ve toprakların düşmanlar tarafından alınmak istenmesi*” olarak vurgulamıştır⁷(Bkz. Tablo 17). Bu anlamda EGŞ, Cicero, Erasmus ve Atatürk gibi savaşın savunma amaçlı yapıldığını vurgularken, diğer taraftan da ülkenin sahip olduklarını alma isteğine ilişkin bir başka gerekçe ortaya koymaktadır. Bu görüş felsefi anlamda Platon’un savaşı; otlaklar, tarlalar bir ülkeye yeterli gelmeyince komşularının elindekilerini almaya çalışması olarak yorumladığı (Platon, 2018) görüşü ile paraleldir. EGŞ savaşı durdurmaya ilişkin probleme yönelik olarak da “*düşmanla*

⁷ EGŞ’nin savaşın nedenine ilişkin olarak ortaya koyduğu gerekçeler (ülkeyi koruma, toprakları almak) hem koruma/kurtarma hem de ele geçirme temaları altında yer almaktadır. Bu nedenle EGŞ’nin resim ve söylemlerine bu bölümde (koruma/kurtarma teması altında) değinildiği için, ele geçirme teması altında yeniden değinilmeyecektir.

anlaşma yapılabileceğini”(s-18) belirtmiştir. Ancak EGŞ bir söyleminde savaşmanın zorunlu olduğunu (s-16) ifade ederken, bir başka söyleminde de anlaşma yapılabileceğini (s-18) dile getirmiştir.

Diyalog 15: Savaşın niçin var olduğuna dair-4



Resim 26. Gerekçe: Türkiye Cumhuriyeti'ni kurtarmak

- (1)AÖ: EEEK sen ne çizdin bakalım?
(2)EEEE: Türkiye Cumhuriyeti'ni kurtaran askerleri.
(3)AÖ: Hangisi bizim askerler?
(4)EEEE: Bu bu [yeşil olanları işaret ederek].
(5)AÖ: Diğerleri?
(6)EEEE: Kötüler, Türkiye Cumhuriyeti askerleri onları yenmeye çalışıyor. En güçlüsü bu bıçakçı askerle dövüşüyor.
(7)AÖ: Peki niye kavga ediyorlar, neyin savaşını veriyor bunlar?
(8)EEEE: Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'ni kurtarmak için.
(9)AÖ: Niye kurtarmaya çalışıyoruz, ne oluyor ki?
(10)EEEE: Çünkü bu kötüler çıkıyor ortaya askerlerle savaşmak istiyor
(11)AÖ: Savaşırsa ne olur?
(12)EEEE: Bir tane asker ölür ama bıçakçı asker ölmez. Çünkü bıçak var ölmez.

- (13)AÖ: Peki savaşmasalar, illa savaşma
(14)EEEE: Hayır.
(15)AÖ: Ne yapabilirler, savaşmadan nasıl çözebilirler?
(16)EEEE: Onun için kötülerini savaştırmamak içindir.
(17)AÖ: Savaşmasınlar, ne söylersin?
(18)EEEE: “Kötü askerlere durun!” derim.

EEEE'nin resminde Türkiye Cumhuriyeti askerlerini çizdiğini vurgulaması dikkat çekicidir. Çünkü EEEK geçmişe dair bir savaş yerine, bugünün Türkiye'sinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin askerlerini çizdiğini ifade etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti askerlerini yeşil, düşman askerlerini ise kırmızı ile göstermiş; iki tarafın farklılığını bu yolla göstermeye çalışmıştır. Çocuklar için felsefe açısından savaşın gerekçesini “Çünkü” bağlacı ile ortaya koyarak neden-sonuç ilişkisi içerisinde “Türkiye Cumhuriyeti'ni kurtarmak için.” (s-8) söyleminde bulunmuştur. Çocuğun “Bir tane asker ölür ama bıçakçı asker ölmez.” söylemi ise bıçakçı asker olarak ifade ettiği askere farklı bir özellik (ölümsüzlük) yüklediği ve diğer askerler ile karşılaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Savaş problemini çözmek adına EEEK “Kötü askerlere durun derim.” (s-18) söylemi ile diğer çocuklara benzer bir şekilde uyarı yapmayı bir çözüm olarak göstermiştir.

Diyalog 16: Savaşın niçin var olduğuna dair-6

(1)AÖ: EMZY neler çizdin bakalım?

(2)EMZY: Transformers çizdim, savaşıyorlar kötüyle. Bu Optimus, bu Bumblebee (Bambılbi), bu Megatron (Mekatron) kötü. Onlara saldırmak istiyorlar. Megatron (Mekatron) kurşun atınca onlar kalkanlı, kurşun geliyor ona çarpıyor. O ölmeye başlıyor. Bunlar yer makinesi, bu da Optimus'un eşyaları. Bu yer makinesi kötülere bozuyor, iyileri bozmuyor. Bu yüzden robotları öldürme sistemi. Bu kılıç Optimus'un, bu da silahı. Bumblebee'(Bambılbi), nin kılıcı, bu da silahı.

(3)AÖ: Peki onlar niye savaşıyor?

(4)EMZY: Çünkü Optimus ve Megatron (Mekatron) geldi, eskiden arkadaş, sonra Megatron'(Mekatron) a kötü bir his geldi kötü oldu. Megatron (Mekatron) yenildi iyiler kazandı.

(5)AÖ: Niçin savaş var sence?

(6)EMZY: Dünyamızı kurtarmak için.

(7)AÖ: İnsanlar savaşmak zorunda mı?

(8)EMZY: Hayır ama dost olabilirler ama onlar

pek öyle değil. Mesela iyiler ve kötüler eskiden hep dosttular, sonra kötü oldular. Hepimiz yoktuk. Önce polislerimiz, askerlerimiz vardı. Onlar kötülerle savaştı, kazandık. O yüzden kötüler de dünyamızı yakmak için getirildi buraya.

(9)AÖ: Peki savaşıyorlar ya o robotlar da savaştılar ya, önceden arkadaşlarmış, sonradan küsmüşler. Sen onlara ne söyledin savaşmamaları için?

(10)EMZY: "Arabaya dönüşüp çekilin." derdim. Megatron (Mecatron) "hayır savaşa devam edin" dediği zaman da askerlerine ben robota dönüşüp, bu Bumblebee (Bambılbi), nin silahı ve kılıcı birleştiriyorlar, birleşince güzel bir silaha dönüşüyorlar çok güçlü.

(11)AÖ: Sen onlara ne söyleyeceksin, savaşı engelle bakalım.

(12)EMZY: "Kalkan."

(13)AÖ: O ne işe yarayacak?

(14)EMZY: O silah ve kılıcı engelleyen şey.



Resim 27.Gerekçe: Dünyayı kurtarmak, dünyayı yok etmek

EMZY savaşı, izlediği çizgi film (Transformers) üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Bu anlamda resminde hayali unsurlara yer vererek iyi ve kötünün mücadelesine ifade etmiştir. EMZY çocuklar için felsefe bağlamında, iyiler açısından savaşın nedenini "dünyayı kurtarmak", kötüler açısından ise "dünyayı yok etmek" olarak dile getirmiştir⁸. Savaşın bir zorunluluk olmadığını vurgulayan EMZY, dost olanların zamanla düşman da olabileceğini

⁸ EMZY'nin resim ve söylemlerine burada yer verildiği için, düşmanları yok etme gerekçesinin yer aldığı öldürme/yok etme/ intikam (sahip olunan kötü duygular) teması altında bu resim ve söylemlere yeniden yer verilmeyecektir.

vurgulayarak (s-8) savaşın kaçınılmaz bir durum olduğunu dile getirmiştir. Bu düşünce, günümüzde de örnekleri olan ve ülkeler arasında yaşanan dostlukların belli anlaşmazlıklar yüzünden çatışmaya dönüşmesi ile sonuçlanan durumlarla benzerlik göstermektedir. EMZY'nin “Hepimiz yoktuk. Önce polislerimiz, askerlerimiz vardı. Onlar kötülerle savaştı, kazandık. O yüzden kötüler de dünyamızı yakmak için getirildi buraya.” (s-8) şeklindeki ifadesi; geçmiş ve bugün arasında ayırım yapamadığını, savaşı sadece geçmişle sınırlandırıp bugünün öğelerini (polis gibi) geçmişte yaşıyormuş gibi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum tarihi bir olguyu var olmadığı bir dönemde varmış gibi düşünerek yansıtma olarak adlandırılan anakronizm ile ifade edilmektedir (Öztürk, 2011). Bunun dışında EMZY tarafların savaşmaması için ne yapılabileceğine ilişkin soruya da bir çözüm ya da öneride bulunmamış; daha çok savaş taktiği ile ilgili bir söylemde (s-10) bulunmuştur. Savaşı engellemek adına sonraki ifadesinde ise “silahı ve kılıcı engellemek için” (s-14) “kalkan” (s-12) kullanılabileceğini belirtmiş, dolayısıyla da savaşı durdurmanın yolunun diyalog ya da anlaşma yerine savunmadan geçtiğini ifade etmiştir.

Diyalog 17: Savaşın niçin var olduğuna dair-6



Resim 28. Gerekçe: Dünyayı korumak, bayrağı korumak, can güvenliğini sağlama

- (1)AÖ: Neler var [resminde], neler çizdin?
(2)EÖES: Bu bizim asker, şu da düşmanmış. Ateş ediyormuş. Bizim asker de ateş açıyormuş. Sonra bu bizim bayrağımız, bu da onun bayrağı. Sonra burada da (düşman askerinin arkasını gösteriyor) bir şey varmış, bir şey atıyormuş. Sonra bizim bayrağımız yanmış, sonra bitti.
(3)AÖ: Niye savaşıyor onlar, niçin savaş var?
(4)EÖES: Çünkü bayraklarını korusunlar diye. Mesela bu yandı (Türk bayrağını gösteriyor), bu (Türk askerini işaret ederek) gitti. Atatürk olmadığını sanarlar. Düşman olmadığını sanarlar.
(5)AÖ: Savaşmak zorundalar mı?
(6)EÖES: Evet.
(7)AÖ: Niye?
(8)EÖES: Çünkü biz ölmeyelim diye. Bizim dünyamızı korusun diye.

- (9)AÖ: Kim koruyor dünyamızı?
(10)EÖES: Bizim asker.
(11)AÖ: Peki savaşmamaları için ne yapmak lazım, ne önerelim onlara savaşmamaları için?
(12)EÖES: Savaşmasalar Atatürkler de ölür biz de ölürüz.
(13)AÖ: Başka türlü çözemiz miyiz?
(14)EÖES: Hayır.

EÖES resminde “*savaşan ve bayraklarını koruyan askerleri*” çizmiştir. EÖES savaşın nedenini çocuklar için felsefe bağlamında “*bayrağı korumak*” (s-4); *ölmek, yaşamak ve dünyamızı korumak* (s-8) şeklinde farklı gerekçelerle *neden-sonuç* ilişkisi bağlamında ortaya koymuştur. Bunun dışında EÖES savaşmadan sorunun çözülmesine dair ise *savaşın zorunlu olduğunu* (s-6, s-14) ifade etmiş; savaşın gerekçesinde dile getirdiği gibi “*Savaşmasalar Atatürkler de ölür biz de ölürüz*” (s-12) söylemi ile bu zorunluluğu yinelemiş, kritere dayalı bir değerlendirme yapmıştır. Bu anlamda EÖES savaşın felsefî anlamda neden zorunlu olduğuna dair bir belirlenimde bulunmuştur. Platon ve Aristoteles’e göre barışı sağlamak adına savaş bir zorunluluk arz eder (Yeşilçayır, 2016). EÖES ise savaşı zorunlu kılan unsurun, hayatta kalma çabası olduğunu dile getirmektedir. Bunun dışında EÖES söyleminde Atatürk’e yer vermiştir. Bu anlamda EÖES’nin savaşı (Çanakkale Savaşı) geçmiş boyutu ile ele aldığı söylenebilir.

Öldürme/yok etme/ intikam/saldırı (sahip olunan kötü duygular) teması çerçevesinde çocuklar, özellikle “*düşmanların iyileri öldürmesi /sevmemesi, saldırması*” (3/7) gerekçesine vurgu yapmış; *kötüleri öldürmeye (EFY, KHB) (2/7), çocukları öldürmeye (KAHB), intikam almaya, dünyayı yok etmeye ve bir ülkenin diğerine saldırmasına (EYKY)(1/7)* dair gerekçeler sıralamışlardır. Çocuklar resimlerinde iyi ve kötü kavramına sıkça vurgu yapmış; kötüleri öldüren, intikam alan, hırsız ve yok eden kişiler olarak göstermiştir. Dolayısıyla savaşı kötülerin çıkardığına değinmişlerdir. Çocukların resim ile söylemlerine ve bununla ilgili açıklamalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Diyalog 18: Savaşın niçin var olduğuna dair-7

- (1)**AÖ:** *Sen neler yaptın EFY?*
(2)**EFY:** *İyiler kötüler savaşıyor, sonra en sonunda da bir anlaşma yapıyorlar.*
(3)**AÖ:** *Bu iyilerle kötüler niye savaşıyor ki?*
(4)**EFY:** *Çünkü onlar bu askerleri sevmiyor. Onlar kötü askerleri yakaladığı için asker sinirlendi, geldi hepsini mahvetti.*
(5)**AÖ:** *O askerler niye kötü? Ne yapmış onlar?*
(6)**EFY:** *Hiçbir şey yapmadılar.*
(7)**AÖ:** *Hani kötü dedin ya onu merak ettim. İyi askerler var kötü askerler var. Bu kötü askerler niye var? Niye kötüler onlar?*
(8)**EFY:** *Çünkü ben bir film izlemiştim. O filmde kötü askerler vardı.*



Resim 29.Gerekçe: Kötülerin iyileri sevmemesi

- (9)AÖ: Ne yapıyorlardı o kötü askerler?
(10)EFY: Yavuz komutanın babasını almışlardı, hapse atmışlardı.
(11)AÖ: Bu iyi askerler ile kötü askerler niçin savaşıyorlar?
(12)EFY: Çünkü bunlar kötü askerleri öldürdüğü için kötü askerler iyileri sevmiyor.
(13)AÖ: Kötü askerler birilerini mi öldürüyor?
(14)EFY: Hayır, onlar başka birini öldürüyor, sonra bunlar da onu öldürüyor. Sonra bunlar sinirlenip savaş oluyor.
(15)AÖ: Peki savaşmasalar başka türlü çözemezler mi bu sorunu?
(16)EFY: Çözebilirler. Zaten bir tanesi savaşmamış çözmüş.
(17)AÖ: Nasıl çözmüş?
(18)EFY: Buluşmuşlar, anlaşma yapmışlar.
(19)AÖ: Nasıl ikna etmiş onları, ne demiş onlara?
(20)EFY: “Demiş ki bir daha yapmıycaz.” demiş, sonra bu asker onlardan olmuş.
(21)AÖ: O iyi tarafa mı geçmiş?
(22)EFY: Evet
(23)AÖ: Niye iyi tarafı seçmiş ki?
(24)EFY: Çünkü bu kötülerden bıkmış.
(25)AÖ: Niye bıkmış?
(26)EFY: Kötüler para alıyor diye.

EFY, iyi ve kötü kavramlarına vurgu yaparak, çocuklar için felsefe açısından savaşın gerekçesini “Çünkü” bağlacı ile iyi askerlerin sevilmemesi (s-12) olarak göstermiştir. Kötü askerleri; intikam almaya çalışan (s-4), hırsız (s-30) kişiler olarak göstermiştir. EFY’nin bu resmi yaparken izlediği bir diziden etkilendiği söylenebilir. Nitekim “Yavuz komutanın⁹ babasını almışlardı, hapse atmışlardı.” (s-10) ifadesi ve olayları anlatış biçimi dizinin içeriğini anlatması bakımından bu etkiyi göstermektedir. EFY savaşmadan problemin çözümüne ilişkin “Çözebilirler. Zaten bir tanesi savaşmamış çözmüş.”(s-20); “Buluşmuşlar, anlaşma yapmışlar.”(s-22) söylemi problem çözme becerisine işaret etmekte; problemin çözümüne ilişkin fikir yürüttüğünü göstermektedir.

⁹ EFY’nin vurguladığı Yavuz komutan, özel bir kanalda gösterilen, askerlerin hayatının anlatıldığı “Söz” adlı dizinin ana karakteridir.

Diyalog 19: Savaşın niçin var olduğuna dair-8



Resim 30. Gerekçe: Düşmanların Türkleri öldürmek istemesi

(1)AÖ: Şimdi EUÇ neler çizdin sen?

(2)EUÇ: Bunlar Çanakkale'nin askerleri, bunlar da Yunanlılar. Buradan şelale akıyor, gökkuşağı var, askerlerin çadırları. Burası da kötü Yunanlıların çadırı.

(3)AÖ: Ne yapıyor onlar?

(4)EUÇ: Yunanlılardan bir tanesini öldürememişler. Bu da buna batırmaya çalışmış. Çanakkale'ye batırmış ama ölmemiş. Öldürmeye çalışmış o robottan olduğu için ölümsüzmüş. İçinde robot varmış ama kalbi nasıl koymuşlar. Kalpte varmış.

(5)AÖ: Robotun kalbi olur mu?

(6)EUÇ: Olmaz ama öyleymiş.

(7)AÖ: Kim yapmış onu öyle?

(8)EUÇ: Bir tane kişi yaparsa o kötü adamdır. Onun yerine kendi kalbini almıştır, ona

koymuştur. Belki onun yedek kalbi vardır, ona koymuştur

(9)AÖ: Peki bunlar niye savaşıyorlar sence? Niye çıkmış bu savaş?

(10)EUÇ: İyiler Çanakkale'de Türk askeri birleşince, teröristler onlar birleşirse de çok olurlarsa da iyiler kazanır, ama Yunanlılar Amerikan askerleri birleşirse askerler kazanır Onlar da çünkü çok büyük birisi var. Onlara bir tane kocaman top atma şeyini koyarsa onları şuradan yakar, fırlatır topu. Onlar ölür sonra. Ölmezlerse de küçükler silahlarla ateş ederler ölürler.

(13)AÖ: Peki bu askerler bizden ne istiyorlar? Niye gelmişler?

(14)EUÇ: Bizi öldürmek için.

(15)AÖ: Peki savaşmasak başka bir şey yapsak anlaşılmaz mıyız, illa savaşmamız mı gerek?

(17)EUÇ: Teröristlerden beline arkasına silah koyarsa askerlerle konuşursa, ondan sonra anlaşmayı bozarsa ondan sonra asker buradan (belinden) çıkarır hemen de görür çünkü buradan görünüyor böyle yaparsa (eline tabancaymış gibi gösteriyor) hiçbir şey diyemez. Derse ne oluyor, "Vururum." diyor. Asker de "Vurursan vur." demiş. Asker kötü bir şey olduğunu bilmediği için o öldüğü için annesi üzülür. Asker bilmediği için de teröristi iyi sanıyor. Ama kardeş olsalardı kardeşler anlaşma yaparlarsa terörist kabul ederdi. Hiçbir şey sadece çelik yelekle teröristlerin şuradaki şeylerini (başını gösteriyor) çıkartırlardı, kardeş olurlardı. Antlaşmada bir daha yapmazlardı ama kandırırsa.

(20)AÖ: Kandırabilir mi bizi?

(21)EUÇ: Kandırırsa da ölürler askerler. Çünkü onlardan birisi öldü savaşta. Türk askeri [de öldü] ama Çanakkale'de hiç ölmedi çünkü çok mermiyi taşıyan o yendiği için yumruğunu yere çarpmış, onlar ölmüş fırlamışlar yere.

EUÇ resminde geçmişte yaşanan Çanakkale Savaşı'na değinmiş; Türklerin ve Yunanlıların askerlerini, askerlerin çadırlarını çizdiğini ifade etmiştir. Diğer çocuklar gibi askerleri iyi ve kötü olarak nitelemiş; çocuklar için felsefe bakımından kötü askerlerin Türk askerleri ile savaşma gerekçesini "öldürme isteği" ile açıklamıştır. Bununla birlikte EUÇ neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde "Türk askeri ama Çanakkale'de hiç ölmedi çünkü çok mermiyi taşıyan o yendiği için....(s-21) söylemine de değinmiştir. EUÇ'nin çok mermi taşıyan ifadesi ile "Seyit Onbaşı" ya vurgu yaptığı da söylenebilir. Çocuğun bir taraftan Çanakkale Savaşı, Yunan-Türk askerlerinin, çadırların ve bayrakların olduğu savaş ortamı diğer taraftan Seyit

Onbaşı'yı vurgulayan ifadesi; “*Savaş niçin var?*” etkinliği öncesi Çanakkale Zaferi ile ilgili okulda yapılan kutlamalarla ilgili gördükleri ve duydukları ile açıklanabilir. Bunun dışında EUÇ “*ama teröristler Yunanlılar Amerikan askerleri birleşirse askerler kazanır.*” (s-10) söyleminde bulunmuş; geçmişe ait bir savaşı anlatırken terörist gibi bugüne ait bir kavram kullanmıştır. Bu anlamda EUÇ'nin geçmiş ve bugünü ayırt etmede sorun yaşadığı söylenebilir. EUÇ askerler arasındaki savaşı anlatırken, bir Yunan askerini robot olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla da resminde hayal gücüne dayalı öğelere de yer vermiştir. Ancak robotun kalbi olduğunu ama bunun gerçekte olamayacağını da dile getirmiştir. Bu anlamda EUÇ hayal ile gerçeği ayırt edebilmektedir. EUÇ savaşın bitirilmesi konusunda da anlaşma yapılabileceğini vurgulamakla birlikte, kötülerin iyileri kandırabilme ihtimaline de dikkati çekmektedir. Ayrıca “*o[askeri işaret ederek] öldüğü için annesi üzülür.*” (s-27) söylemi ile de ölen askerın annesinin duygularına da değinmektedir.

Diyalog 20: Savaşın niçin var olduğuna dair-9

- (1)**AÖ:** *EKEP neler çizdin bakalım?*
(2)**EKEP:** *Onlar dört kolu yenmiş.*
(3)**AÖ:** *Dört kol kim?*
(4)**EKEP:** *Dört kol çizgi filmlerde vardı ya.*
(5)**AÖ:** *Dört kol hangisi?*
(6)**EKEP:** *Şu kırmızı*
(7)**AÖ:** *Diğerleri kim?*
(8)**EKEP:** *Kötüler. Dört kol onlara saldırıyor, onlar da ona saldırıyor.*
(9)**AÖ:** *Niye kavga ediyorlar, savaşıyorlar?*
(10)**EKEP:** *Dört kol onlara saldırdığı için o yüzden saldırı yapıyorlar. Onlar savaş yaptığı zaman çok kötü olur ve bazıları ölebilir.*
(11)**AÖ:** *Peki savaşmasalar olmaz mı?*
(12)**EKEP:** *Hayır*
(13)**AÖ:** *Pekisen ne söyledin onlara savaşmamaları için?*
(14)**EKEP:** *Savaşlar olmasın, çünkü kavgadan birisi ölebilir. Belki birisi kavga yapmış olabilir, biz de ölmüş olabiliriz.*
(15)**EKEP:** *“Yapmayın, savaştan birileri ölebilir.” Onu söyledim.*
(16)**AÖ:** *Dinlerler mi seni sence?*
(17)**EKEP:** *Çok ses yaparlarsa dinleyemezler ben başka bir şeyle engel olabilirim onlara. Düdükle. Kaçsınlar diye o yüzden olabilir.*
(18)**AÖ:** *Peki neyi paylaşamıyorlar da bu kadar kavga ediyor bunlar?*
(19)**EKEP:** *Maçı böldüğü için dört kol.*



Resim 31. Gerekçe: Düşmanın saldırması

EKEP de tıpkı EMZY gibi hayali unsurlar üzerinden savaşı yorumlamış, bu doğrultuda da savaşın iyi ve kötüler arasında geçtiğini dile getirmiştir. Savaşın gerekçesini çocuklar için

felsefe bakımından *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “*düşmanın saldırısı*” (s-10) olarak göstermiştir. Çocuk savaşın yarattığı olumsuzluğu ise “*Onlar savaş yaptığı zaman çok kötü olur ve bazıları ölebilir.*”(s-10) söylemi ile vurgulamış ve ölüm gibi bir durum ile sonuçlanabileceği *olasılığından* bahsetmiştir. Savaşın olmaması için nasıl bir öneri sunulabileceğine dair fikri sorulduğunda da EKEP “*Yapmayın, savaştan birileri ölebilir.*” (s-14) , “*Çok ses yaparlarsa dinleyemezler ben başka bir şeyle engel olabilirim onlara. Düdükle. Kaçsınlar diye o yüzden olabilir.*” (s-16) diyerek olasılıklara (ölüm) ve problemin çözümüne yönelik görüşünü ortaya koymuştur. Bu anlamda çözümün düşmana yapılacak olan uyarı ile sağlanabileceğini ifade etmiştir

Diyalog 21: Savaşın niçin var olduğuna dair-10

(1)**AÖ:** Neler çizdin bakalım?

(2)**KHB:** Şey bu uçak onlara ateş yapıyor. Bu gemi uçağı patlatıyor. Şey gemi kazanıyor. Sonra arkadan da asker geliyor, silahıyla onlara ateş atıyor. Sonra bir tane bomba alıyor, bomba atıyor. Her yer patlıyor.

(3)**AÖ:** Bunlar niye savaşıyorlar ki?

(4)**KHB:** Çünkü her zaman bir tane asker her yeri koruyor. Bir tane asker koruyunca diğer asker koruyor. Sonra herkesi öldürüyorlar. Sonra biz yaşıyoruz.

(5)**AÖ:** Kim öldürmüş herkesi?

(6)**KHB:** Hırsızlar

(7)**AÖ:** Bu hırsızlar ne yapıyorlar?

(8)**KHB:** Evdeki bütün eşyaları çalıp en sonda bizi yiyorlar. Askerler de o yüzden onları vuruyor.

(9)**AÖ:** Savaş niye var sence?

(10)**KHB:** Kötüleri öldürmek için. Çünkü kötüler iyileri öldürecek.

(11)**AÖ:** Savaşmadan bu sorunu çözemez miyiz?

(12) **KHB:** Öldürerek.

(13)**AÖ:** Hep öldürecek miyiz, öldürmeden çözemiyor muyuz problemi?

(14)**KHB:** Hayır. Çünkü yoksa onlar varsa bizi de öldürürler, yalnız başına onlar kalırlar, biz olmayız.



Resim 32. Gerekeçe: Kötüleri öldürmek

KHB düşmanları hırsızlar olarak göstermiş; evi koruyan bir insan ve etrafa ateş eden bir asker figürünü resmine yansıtmıştır. Dolayısıyla savaş olgusunu evini (ülkeyi) koruma anlayışı ile yorumlamaya çalışmıştır. Eve saldıranları (düşmanları) da hırsız olarak betimlemiştir. KHB, çocuklar için felsefe açısından savaşın gerekçesine ilişkin üç farklı fikir sunmuştur. Bunlar “*ülkeyi (evi)koruma, kötüleri (düşmanları) öldürme ve sahip olunanları alma*”dır. KHB, savaş ile ilgili problemin ise sadece öldürmek ile çözüleceğini ifade

etmiştir. Bu düşüncesini de “Çünkü” bağlacıyla “yoksa onlar varsa bizi de öldürürler, yalnız başına onlar kalırlar, biz olmayız.” (s-25) ifadesi üzerinden ortaya koymuştur. Bu anlamda KHB’nin, insanın varlığını sürdürebilmesi için diğerini öldürmek zorunda olduğu şeklinde bir düşünceye sahip olduğu söylenebilir.

Diyalog 22: Savaşın niçin var olduğuna dair-11



Resim 33. Gerekçe: Çocukları öldürmek

- (1)AÖ: Neler çizdin bakalım?
(2)KAHB: Burada kötü askerler var, burada da korkak çocuklar var.
(3)AÖ: Ne yapıyor onlar?
(4)KAHB: Bunlar kötü askerlerden korkuyor.
(5)AÖ: Ne yapıyor bu kötü askerler onlara?
(6)KAHB: Böyle vurmaya çalışıyorlar.
(7)AÖ: Niye çocuklardan ne istiyorlar ki?
(8)KAHB: Bilmiyorum galiba onları öldürmek istiyorlar.
(9)AÖ: Öldürürlerse ellerine ne geçecek ki?
(10)KAHB: O zaman ölürler toprağa gömülürler.
Hem çocukları öldürüyorlar hem de çok günah.
(11)AÖ: Onları durdurmak için ne yapmak lazım?
(12)KAHB: Askerlere durun çocukları öldürmeyin demek lazım.
(13)AÖ: Askerler düşünemiyor mu bunu?
(14)KAHB: Bilmiyorum.

KAHB, diğer çocuklardan farklı olarak savaş konusunda askerleri ve onlardan korkan çocukları resmine yansıtmıştır. Çocukları bir daire içine alıp kötü askerleri de çocukların etrafını sarmış bir şekilde çizmiştir. Bu durum çocuğun televizyonlardan ya da duyduklarından hareketle ortaya çıkan bir izlenimin ürünü olabilir. KAHB kötü askerlerin amacının *çocukları öldürmek olabileceğini* (s-8) ifade etmiştir. Ayrıca KAHB askerlerin eyleminin yanlış olduğunu “*hem çocukları öldürüyorlar hem de çok günah.*” (s-10) sözleri ile dile getirmiş; dolayısıyla durumu hem insani hem de dini açıdan ele alıp farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Problemin çözümüne ilişkin de “*Askerlere durun çocukları öldürmeyin demek lazım.*” (s-12) şeklinde bir görüş ileri sürmüş ve uyarı yolunu çözüm olarak sunmuştur.

Diyalog 23: Savaşın niçin var olduğuna dair-12

- (1)**AÖ:** EYKY sen neler çizdin?
(2)**EFKY:** Türkiye, en güzel bayrak Türkiye çıkmış. Amerika savaş yapmış siyah bayrak çıkmış diye. Amerika bombaları Türkiye'ye saldırıyor.
(3)**AÖ:** Niye saldırıyorlar?
(4)**EFKY:** Çünkü Amerika şey çok kötü.
(5)**AÖ:** Savaş niye var?
(6)**EFKY:** Çünkü en güzel bayrak Türkiye çıkmış diye.
(7)**AÖ:** Savaşmasak olmaz mı?
(8)**EFKY:** Olmaz.
(9)**AÖ:** Peki savaşıyorlar diyelim, savaşmasınlar diye ne söyleyelim onlara?
(10)**EFKY:** Söylersiz ama hala savaşırılsa kafalarına donk yaparız.



Resim 34. Gerekçe: Bir ülkenin diğerine saldırması

EFKY Türkiye ve Amerika arasında gerçekleşen bir savaşı resmetmiştir. Ona göre “*en güzel bayrak Türkiye’de olduğu*” (s-6) ve “*Amerika [da] çok kötü olduğu için Türkiye’ye saldırılmaktadır*” (s-2). Bu bağlamda *neden-sonuç* ilişkisine dayalı söylemlerde bulunmuş; bir ülkenin diğer ülkeye saldırmasını gerekçe olarak göstermiştir. Ülkelerin savaşmalarını engellemek için çözüm olarak önce uyarılmaları gerektiğini aksi durumda da savaşmanın kaçınılmaz olduğunu ifadelerine yansıtmıştır. Nitekim kritere dayalı bir değerlendirme cümlesi olan “*Söylersiz ama hala savaşırılsa kafalarına donk yaparız.*” (s-10) söylemi bu görüşün bir ifadesi olabilir.

Sahip olunanları alma teması altında ise en çok “*Türkiye’de sahip olunanları, gizli yerleri, güzellikleri ele geçirme, çalma*” (6/6) söylemine vurgu yapılmıştır. Felsefi anlamda Platon’da (2018) savaşın başkalarının sahip olduklarını (otlaklar, tarlalar gibi) alma istediğinden doğduğunu ifade etmektedir. Nobel Barış Ödülü’nü alan Başpiskopos Tutu da Platon’a paralel bir şekilde savaşın ortaya çıkma sebeplerinden birinin bu istek olduğunu vurgulamaktadır (Stiekel, 2018). Örneğin; savaşın nedenini EEZ, EMEB, KETM, EMÇ, EGŞ ülkenin sahip olduğu güzellikleri (bahçe, güzel koku, ağaç, çiçek) ve gizli yerleri, toprakları almak, çalmak olarak göstermiştir. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 24: Savaşın niçin var olduğuna dair-13



Resim 35. Gerekçe: Dünyayı tehlikelerden korumak, intikam, ülkenin sahip olduğu güzellikleri ele geçirmek

- (1)AÖ: EMEB sen neler çizdin?
(2)EMEB: Türklerin savaştığını çizdim.
(3)AÖ: Hangisi Türkler?
(4)EMEB: Kırmızı olan
(5)AÖ: Diğer karşı taraftakiler kim?
(6)EMEB: Tabi ki de kötüler.
(7)AÖ: Niye kötü onlar?
(8)EMEB: Çünkü onları öyle göstermişler
(9)AÖ: Kim gösteriyor ki öyle?
(10)EMEB: Ben
(11)AÖ: Niye öyle gösterdin?
(12)EMEB: Çünkü ikisini de kıpkırmızı yapsaydım, ikisi de Türk olurdu, sonra savaşlırlarsa olmazlardı.
(13)AÖ: Niye savaşıyor onlar?
(14)EMEB: Tabi ki de dünyamızı tehlikelerden kurtarmak için.
(15)AÖ: Niye tehlike altındaki dünya?
(16)EMEB: Çünkü kötü askerler ne yapıyorlar söyleyeyim mi? Kötü askerler böyle yere pis kokular koyuyorlar, sonra da onlar patlıyor biz bayılıyorz.
(17)AÖ: Kötü kokan bir madde mi koyuyorlar?

- (18)EMEB: Evet, sonra çimlere saklıyorlar, onlar yerden patlıyor böyle.
(19)AÖ: Peki bunlar niye ülkemize gelmişler, ne istiyorlar bizden?
(20)EMEB: İntikam.
(21)AÖ: Neyin intikamı?
(22)EMEB: Tabi ki de bizim Türk'ün güzel kokularını ele geçirmek için, ağaçlarımızı bizden almak için.
(23)AÖ: Başka?
(24)EMEB: Başka da onlar bizim bütün çiçeklerimizi almak için, bütün her şeyimizi çalmak için.
(25)AÖ: Onların yok mu neden bizimkini almak istiyorlar?
(26)EMEB: Çünkü bizimkiler daha güzel diye.
(27)AÖ: Peki diğer ülkelerde böyle savaşıyor mu?
(28)EMEB: Bazılarında oluyor işte.
(29)AÖ: Niye oluyor onlarda?
(30)EMEB: Çünkü askerlerin bilmediği kötü askerlerin bilmediği yerler var, onlara gidemiyorlar, haritalardan öğreniyorlar. Böyle ne bileyim bilgisayarlardan.
(31)AÖ: Bilseler giderler miydi?
(32)EMEB: Evet
(33)AÖ: Peki savaşmasalar da nasıl çözseler bu problemi? Mecburlar mı savaşılmaya?
(34)EMEB: Mecbur değiller ama onlar yapıyor. Bizim suçumuz değil.
(35)AÖ: Sen ne yapardın savaşmamak için?
(36)EMEB: "Herkes büyüün." derdim. Sonra da "Böyle mi savaş olur, savaş kötü bir şeydir. Çünkü birbirimizi öldürüyoruz ve zarar veriyoruz. Anlaşıp barışmamız lazım ve ülkeleri paylaşmamız lazım." derdim.
(37)AÖ: Seni dinlerler mi?
(38)EMEB: Dinlemezlerse herkese mikrofon alırdım bağırdım.
(39)AÖ: Ne derdin?
(40)EMEB: Hiç kimse beni dinlemiyorsa bu kez de daha büyük mikrofon alırdım, bağırdım.
(41)AÖ: Seni duyarlar sanırım bu sefer.
(42)EMEB: Evet, sınıfta yaramazlık yaptığım için böyle bir fikir buldum.

EMEB, iki farklı renkte bayrak ve gemi resmetmiş; Türklerin kötü askerlerle savaştığını ifade etmiştir. EMEB, Türk askerlerini kırmızı bayrak ile kötü askerleri de sarı renkli bayrak ile göstermeye çalışmış; gerekçesini de neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Çünkü ikisini de kıpkırmızı yapsaydım ikisi de Türk olurdu, sonra savaşırlarsa olmazlardı.*” (s-12) cümlesi ile belirterek bir çıkarımda bulunmuştur. EMEB, savaşın gerekçesini ise “*dünyayı tehlikelerden kurtarmak (s-14), intikam (s-20), ülkenin sahip olduğu güzellikleri ele geçirmek, çalmak (s-24)*” söylemleri ile sıralamış; çocuklar için felsefe açısından birden fazla gerekçe/fikir ortaya koymuştur. EMEB’in burada ortaya koyduğu gerekçelerden “*ülkenin sahip olduğu güzellikleri ele geçirmek, çalmak*” (s-24) söylemi, Platon’un savaşın gerekçesini, sahip olunanları ele geçirmek olarak açıkladığı görüşü ile de uyumludur. Ancak genel olarak gerekçeler değerlendirildiğinde EMEB’in bir ülkenin sahip olduğu güzellikleri düşmanın güç kullanarak (kötü kokular, patlama gibi) almak istemesine vurgu yaptığı söylenebilir.¹⁰ (Bkz. Tablo 17) Bu görüş çocuklar için felsefe bağlamında savaş ve barış konularına değinen Labbe ve Puech (2018)’in savaşı, istenileni elde etmek için güç kullanmak olarak niteleyen düşüncesi ile paralellik göstermektedir.

EMEB, savaşın günümüzde de devam ettiğinin farkındadır. Bunu “*Bazılarında oluyor işte.*” (s-28) söylemi ile ortaya koymuştur. Diğer ülkelerde yaşanan savaşın nedenini de “*Çünkü*” ifadesi ile “*askerlerin bilmediği, kötü askerlerin bilmediği yerler var, onlara gidemiyorlar, haritalardan öğreniyorlar. Böyle ne bileyim bilgisayarlardan.*” (s-30) söylemi üzerinden ortaya koymuştur. Bu anlamda EMEB’in diğer söylemleri de göz önüne alındığında savaşın önemli nedenlerinden biri olan “*sömürgeciliği*” vurguladığı söylenebilir. Savaş yerine ortaya başka nasıl bir çözüm üretilebilir sorusuna dair ise EMEB’in verdiği “*Herkes büyüsun.*” derdim. Sonra da “*Böyle mi savaş olur, savaş kötü bir şeydir. Çünkü birbirimizi öldürüyoruz ve zarar veriyoruz. Anlaşıp barışmamız lazım ve ülkeleri paylaşmamız lazım.*” derdim. (s-36) şeklindeki yanıtı; hem savaşın yıkıcılığına, olumsuz etkilerine (zarar, ölüm) hem de problemin çözümüne (barışma, anlaşma, paylaşma) yönelik bir ifadedir. Droit’e (2017) göre; çocuklar genellikle savaşı EMEB’in söyleminde olduğu gibi öldürücü, acılı ve korkunç olması sebebiyle kötü olarak düşünür. Bu anlamda haklılardır ancak kendisine saldırılan bir ülkenin kendisini koruması da gereklidir. Nitekim EMEB

¹⁰ EMEB’in savaşın nedenine ilişkin olarak ortaya koyduğu gerekçeler (dünyayı tehlikelerden kurtarmak, intikam, ülkenin sahip olduğu güzellikleri ele geçirmek/çalmak) koruma/kurtarma, öldürme/yok etme/intikam/saldırı ve ele geçirme temaları altında yer almaktadır. Bu nedenle EMEB’in resim ve söylemlerine bu bölümde (ele geçirme teması altında) değinildiği için, koruma/kurtarma, öldürme/yok etme/intikam/saldırı temaları altında yeniden değinilmeyecektir

savaşın kötü yanına değinirken, aynı zamanda savaşın gerekçesi olarak sunduğu dünyayı tehlikelerden korumak için ifadesi ile savunmaya dikkati çekmektedir. Güney Afrika’da ırkçılığın sona ermesi konusunda gösterdiği çabalardan dolayı Nobel Barış ödülünü alan Başpiskopos Desmond Tutu, kavganın onları sonuca götürmediğini, bu yüzden düşmanla birlikte masaya oturup birlikte yaşamak için çözüm yolları ürettiklerini ifade etmiştir (Stiekel, 2018). EMEB de Tutu gibi savaşın sadece zarar getirdiğini belirterek yerine barışın anlaşmaya varmanın ve paylaşmanın savaşı bitireceğine yönelik bir fikir beyan etmiştir. Ayrıca EMEB savaşı durdurma konusunda dikkate alınmaması halinde uyarı (s-40) yoluna gideceğini belirtmiş; bu fikri de “Evet, sınıfta yaramazlık yaptığım için böyle bir fikir buldum.” (s-42) diyerek ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında EMEB’in bir duruma çözüm üretirken deneyimlerini kullanmaya çalıştığı söylenebilir.

Diyalog 25: Savaşın niçin var olduğuna dair-14

(1)AÖ: Sence savaş niçin var?

(2)EEZ: Kötüler bizim güzel bahçelerimizi almasınlar diye savaş yapıyorlar.

(3)AÖ: Niye güzel bahçelerimizi almak istiyorlar ki?

(4)EEZ: Çünkü hani burası çok güzel ya orada da savaşıyorlar, topraklar görünüyor. Böyle gökyüzü biraz kirli gibi. O yüzden kötüler bizim ülkeyi istiyor.

(5)AÖ: Yani bizim ülke daha güzel olduğu için mi bizim ülkeyi istiyorlar?

(6)EEZ: Evet. Hani böyle bazı evlerde bahçe var, bazı evlerde taşlı, bahçe yapacaklar ya. O yüzden kötüler bizim ülkeyi istiyor ama iyiler de savaşıyor. Burada savaş uçağı var, bir tane buradan mermi düşürmüş. Bu da (düşman) mermi atıyor tam ama savaş uçağının mermisi gitmiş buradan bunu patlatmış. Sonra o mermi buraya düşmüş.

(7)AÖ: Orada ne var patlatıldığı yerde?

(8)EEZ: Orada kötülerin gemisi, böyle atmış, bu patlamış burada. Sonra patlayınca burada yanıyordu. Sonra yanacak yapacaktım burada sonra burası yandı.

9)AÖ: Şu kim?

(10)EEZ: Asker

(11)AÖ: Kimin askeri?

(12)EEZ: Tanımadığım bir asker.

(13)AÖ: Bizim asker mi karşı tarafın askeri mi?

(14)EEZ: Bizim asker.

(15)AÖ: Savaş olmasa olmaz mıydı, niye savaşıyorlar ki?

(16)EEZ: Savaş olmasaydı, kötüler bizim ülkeyi alırdı.

(17)AÖ: Peki bunun yerine savaşmasak ta başka türlü anlaşılamaz mıyız biz onlarla?

(18)EEZ: Anlaşamayız.

(19)AÖ: Niye?

(20)EEZ: Çünkü kötüler istemez, iyiler ister. Sonra kızarlar. Birbirlerine savaş açarlar.



Resim 36. Gerekçe: Sahip olunan güzel bahçeleri alma isteği

(21)AÖ: *Kötüler anlaşmak istemiyorlar mı?*

(22)EEZ: *Hayır.*

(23)AÖ: *Sen olsan ne yapardın, nasıl bir çözüm bulurdun savaşmamaları için?*

(24)EEZ: *Ben olsaydım ellerindeki silahları alırdım, “barışın derdim, bir daha da savaşmayın.” derdim.*

(25)AÖ: *Sence dinlerler miydi seni?*

(26)EEZ: *Dinlemezsele silahları vermezdim, dinlerseler silahları hala vermezdim. Sonra verirdim.*

EEZ resminde asker, bayrak, savaş uçağı, bomba figürlerine yer vermiş ve kırmızı rengi ağırlıklı olarak kullanmıştır. EEZ çocuklar için felsefe bakımından savaşın gerekçesini, kötülerin sahip olunan güzellikleri alma isteğine bağlamıştır. Bu görüşünü neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Kötüler bizim güzel bahçelerimizi almasınlar diye savaş yapıyorlar.*” (s-2) şeklindeki söylemi ile ifade etmiştir. Aynı zamanda “*Savaş olmasaydı kötüler bizim ülkeyi alırdı.*”(s-16) ifadesi ile kritere dayalı bir *değerlendirme* yaparak savaşın ülke açısından haklılığına değinmiştir. Savaşın hangi durumlarda haklı olacağı konusunda savunma, kötülüğün karşılığını vermek, barışı sağlamak şeklinde görüşler ortaya atılmaktadır. Felsefede Cicero (2018), savaşın barışı sağlamak adına başvurulması gereken son adım olduğunu vurgulayıp kişisel çıkarlar ve başkasına ait olanı almak için yapılamayacağını dile getirmektedir (Sönmez, 2019). EEZ de kendi açısından savaşın haklılığını sahip olunanları koruma düşüncesi üzerinden ortaya koymaktadır. EEZ: “*Sen olsan ne yapardın, nasıl bir çözüm bulurdun savaşmamaları için?*” (s-23) sorusuna da “*Ben olsaydım ellerindeki silahları alırdım, barışın derdim, bir daha da savaşmayın derdim.*” (s-24) şeklinde bir cevap vermiştir. Bu anlamda savaşa dair çözüm önerilerini ellerindeki silahları alma, onlarla konuşma şeklinde sıralamıştır.

Diyalog 26: Savaşın niçin var olduğuna dair-15

(1)AÖ: Evet KETM resmine bakalım neler çizdin?

(2)KETM: Burada Atatürk savaşıyor, burada da başka bir ülke savaşıyor. Elleri silahlarla birbirlerini vurduğu için havayı kirletiyorlar.

(3)AÖ: Şu kim?

(4)KETM: Atatürk.

(5)AÖ: Ne yapıyor orada?

(6)KETM: Savaş yapan insanları izliyor.

(7)AÖ: Neden izliyor?

(8)KETM: Birine bir kaza olmasın diye.

(11)AÖ: Onlar niye birbirleri ile savaşıyorlar?

(12)KETM: Buraya başka ülkeden insanlar gelmiş. Türkiye'ye gelince de oradakileri almak istemişler, sonra da bir savaş çıkmış.

(13)AÖ: Acaba onlara bir şeyler desek vazgeçerler mi savaşmaktan?

(14)KETM: "Ölmek istemiyorsanız savaşmayın."

(15)KETM: sence dinlerler mi seni?

(16)KETM: Dinlerler. Atatürk bağıırır "Durun." diye. Biz de konuşuruz.

(17)AÖ: KETM sence başka ülkeler de böyle savaşıyor mu?

(18)KETM: Evet

(19)AÖ: Ne için savaşıyorlar?

(20)KETM: Oralara da kötü insanlar geliyor. Orada da savaş çıkıyor.

(21)AÖ: Bu kötü insanlar niye savaşıyor ki? İyi bir şey mi savaşmak?

(22)KETM: Hani başka ülkelere yaşayan kötü kalpli insanlar var ya. Suriye'de yaşayanlar gibi. Onlar başka ülkelere geliyorlar ve orada bir şeylerini almak için savaş çıkarıyorlar.

(23)AÖ: Bizim ülkemizde Suriyeliler var mı?

(24)KETM: Hayır. Başka yerde Suriyeliler buraya geliyor, onların eşyalarını çalmaya çalışırken savaş çıkıyor.

(25)AÖ: Suriyelilerin mi eşyalarını almışlar?

(26)KETM: Hayır, Suriyeliler Türklerin eşyalarını almaya çalışıyor.

(27)AÖ: Ondan savaş mı çıkıyor?

(28)KETM: Hı hı [Evet]

(29)AÖ: Kendi ülkelerinde niye değiller?

(30)KETM: Çünkü en çok şey Türkiye'de var.



Resim 37. Gerekçe: Sahip olunanların alınmak istenmesi

KETM resminde "Atatürk'ü, Türkiye'yi, Türk bayrağını ve düşman bayrağını" çizdiğini belirtmiştir. Askerlerin "ellerindeki silahlarla birbirlerini vurduklarını" (s-2), neden sonuç ilişkisi çerçevesinde Atatürk'ün "birine bir kaza olmasın" (s-8) diye "bu savaşı izlediğini" (s-6) ifade etmiştir. Savaşın gerekçesini ise "sahip olunanları alma isteği" (s-12) üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Savaşmadan problemin nasıl çözüleceğine ilişkin de KETM: "Ölmek istemiyorsanız savaşmayın" (s-14) söylemi ile kritere dayalı bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu anlamda savaşın ölümle sonuçlanacağını vurgulamıştır. KETM diğer ülkelerde de savaşlar olduğunu; geçmişte yaşanan savaşlar gibi günümüzde de savaşların kötü insanların ülkelerin kaynaklarını sömürmek olduğunu belirtmiştir. Nitekim KETM'nin

“Hani başka ülkelerde yaşayan kötü kalpli insanlar var ya. Suriye’de yaşayanlar gibi. Onlar başka ülkelere geliyorlar ve orada bir şeylerini almak için savaş çıkarıyorlar.” (s-22) söylemi bu görüşün bir ifadesidir. Burada KETM’nin Suriye’yi ve orada yaşananları vurgulaması, Atatürk ve yapılan savaş ile ilgili söylemleri zamanı geçmiş ve bugün bağlamında ayırt edebildiğini göstermektedir. Buna ek olarak KETM’nin Suriyeliler’e ilişkin “Hayır, Suriyeliler Türklerin eşyalarını almaya çalışıyor.” (s-26) söylemi de bir önceki söylemi ile birlikte düşünüldüğünde dikkat çekicidir. Çünkü KETM’nin Suriyelileri bir hırsız olarak algılaması ve savaş çıkaran insanlar olarak görmesi çevre ya da medyanın etkisi ile açıklanabilir.

Diyalog 27: Savaşın niçin var olduğuna dair-16



Resim 38. Gerekçe: Sahip olunan gizli yerin alınmak istenmesi

- (1)AÖ: Neler çizdin?
- (2)EMÇ: Bir çocuk çizdim, çocuklar
- (3)AÖ: Hepsı çocuk mu onların?
- (4)EMÇ: Evet.
- (5)AÖ: Ne yapıyor onlar?
- (6)EMÇ: Savaş.
- (7)AÖ: Çocuklar kendi aralarında mı yapıyor savaşı?
- (8)EMÇ: Evet.
- (9)AÖ: Ne savaşı bu?
- (10)EMÇ: Kahraman savaşı.
- (11)AÖ: Nasıl yani ne demek o? Niçin savaşıyor onlar?
- (12)EMÇ: Çünkü bazıları kötü olduğu için onlarla savaşıyorlar.Kötüler onların gizli yerini almak istiyorlar.
- (13)AÖ: Bunlar savaşmak istediği zaman sen bir şey de dursunlar?
- (14)EMÇ: “Savaş yapmayın!” derim.
- (15)AÖ: Dinlerler mi seni?
- (16)EMÇ: Evet.

EMÇ resminde birbirleriyle savaşan çocukların resmini çizdiğini ifade etmiştir. Tüm çocukları aynı renkte (yeşil) çizdiği için kimin iyi kimin kötü olduğuna dair net bir ayırımdan söz etmek mümkün gözükmemektedir. EMÇ savaşı “Kahraman savaşı” (s-10) olarak nitelendirip savaşı kötülerin çıkardığını vurgulamıştır. EMÇ “Kötüler onların gizli yerini almak istiyorlar”(s-12)’ söylemi ile savaşın gerekçesine açıklık getirmiştir. Dolayısıyla savaşın sahip olunanları almak isteği ile dile getirmiştir. Ayrıca EMÇ kötü olarak ifade ettiği çocukların, iyilerin savaş yapmama önerisini anlayacaklarını vurgulayarak onlara “Savaş

yapmayın.” (s-14) şeklindeki sözel bir uyarının savaşı bitirme konusunda yeterli olacağını belirtmiştir.

Yarış/rekabet teması altında da “*düşmanları yenmek ve yarış yapmak (1/2)*” söylemleri yer almıştır. Buna göre ülkeyi korumak için savaş yapıldığını söyleyen KAZK bu görüşüne “*düşmanlarımızı yenmek için.*” söylemini de eklemiştir. Savaşı bir yarışma olarak gören KNE ise bu düşüncesini “*Belki bir tane yarışma olmuştur, kim en çok vurursa o kazanır diye öyle yapıyorlardır.*” söylemleri ile ortaya koymuştur. Aşağıda çocukların resimleri ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı bir açıklamasına yer verilmiştir.

Diyalog 28: Savaşın niçin var olduğuna dair-17

(1)**AÖ:** Neler çizdin bakalım?

(2)**KNE:** Burada bir kız var, bir de yarasa gibi bir şey görmüş. Bir de bu bayrak bir şeyler atıyor. Kız da bir şeyler atıyor.

(3)**AÖ:** Niye atıyorlar?

(4)**KNE:** Çünkü sanırım yarasa onlara kötü bir şeyler davrandığı için.

(5)**AÖ:** Niye kötü davranıyor ki ona?

(6)**KNE:** Sanırım birileri onu kötüleştirmiş.

(7)**AÖ:** Savaş niye var KNE?

(8)**KNE:** Eskiden vardı ama şimdi yok. Çünkü eskiden askerlerimiz vardı ilk annelerimiz ve babalarımız en son biz doğduk.

(9)**AÖ:** Şimdi savaş yok mu?

(10)**KNE:** Hayır.

(11)**AÖ:** Hiç ülkeler savaşıyor mu birbirleriyle?

(12)**KNE:** Hayır.

(13)**AÖ:** Peki biz eskiden niye savaşıyormuşuz?

(14)**KNE:**Çünkü eskiden biz annemizin karnındaydık ve o yüzden annemizden sonra büyüdük ve kocaman abi ,abla olduk.

(15)**AÖ:** Eskiden savaşıyorlarmış dedin ya, o zaman neden savaşıyorlarmış?

(16)**KNE:** Belki bir tane yarışma olmuştur, kim en çok vurursa o kazanır diye öyle yapıyorlardır.

(17)**AÖ:** Ama vurunca ölmezler mi?

(18)**KNE:** Hayır sadece silahla bir şey atınca ölürler.

(19)**AÖ:** Onlar nasıl savaş yapıyorlarmış?

(20)**KNE:** Onlar sadece kim en çok vurursa, kimi düşürürse belki o çok iyi olabilir ve güçlü olabilir.

(21)**AÖ:** Bu ülkeler savaşmasa da, hani eskiden de savaşılmış ya, savaşmasalar da başka bir şey yapsalar anlaşamazlar mı?

(22)**KNE:** Savaş olsa hiç anlaşamazlar ama savaş olmasa anlaşırlar.

(23)**AÖ:** Savaşmasınlar diye ne diyelim onlara?

(24)**KNE:** Onlara hiçbiriniz savaşmayın diyelim.

(25)**AÖ:** Savaşırlarsa ne olur?

(26)**KNE:** Savaşırlarsa bütün insanlar üzülür.



Resim 39. Gerekçe: Yarışma

KNE savaşı “Kız, kötüye dönüşen yarasa ve bir şeyler fırlatan bayrak” gibi hayali unsurlara yer vererek anlatmaya çalışmıştır. Bayrağın bir şeyler fırlatması, KNE’nin bayrağı canlı olarak algıladığını göstermektedir. Bu KNE’nin canlı ve cansız arasında ayrım yapamadığı (animizm) anlamına gelmektedir. KNE savaşın sadece geçmişte yaşandığını “Eskiden vardı ama şimdi yok. Çünkü eskiden askerlerimiz vardı ilk annelerimiz ve babalarımız en son biz doğduk.” (s-8) söylemi ile dile getirmektedir. Bununla birlikte dünyada meydana gelen savaşlardan haberi olmayan KNE, sadece kendi ülkesinde yaşanan savaşa yönelik bir betimleme yapmaktadır. Bu anlamda KNE’nin yakın çevresini tanıdığı ancak uzak çevresine ilişkin bir bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. KNE savaşı bir “yarışma” olarak algılamaktadır. Nitekim “Belki bir tane yarışma olmuştur, kim en çok vurursa o kazanır diye öyle yapıyorlardır.” (s-16) söylemi bu görüşe bir örnektir. Ayrıca KNE’nin “Kim en çok vurursa o kazanır.”, “Savaş olsa hiç anlaşılmaz ama savaş olmasa anlaşılır.” (s-22) ve “Savaşlırsa bütün insanlar üzülür.” (s-26) ifadeleri kritere dayalı bir değerlendirmeyi içermektedir. KNE bu söylemlerle savaşın hangi şartlarda kazanılacağını ve savaşın sonucunda insanları nasıl etkileyeceğini vurgulamış; insanların anlaşılmama nedenlerini savaş olarak göstermiştir. KNE savaş sorununun ortadan kaldırılmasına ilişkin ise “Onlara hiçbiriniz savaşmayın diyelim.” (s-24) söylemi ile cevap vermiş; sözlü uyarının çözüm olacağını dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların, çocuklar için felsefe açısından savaşın varlığına, nedenlerine ilişkin gerekçeler ileri sürdükleri; savaşın önlenmesine yönelik problem çözme becerisi bağlamında ifadelerde bulundukları görülmüştür. Bazı çocukların tek bir gerekçe ile yetinmeyip farklı gerekçeler/fikirler de ortaya koyduğu görülmüştür. Felsefi anlamda çocukların savaşın çıkış nedenlerini, sahip olunanları (ülke, bayrak, toprak, güzellikler, can güvenliği) korumak/kurtarmak (8/17) ya da sahip olunanların düşmanlar tarafından ele geçirilme isteği (5/17) olarak ifade ettikleri görülmüştür. İleri sürülen bu gerekçeler; Cicero, Erasmus ve Atatürk’ün savaşın ülkeyi savunmak; Platon’un da komşunun elindekileri almak amacıyla yapıldığı şeklindeki görüşleri ile paralellik göstermektedir. Buna ek olarak çocuklar savaş konusunda iki taraf arasında yaşanan öldürme, rekabet ve intikam isteğini de nedenler arasında sıralanmıştır. Çocukların söylemlerinde bayrağa sıklıkla vurgu yapıldığı, bayrağı korumanın önemine dikkat çekildiği ve resimlerde ülkeler arasındaki savaş anlatılırken bayrak figürüne özellikle yer verildiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların özellikle düşmanı anlatırken iyi ve kötü gibi soyut kavramlara (15/17) yoğun bir şekilde değindikleri; kötülerini öldüren, intikam alan, yok eden

ve hırsız gibi kavramlarla niteledikleri belirlenmiştir. Çocukların savaşı anlatırken de ölüm olgusuna (12/17) sıklıkla vurgu yapıp, savaşı ölüm olgusu ile birlikte değerlendirdiği görülmüştür. Bu paralelde çocukların savaşa dair ortaya koyduğu kavramlar “*iyi-kötü, hırsız, ölüm/öldürme, savunma*” kavramları etrafında şekillenmiştir. Bazı çocukların (EFY, EMYZ, EEEK) resimlerinde hayali unsurlara (çizgi film kahramanı) ya da dizi karakterlerine (Yavuz komutan gibi) yer vererek savaşı anlatmaya çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların savaşıyla ilgili olarak Çanakkale, Atatürk gibi geçmişe, o dönemin savaş ve karakterlerine yönelik örnekler verdiği; sadece geçmişle kalmayıp bugüne de ilişkin ifadeler (terörist, Amerika gibi) kullandıkları görülmüştür. Örneğin; bir çocuğun (KETM) Suriyelileri örnek verdiği ve oradaki savaşın amacının sahip olunanları almak olduğu yönündeki ifadesi; Suriyelileri savaş çıkaran ve hırsız olarak betimlemesi ayrıca önemlidir. Bu durum çevre ya da medya etkisi ile açıklanabilir. Bununla birlikte bir çocuğun (EMYZ) tarihi bir olguyu var olmadığı bir dönemde varmış gibi düşünerek yansıttığı (anakronizm); yani geçmiş ve bugün arasında ayırım yapamadığı, savaşı sadece geçmişle sınırlandırıp bugünün öğelerini (polis gibi) geçmişte yaşıyormuş gibi gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak bazı çocukların savaşın zorunlu olup olmadığı konusunda belirlenimde bulunduğu; zorunlu olduğunu ileri sürenlerin (EMK, EGŞ, EÖES, KHB, EEZ) ülkeyi korumayı/savunmayı, hayatta kalmayı/öldürülmemeyi gerekçe olarak dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum felsefi bağlamda da tartışma konusu olan “haklı savaş”a dair belirlenimleri de içermektedir. Örneğin; Cicero savaşın haklılığını “*barış için son adımsa savaş kaçınılmazdır.*” sözleri ile ortaya koyar. Savaş zorunlu olsun ya da olmasın savaşın ortaya çıkması halinde ise savaşı durdurmak için “*uyarı, öldürme, anlaşma, barıştırma, savunma*” gibi çözüm önerileri sundukları belirlenmiştir. Bir çocuğun (KAZK) tarafların savaşı durdurma konusunda çözüm yolunu bilmemelerini sebep olarak göstermesi de ayrıca ilginçtir. Düşünme becerileri açısından bakıldığında ise çocukların etkinliğin doğası gereği özellikle *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde görüşler ortaya koyduğu görülmüştür. Bununla birlikte *karşılaştırma, değerlendirme, problem çözme, olasılıklı düşünme, mantıksal çıkarımda bulunma* çocukların ortaya koyduğu diğer düşünme becerileridir.

4.2.1.5. Arkadaşlık konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Arkadaşlık ağacı*”, “*Arkadaşlık tarifi*” ve “*Gökkuşağı balığı*” olmak üzere toplam üç etkinlik uygulanmıştır. Arkadaşlık ağacı etkinliği *karar verme (KV)* ve *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*; arkadaşlık tarifi etkinliği *fikir üretme (FÜ)*; gökkuşağı balığı etkinliği ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*,

sorgulama(S), *fikir üretme(FÜ)* ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY) kategorileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler bağlamında da çocuklarla “arkadaşlık” kavramı çalışılmıştır. Bu konuda felsefede Aristoteles “*Nikomakhos Etik*” adlı çalışmasında arkadaşlığı “*fayda arkadaşlığı, zevk arkadaşlığı ve erdem arkadaşlığı*” olmak üzere üçe ayırmakta; erdem arkadaşlığının karşılıklı saygıya, yardıma ve desteklemeye dayandığı için diğerlerinden daha önemli ve uzun süreli olduğunu vurgulamaktadır (Delaney ve Madigan, 2017). Arkadaşlık, çocuklar için felsefe bağlamında ise “*neliği, gerekliliği ve dostluğa dönüşüm süreci*” (Brenifier ve Millon, 2014; Direk, 2016) gibi hususlar paralelinde ele alınmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretimi Programı’nda (2018) da özellikle “*Okulumuzda Hayat*” öğrenme alanı çerçevesinde arkadaşlık ilişkilerinde olumlu ve olumsuz davranışların bireyler üzerindeki etkisine ve bu ilişkide dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğuna değinilmektedir. Okul öncesi dönemde ise kurulan arkadaşlık ve akran ilişkilerinin çocuğun paylaşma, yardım, aidiyet, yalnızlığa karşı sosyal destek, okula uyum, okula karşı olumlu tutum geliştirme (Kochenderfer-Ladd ve W. Ladd, 2020); çatışmaları, fikir ayrılıklarını çözme, uzlaşma için yollar bulma (Kasten, 2017) gibi konularda beceriler edinmesinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Buradan hareketle çalışmada da arkadaşlık kavramına değinilmiş ve çocukların bu konudaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Arkadaşlık ağacı etkinliğine dair bulgular

“*Karar verme(KV) ve gerekçelendirme (temellendirme)(G)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte çocuklarla birlikte parmak boyası kullanılarak arkadaşlık ağacı yapılmış ve her bir çocuğun el izi arkadaşlık ağacına çıkarılmıştır. Bu yapılırken de el izi çıkarılan çocuğa en sevdiği arkadaşının kim olduğu sorulmuş; çocuklar için felsefe açısından neden en sevdiği arkadaş olarak o kişiyi seçtiğini gerekçesi ile birlikte açıklaması istenmiştir. Çocuğun seçtiği arkadaş da çağrılarak her ikisinin de el izi birlikte beyaz bir kâğıda çıkarılmıştır. Genel olarak etkinlikte ifade edildiği gibi çocukların hem en iyi arkadaşını seçmesi hem de bunu gerekçesi ile açıklaması istendiğinden kategori olarak *karar vermeye (KV) ve gerekçelendirmeye (temellendirmeye)(G)* başvurulmuştur. Çocuklar arkadaş seçimine ilişkin gerekçelerini açıklarken diğer taraftan felsefi anlamda arkadaşlığın neliği konusunda da fikirlerini ortaya koymuşlardır. Etkinliğe 16 (16/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda ise çocukların arkadaş seçimine ve gerekçelerine ilişkin kodları içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 18

Arkadaş Seçimine İlişkin Çocukların Cevapları ve Bu Cevapların Analizi Sonucu
Ortaya Çıkan Söylemler/Kodlar

Tema	Söylem/kod	f
Fayda	Yardım etmesi (EGŞ) (EMÇ)(EFY)(KAHB)(EEZ) (EÖES)	6
	Oyun oynaması/maç yapması (EKEP) (KHB)	2
	Ziyaret etmesi(EEB)	1
	Kanka olması/takım olması (EMEB)	1
Toplam		10
Zevk	Çok sevmesi (EMZY) (KHB)	2
	Şakalaşması(KAZK)	1
Toplam		3
Fayda ve zevk	İyilikle, güzellikle davranması (EMZY)	1
Toplam		1
Genel toplam		14

Tablo 18’e göre; arkadaşlık seçimine ilişkin çocukların cevapları analiz edildiğinde “*fayda*(11/14), *zevk* (3/14), *fayda ve zevk* (1/14)” olmak üzere toplam 3 temaya ulaşılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi felsefi anlamda Aristoteles arkadaşlığı üç kategoride ele alarak değerlendirmektedir. Bunlar; *fayda arkadaşlığı*, *zevk arkadaşlığı* ve *erdem arkadaşlığı*dır. Çalışanlar ve sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiyi fayda arkadaşlığı olarak gören Aristoteles’e göre, bu arkadaşlık türünde kişiler arası karşılıklı bir yarar söz konusudur. Zevk arkadaşlığında ise aynı kültüre ya da sosyal gruba ait olan insanlar elde ettikleri kişisel zevkten dolayı birbirlerini sevmektedirler. Uzun ömürlü olan ve ömür boyu devam eden, en önemli arkadaşlık türü de erdem arkadaşlığıdır. Bu arkadaşlık, karşılıklı saygıya, yardıma ve birbirini desteklemeye dayanmaktadır (Delaney ve Madigan, 2017). Bu bağlamda çocukların arkadaşlık seçimi konusundaki söylemleri, Aristoteles’in arkadaşlığa dair bakış açısı üzerinden değerlendirildiğinde; çocukların en fazla “fayda” temasına yönelik söylemlerde bulunduğu, bunu da zevk ile fayda ve zevk temalarının izlediği görülmüştür. Bu temalarda erdem arkadaşlığı yer almamıştır. Çünkü yaş düzeyi itibari ile çocukların oluşturduğu arkadaşlık ilişkilerinde, arkadaşlık ortamının oluşturulmasında ve arkadaş

seçimi konusunda ailenin bir etkiye sahip olduğu; erdem arkadaşlığı için çocukluktan başlayıp, yıllarca süren ve karşılıksız bağa dayanan bir ilişkinin olması gerektiği düşünülmüştür.

Fayda teması çerçevesinde, çocuklar özellikle “*yardım etmesi (6/10)*” söylemine vurgu yapmış; karşılıklı yararı ön planda tutmuştur. Çocuklar için felsefe bağlamında çocuklar, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde çünkü bağlacı ile düşüncelerini ortaya koymuş; “*dolabı açma ve kapatma, ayakkabılarını verme*” gibi gerekçeler ile görüşlerini desteklemişlerdir. Yardımdan sonra “*oyun oynaması (2/10)*” söylemine vurgu yapılmıştır. EMÇ’yi seçen EEG: “*EMÇ bize gelince oynuyoruz.*” ifadesini kullanırken; EKEP, EEG için “*Oyun oynuyoruz, maç yapıyoruz.*” söyleminde bulunmuştur. Böylece hem *oyun oynadıklarını* belirtmiş, hem de bir başka kod/söylem olan *maç yapmayı* dile getirmiştir. Bu tema altında en az “*ziyaret etmesi ve kanka olması/takım olması*” (1/10) söylemine değinilmiştir. Ziyaret etme ile ilgili EEG, EMÇ için “*Çünkü EMÇ anneanneme gittiğimiz zaman bizim yanımıza geliyor.*” söyleminde bulunmuştur. Bir diğer söylem/kod olan “*kanka olması/takım olması (1/3)*” bağlamında da EMEB, EEZ için “*Çünkü biz kankayız. EÖES’de bizim takımın bir parçası.*” yanıtını vermiştir. EMEB arkadaşlığı ifade ederken, birliği ve bir arada olmayı, grup mantığını dile getirmiş ve seçtiği arkadaşı ile birlikte diğer arkadaşına (EÖES) söyleminde yer vererek grup düşüncesini ortaya koymuştur.

Zevk teması çerçevesinde ise çocuklar özellikle “*çok sevmesi (2/3)*” söylemine/koduna değinmiş; hissettikleri duyguya, kişisel zevke ve bu zevkten dolayı birbirlerinde duydukları sevgiye vurgu yapmışlardır. Örneğin; EMÇ’yi seçen EMZY ve EFY’yi seçen KHB arkadaşlık konusunda “*Çünkü onu çok seviyorum*” söyleminde bulunmuşlardır. Şakalaşma ile ilgili olarak da KAZK, EEZ için “*Çünkü o bazenleri benimle şakalaşıyor.*” ifadesini kullanmış; duyduğu kişisel zevki, eğlence olarak belirtmeye çalışmıştır.

Fayda ve zevk teması çerçevesinde de “*iyilikle, güzellikle davranması (1/1)*” söylemine odaklanılmış; yapılan davranış ve bu davranışın niteliği üzerinden arkadaşlığa dair bir gerekçe ortaya konulmuştur. Örneğin; EMÇ’yi seçen EMZY “*Çünkü EMÇ bana iyilikle, güzel davranıyor.*” cevabını vermiştir. Bu söylem hem karşılıklı yararı hem de bu arkadaşlığın verdiği duyguyu, zevki içerdiği için fayda ve zevk teması altında değerlendirilmiştir.

Genel olarak analiz edildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların, arkadaşlık seçimine ilişkin gerekçelerini, özellikle fayda (6/10) teması üzerinden açıklamaya

çalıştıkları; Aristoteles'in arkadaşlık sınıflaması çerçevesinde fayda ve zevk arkadaşlığına dair ifadelerde bulundukları, bu paralelde de karşılıklı yararı ve arkadaşlığın kişiye sağladığı zevkten dolayı karşıdakine duyulan sevgiyi vurguladıkları görülmüştür. Aristoteles'in en önemli arkadaşlık türü olarak gördüğü erdem arkadaşlığının ise yaş düzeyi, ailenin belirleyici rolü ve bu tür arkadaşlığın uzun soluklu, karşılıksız bir bağa dayanıyor olması gibi gerekçelerle bu dönemde henüz oluşmadığı düşünülmüştür. Düşünme becerileri açısından da çocukların etkinliğin yapısı gereği *neden-sonuca/gerekçelendirmeye (temellendirmeye) ve karar vermeye dayalı* ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir.

Arkadaşlık tarifi etkinliğine dair bulgular

Arkadaşlık tarifi adlı ikinci etkinlik “*fikir üretme (FÜ)*” kategorisi altında gerçekleştirilmiştir. Çünkü çocukların, çocuklar için felsefe bakımından “*Bir arkadaş nasıl olmalı?*” sorusuna ilişkin kendi düşüncelerini ortaya koymaları istenmiştir. Bununla birlikte çocuklar, felsefi anlamda arkadaşlığa ilişkin tanımlamalar yapmış, arkadaşlığın neliğine ve özelliklerine ilişkin belirlenimlerde bulunmuşlardır. Etkinlikte sınıfa bir tencere getirilmiştir. Çocuklara, yemek nasıl bir tarife göre yapılıyorsa, aynı şeyin arkadaşlık için de geçerli olduğu, bu amaçla bir arkadaşlık tarifi yapacakları söylenmiştir. Dolayısıyla çocuklara “*Bir arkadaş nasıl olmalı?*” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Bu cevapların her birinin arkadaşlık tarifinin bir malzemesi olacağı ve her cevap sonrası isimleri ile birlikte kâğıda yazılıp tencerenin içine atılacağı belirtilmiştir. Ardından cevaplar çocuklarla birlikte gözden geçirilmiştir. Etkinliğe 14 (14 /19) çocuk katılmıştır. Aşağıda bu etkinliğe ilişkin çocukların cevaplarına ve bu cevapların analizini içeren söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 19

Arkadaşlık Tarifine İlişkin Çocukların Cevapları

Tema	Söylem/kod	f
Fayda ve zevk	Güzel davranan/kavga etmeyen, vurmayan/dövmeyen (EGŞ)(EKEP) (KETM)(EMEB)(EMZY)	5
	Arkadaşıyla güzelce oynayan (EKEP)(KNE)	2
	İyi/düzgün konuşan(EGŞ)(KHB)	2
	Akıllı olan (EMK)	1

Toplam		10
Fayda	Paylaşan(EMÇ)(KNE)(KAZK)(EFY)(KHB)(EKEB)	6
	Arkadaşının istediğini yapan (KETM)	1
	Eşyasını izinsiz almayan (EMEB)	1
	Arkadaşıyla gezen(EGŞ)	1
Toplam		9
Zevk	Arkadaşını mutlu eden (EMEB)(EÖES)(EEG)	3
Toplam		3
Genel toplam		22

Tablo 19’a göre; fikir üretme (FÜ) kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikte, çocukların söylemlerinin/kodlarının çoktan aza doğru “fayda ve zevk” (10/22) “*fayda*” (9/22) , ve “*zevk*” (3/22) olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Etkinlik kapsamında toplam 22 görüş ortaya koyan çocuklardan bazılarının (KHB, EKEP, KETM, EGŞ, EMEB, EMZY) çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında arkadaşlığa dair tek bir görüşe bağlı kalmadığı ve birden fazla fikir (paylaşan, iyi/düzgün konuşan, kavga etmeyen/vurmayan, mutlu eden, arkadaşının eşyasını izinsiz almayan) ortaya koyduğu da belirlenmiştir.

“*Fayda ve zevk*” teması altında çocukların, Aristoteles’in karşılıklı yararı temel alan fayda arkadaşlığı ile kişisel zevkten dolayı kişilerin birbirini sevmesine dayanan zevk arkadaşlığına değindikleri ve özellikle “*güzel davranan/kavga etmeyen, vurmayan*” (5/10) söylemine odaklandıkları görülmüştür. Örneğin; KETM arkadaşlık tanımını “*Arkadaş iyi olmalı, arkadaşlarına çok kötü değil güzel davranmalı, hiç kavga etmemeli.*” söylemi üzerinden yapmıştır. EKEP de KETM’nin görüşüne katıldığını belirterek neden-sonuç ilişkisi bağlamında “*Onunla birlikte kavga etmemeleri. Çünkü sonra hep birlikte paylaşabilirler.*” söyleminde bulunmuştur. Böylece hem kavga etmeyen, hem de paylaşan olmak üzere iki farklı görüş ileri sürmüştür. KNE: “*Arkadaşlık demek onunla oyuncağını paylaşmak, bir de onunla güzelce oynamak.*” ifadesi ile arkadaşlığı paylaşma ve birlikte oyun oynama olarak ele almıştır. EGŞ de arkadaşlık tanımını “*Arkadaş dediğin seninle düzgün konuşur. Seni hiç dövmeyiz.*” ifadesi üzerinden ortaya koymaya çalışmış; iyi/düzgün konuşan ile “*güzel davranan/kavga etmeyen, vurmayan/dövmeyen*” söylemlerini arkadaşlık için kullanmıştır. Bu anlamda KNE ve EGŞ tıpkı EKEP gibi arkadaşlığa dair iki farklı söylemde

bulunmuştur. EMK ise *“Arkadaşın çok akıllı olmalı. Yoksa kötü olabilir bazen.”* diyerek akıllı olan kişinin kötülük yapmayacağını vurgulamış; bu yüzden arkadaşının da akıllı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Fayda teması altında çocuklar en çok *“paylaşan”* (9/22) söylemine vurgu yapmıştır. Örneğin; EFY neden-sonuç ilişkisi bağlamında *“Paylaşmalı. Çünkü paylaşırsan arkadaşınla arkadaşın da senle paylaşır.”* söyleminde bulunmuş; arkadaşlığın ölçütünün paylaşma olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte paylaşmanın karşılıklı yapılan bir eylem olduğunu belirtmiştir. Bu söylemi sırasıyla çoktan aza doğru *“arkadaşıyla oyun oynayan”* (2/11), *“arkadaşının istediğini yapan”*, *“eşyasını izinsiz almayan”*, *“arkadaşıyla gezen”* (1/11) söylemleri takip etmiştir. Örneğin; KNE *“Arkadaşlık demek onunla oyuncağını paylaşmak, bir de onunla güzelce oynamak.”* ifadesi ile arkadaşlığı hem paylaşma hem de birlikte oyun oynama olarak ele almıştır. KETM: *“Arkadaşım benim istediğimi yapsın. Yapmaması beni üzüyor”* ifadesi ile *“arkadaşının istediğini yapan”* söylemine/koduna vurgu yapmıştır. KETM bu söylem ile bir taraftan arkadaşının davranışı karşısında hissettiklerine değinirken; diğer taraftan arkadaşlığı *benmerkezci* bir bakış açısı ile ortaya koymaya çalışmış ve tek taraflı bir faydadan söz etmiştir. EMEB de *“Ama en önemlisi var; arkadaşımıza tekme atmamak, ondan habersiz bir şey çalmamak.”* ifadesi ile hem arkadaşına vurmayan hem de izinsiz eşyasını almayan söylemine/koduna değinmiştir. EGŞ ise *“Arkadaş dediğin şey senle gezmeye çıkar.”* ifadesi ile arkadaşlığı birlikte gezmeye olarak değerlendirmiştir.

Zevk teması altında da *“arkadaşını mutlu eden”* (3/3) söylemine odaklanılmıştır. Örneğin; EMEB *“Arkadaşlık şöyle olur. Arkadaşının mutlu olması. Mesela onu gezmeye götürürüz, ona sürpriz yaparak onun evine gidebilirim. Ya da doğum günü yapabilirim. Benim babam tahtacı ya. Belki babama söyleriz o da arkadaşımı sevindirmek için tahtadan bir oyuncak yapar.”* söylemi ile arkadaşlığın bir diğerini mutlu etmek olduğunu ifade etmiş ve bunun için neler yapılabileceğine dair örnekler sunmuştur.

Çocuklar için felsefe açısından, çocukların arkadaşlarını dinlediği, kendi görüşlerini ileri sürdüğü, bu görüşlere ilişkin örneklerde bulunduğu, kimi zaman arkadaşının görüşünü destekleyip bu görüşlere eklemeler yaptığı, kimi zaman da farklı görüşler ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Örneğin; EMEB’nin arkadaşlığı mutlu etme olarak gören söylemine, EÖES ve EEG de katıldıklarını beyan etmiştir. EMZY’nin arkadaşı ile arada sırada kavga edip sonra barıştığını ifade ettiği söylemine karşılık olarak KETM de arkadaşın kavga etmeyen, güzel davranan, iyi biri olduğunu vurgulayarak EMYZ’nin söyleminde yer alan kavga etme ifadesine karşı çıkmıştır.

Bu etkinlikle çocuklar bir taraftan bir arkadaşın nasıl olması gerektiğine dair belirlenimlerde bulunurken, diğer taraftan felsefi anlamda arkadaşlığın neliğine dair tanımlamalarda bulunmuşlardır. Tanımlama yapmak, çocuklar için felsefede de eleştirel düşünmenin temel mantıksal basamaklarından birini oluşturmaktadır. Çünkü bazen çocuğun düşüncesini açık ve net bir şekilde ortaya koyabilmesi için, kavrama ilişkin tanımlamalarda bulunması gerekmektedir (Kennedy, 2013). Buna göre çocuklar hem felsefi hem de çocuklar için felsefe bağlamında arkadaşlığı; paylaşılan, kavga etmeyen, vurmayan, mutlu eden, güzel davranan, güzel konuşan, istediğini yapan, eşyasını izinsiz almayan; eylem paralelinde de birlikte oyun oynayan, gezen kişi olarak tanımlamışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar, çocuklar için felsefe bakımından arkadaşlarını dinleyip katılıp katılmadıklarını beyan etmiş ve görüşlerini ileri sürmüşlerdir. Çocuklar bu etkinlik ile hem felsefe hem de çocuklar için felsefe bağlamında arkadaşlığın neliğine ilişkin tanımlamalar yapmışlardır. Çocukların arkadaşlığı Aristoteles'in fayda ve zevk arkadaşlığı çerçevesinde ele almışlardır. Çünkü tanımlamalarında karşılıklı yarara ve kişisel zevke dayalı sevgiye odaklanmışlardır. Çocukların bazılarının (KHB, EKEP, KETM, EGŞ, EMEB, EMZY) arkadaşlığa dair birden fazla fikir beyan ettiği görülmüştür. Düşünme becerileri açısından da çocuklar genel olarak *neden-sonuç/gerekçelendirme (temellendirme)* ve *değerlendirme* temelli ifadelerde de bulunmuşlardır.

Gökkuşağı balığı etkinliğine dair bulgular

Gökkuşağı balığı adlı arkadaşlığa ilişkin üçüncü etkinlik “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Çocuklara arkadaşlığı anlatan “*Gökkuşağı Balığı*” hikâyesi okunmuştur. Bu hikâyede okyanusun en güzel balığı olan Gökkuşağı balığının, pullarını isteyen küçük balıklarla yaşadığı probleme, bu probleme yönelik çözüm arayışına; paylaşma ve biricik olma ikilemi arasında kalmasına yer verilmiştir (Bkz. Ek 7: Etkinlik planı örnekleri/ Örnek 2) Etkinlik çerçevesinde çocukların hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri; hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç öykü okuma, öyküye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğun akıl yürütmesini sağlama aşamalarından oluşmaktadır. Etkinlikte çocukların hikâye üzerinden ürettikleri sorulara cevap aramaları, fikirler üretip gerekçelerini ortaya koymaları ve görüşler üzerinden sonuca ulaşmaları dolayısıyla kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G),*

soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)'' olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 16 (16/19) çocuk katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular analiz sürecinde, üretilen sorunun ele aldığı konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların ürettikleri soruların konu bakımından analizine ilişkin olarak ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 20

Üretilen Soruların Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Amacı araştıran	Neden küçük balık gökkuşağı balığının pulunu istiyor? (KNE) (EMZY) (EMÇ) (EMK) (KHB) (EÖES)	6
	Ahtapot niye ona pullarını ver dağıt dedi? (EMEB) (EEG) (EKEP) (KAZK) (EMZY)	5
	Neden bütün pullarını dağıttı (gökkuşağı balığı)? (EMEB)(KHB)	2
	Ahtapot deyince niye onlara verdi pullarını? (EMEB) (EFY)	2
Toplam		15
Arkadaşlık	Gökkuşağı balığının neden bir pulu kaldı? (KAZK) (KHB)	2
	Neden gökkuşağı balığı küçük balıkla pulunu paylaşmadı, arkasını dönüp gitti? (EFY) (EEG)	2
	Niye hep gel oynayalım deyince gökkuşağı balığı çekip gidiyormuş? (EMEB)	1
	Deniz yıldızı neden ona yardım etmedi? (KETM)	1
	Neden o öyle hiç kimseye bakmadan gidiyordu? (KHB)	1
	Küçük mavi balıklar gökkuşağı balığına niye küstüler? (KAHB)	1
Toplam		8
Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Ahtapot bulutlardan nasıl çıkabildi, nasıl kayboluverdi? Nasıl başa döndü? (EMEB)	1
	Gökkuşağı balığı neden rengârenk ve ona neden gökkuşağı balığı diyorlar? (KETM)	1
	Neden ahtapot mağarada yaşadı? (KNE)	1

	Ahtapota niye dalgalar onu (gökkuşaağı balığını) söylüyor? (EMEB)	1
	Eğer dalgalara emrediyorsa niye pullarından bir tane ver dedi? (EMEB)	1
Toplam		5
Soyut düşünce ve duygular	O neden tek pulu kaldığında hala mutluydu? (EMZY) (KETM)	2
	Neden balıklar onu görünce şaşırıyorlar? (EGŞ)	1
	Önce küçük balık pullarını isteyince neden kızdı? (EMEB)	1
Toplam		4
Genel toplam		

Tablo 20’de görüldüğü gibi, hikâyeye yönelik çocuklar tarafından üretilen soruların ele aldığı konuya göre yapılan analizde “*amacı araştıran (15/32), arkadaşlık (8/32), hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar(5/32) ve soyut duygu ve düşünceler (4/32)*” olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar 16 (16 /19) toplam 32 soru üretmiştir. Çocuklar tarafından amacı araştıran teması altında gökkuşaağı balığının yaptığı eylemlerin, küçük balığın isteğinin ve ahtapotun verdiği tavsiyenin amacı; arkadaşlık teması altında Gökkuşaağı balığı ile küçük balıklar arasında yaşananlar ve Gökkuşaağı balığının küçük balıklara tavrı; hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar temasında ise ahtapota dair merak edilenler ve gökkuşaağı balığının rengi; soyut düşünce ve duygular teması altında da gökkuşaağı balığı ve diğer balıkların duygu durumuna ilişkin sorular sorulmuştur.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesi yapıldıktan sonra düzey bakımından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda *Gallagher ve Aschner’in* sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (*alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak*) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 21

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Neden küçük balık gökkuşağı balığının pullarını istiyor? (KNE) (EMÇ) (EMK) (KHB) (EÖES) (EMZY)	6
	Ahtapot niye ona pullarını ver dağıt dedi? (EMEB) (EEG) (EKEP) (KAZK) (EMZY)	5
	Gökkuşağı balığının neden bir pulu kaldı? (KAZK) (KHB)	2
	Neden gökkuşağı balığı küçük balıkla pulunu paylaşmadı, arkasını dönüp gitti? (EFY) (EEG)	2
	Neden bütün pullarını dağıttı gökkuşağı balığı? (EMEB)(KHB)	2
	Ahtapot deyince niye onlara verdi pullarını? (EMEB) (EFY)	2
	O neden tek pulu kaldığında hala mutluydu? (EMZY) (KETM)	2
	Niye hep gel oynayalım deyince gökkuşağı balığı çekip gidiyormuş? (EMEB)	1
	Denizyıldızı neden ona yardım etmedi? (KETM)	1
	Neden o öyle hiç kimseye bakmadan gidiyordu? (KHB)	1
	Küçük mavi balıklar gökkuşağı balığına niye küstüler? (KAHB)	1
	Ahtapot bulutlardan nasıl çıkabildi, nasıl kayboluverdi? Nasıl başa döndü? (EMEB)	1
	Gökkuşağı balığı neden rengârenk ve ona neden gökkuşağı balığı diyorlar? (KETM)	1
	Neden ahtapot mağarada yaşadı? (KNE)	1
	Ahtapota niye dalgalar onu (gökkuşağı balığını) söylüyor? (EMEB)	1
	Önce [küçük balık] pullarını isteyince neden kızdı? (EMEB)	1
	Neden balıklar onu görünce şaşırıyorlar? (EGŞ)	1
Toplam		31
Alt düzey ıraksak	Eğer dalgalara emrediyorsa niye pullarından bir tane ver dedi? (EMEB)	1
Toplam		1

Tablo 21'e göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” (31/32) ve “*alt düzey ıraksak*” (1/32) alanla ilişkilidir. Çocuklar özellikle “*nedene*” ilişkin, *sorgulamaya* yönelik sorular üretmişlerdir. Dolayısıyla burada seçilen hikâyenin, konusu itibarıyla çocuğu niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği söylenebilir. Bir çocuk (EMEB) “*Eğer dalgalara emrediyorsa niye pullarından bir tane ver dedi?*” şeklinde alt düzey ıraksak alana dair bir soru sormuştur. Bu soru yaratıcı cevabı teşvik eden, çocuğun tahmin yürütmesini, sonuçlar çıkarmasını sağlayan bir sorudur. Çocuk bu soru ile bir taraftan sunduğu kanıt üzerinden (eğer dalgalara hükmediyorsa) ahtapotun gökkuşağı balığına verdiği tavsiyeyi sorgulamakta, diğer taraftan da sorunun çözümü için başka bir yol kullanabileceğine işaret etmektedir. Çünkü ona göre hikâye gereği ahtapotun güçleri vardır ve ahtapot gökkuşağı balığına yardım etmek için başka bir başka bir yol bulabilir.

Hikâye etkinliği çerçevesinde gerçekleştirilen bir başka etkinlikte de çocukların ürettikleri sorularla ilgili bir tartışma yürütülmüştür. Bu amaçla çocukların ürettiği ve yukarıda da ifade edilmiş olan bu sorulardan “*arkadaşlık*” ve “*arkadaşlıkla bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 20) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı da öğrencilerin ürettiği sorulardan ve verdiği cevaplardan hareketle çocuklara ek sorular yöneltmiştir. Bu sorular şunlardır;

- Gökkuşağı balığı neden hiç kimseye bakmadan gidiyordu?
- Gökkuşağı balığı pullarını paylaşmak zorunda mı?
- Denizyıldızı neden gökkuşağı balığına yardım etmedi?
- Gökkuşağı balığı tek pulu kaldığında hala mutlu muydu?

Çocuklar için felsefede, özellikle de eleştirel düşünme becerisinde çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan edip bunu gerekçesi ile ortaya koyması, fikrin geliştirilmesi açısından önemli bir araçtır (Kennedy, 2013). Bu nedenle tartışma esnasında öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Ardından diğerleri arkadaşının cevabına karşın “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini belirtmişlerdir. Sonrasında ise çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 22

Gökkuşaağı Balığı Neden Hiç Kimseye Bakmadan Gidiyordu? Sorusunun Analizi

Katılımcı KHB'nin cevabı: Çünkü onun böyle o pullarını hiç kimseye göstermeden gitmek için. Ama mavi balık görünce de hemen onun peşinden gidiyor ama o vermiyor.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EEB: Çünkü bir tane pul istemişti, sonra da arkasını dönüp gitti.

Katılmıyorum

KAZK: Bence şöyle o pulları görünüyor, herkes görüyor giderken; ama o giderken hiç kimseye vermiyor. Çünkü güzelliğini hiç kimseye vermek istemiyor.

EMEB: Bir de şu var, ona güzel dememeleri lazım. Çünkü nasıl renk vardı; yeşil, mavi var, ama turuncu yok. [Güzel] diyemezler, çünkü turuncu olacak. Bütün renkler olur. Yeşil, mor, mavi. [Pullarını verince] güzelliği bozulmaz, önemli olan eğlenmek.

EMZY: EMEB'e katılmıyorum. Çünkü turuncu olması önemli değil ki. Zaten gökkuşaağı balığı diyebilirler. Gerçekte öyle bir şey olmaz.

EFY: Pulları olmadan da güzel olur. Paylaşmanın da önemi var. Paylaşırsan kendini mutlu sanırsın ve arkadaşın da çok sevinir. Zaten babası ile annesi gelecek. Yeni pulları gelecek büyüyünce.

“Gökkuşaağı balığı neden hiç kimseye bakmadan gidiyordu?” sorusuna *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde KHB “Çünkü onun böyle o pullarını hiç kimseye göstermeden gitmek için. Ama mavi balık görünce de hemen onun peşinden gidiyor ama o vermiyor.” cevabını vermiş ve gökkuşaağı balığının bu şekilde davranmasının gerekçesini pullarını vermemek olarak açıklamıştır. Çocuklar için felsefe bağlamında KHB'nin ileri sürdüğü bu gerekçeye, EEB katıldığını beyan etmiş, meselenin Gökkuşaağı balığının pulları ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. KAZK ise KHB'nin ve EEB'nin görüşüne karşı çıkmış ve “Bence şöyle o pulları görünüyor, herkes görüyor giderken; ama o giderken hiç kimseye vermiyor. Çünkü güzelliğini hiç kimseye vermek istemiyor.” söyleminde bulunmuştur. Ona göre zaten herkes pullarını görmektedir, asıl gerekçe gökkuşaağı balığının güzelliğini kaybetmek istememesi ile ilgilidir. EMEB ise KAZK'ın güzelliğe ilişkin görüşüne katılmadığını “Bir de şu var, ona güzel dememeleri lazım. Çünkü nasıl renk vardı; yeşil, mavi var, ama turuncu yok. Güzel diyemezler, çünkü turuncu olacak. Bütün renkler olur. Yeşil, mor, mavi. [Pulları belirterek]

güzelliği bozulmaz.” söylemleri ile dile getirmiştir. Bu noktada EMEB iki farklı görüş ortaya koymuştur. EMEB ilk olarak gökkuşağı balığına neden güzel denilemeyeceğine dair gerekçesini tüm renklere sahip olmaması ile açıklamış; dolayısıyla bir *çıkarımda* bulunmuştur. İkinci olarak da gökkuşağı balığının bir pul vermesinin güzelliğini yok etmeyeceğini savunmuştur. Ayrıca EMEB bu söylemlere ek olarak “*önemli olan eğlenmek*” ifadesini kullanmıştır. Bu ifade EMEB’in arkadaşlığı eğlenmek olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. EMZY’de EMEB’in *renk ve güzellik* ile ilgili görüşüne katılmadığını “*Çünkü turuncu olması önemli değil ki. Zaten gökkuşağı balığı diyebilirler.*” söylemi ile ifade etmekte; tek bir rengin onun gökkuşağı balığı olmasını engellemeyeceğini belirtmektedir. EFY de yine *güzellik* üzerinden soruya yaklaşmış; ancak diğerlerinden farklı olarak özellikle *paylaşma ve arkadaşlık* konusuna vurgu yapmıştır. Buna göre EFY: “*Pulları olmadan da güzel olur. Paylaşmanın da önemi var. Paylaşırsan kendini mutlu sanırsın ve arkadaşın da çok sevinir.*” şeklindeki söylemi ile gökkuşağı balığının güzel olmak için pullara ihtiyacı olmadığını, önemli olanın paylaşmak olduğunu belirtmiştir. Paylaşmanın hem kendisini hem de arkadaşını mutlu edeceği yönünde bir *değerlendirmede* bulunmuştur. Dolayısıyla arkadaşlığı paylaşma ve mutlu etme üzerinden ele almıştır. Buna ek olarak “*Zaten babası ile annesi gelecek. Yeni pulları gelecek büyüyünce.*” söylemi ile de pul yüzünden ortaya çıkan problemin gereksizliğini ortaya koymuştur.

Tablo 23

Gökkuşağı Balığı Pullarını Paylaşmak Zorunda mı? Sorusunun Analizi

Katılımcı KHB’nin cevabı: Onlara pul verseydi onlar onunla arkadaş olurdu. Ama o ona pul vermedi.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMK: Paylaşsa daha mutlu olacak.

Katılmıyorum

EFY: Vermek istemiyorsa vermek zorunda değil. Küsmem ona. Küsersek o da bizimle arkadaş olmaz ve küser bize.

KHB: O zaman [ahtapotu belirterek] onlara da bir tane sihir yapsaydı, onları da gökkuşağı balığı yapsaydı. O zaman mademki o balıklar da kendilerine yapmak için pulu, onlar da kendilerine rüya görüp onlar da bir tane gökkuşağı balığı olabilir.

EMEB: *Ama öyle de hep olmak isterler.*

KETM: *Öğretmenim eğer hepsi sihirle gökkuşağı balığına dönüşür.*

“Gökkuşağı balığı pullarını paylaşmak zorunda mı?” sorusuna KHB: *“Onlara pul verseydi onlar onunla arkadaş olurdu. Ama o ona pul vermedi.”* cevabını vermiş, dolayısıyla arkadaşlık için kriterin paylaşmak olduğu şeklinde bir *değerlendirmede* bulunmuştur. KHB’nin bu görüşü Aristoteles’in karşılıklı çıkarı göz eden fayda arkadaşlığı ile paralellik göstermektedir denilebilir. Çocuklar için felsefe bağlamında EFY de KHB’nin görüşüne karşı çıkmış *“Vermek istemiyorsa vermek zorunda değil.”* söylemi ile arkadaşlık için, karşılığında bir şeyin verilmesi anlayışını savunmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak *“Küsmem ona. Küsersek o da bizimle arkadaş olmaz ve küser bize.”* ifadesi ile de küçük balıkların pul vermediği için gökkuşağı balığına küsmelerine rağmen, kendisinin böyle bir durumda küçük balıklar gibi bir tepki vermeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca küsme davranışına karşısındakinin de aynı şekilde küsme ile karşılık verebileceği ve bu durumun arkadaşlığı etkileyeceğini dile getirmiştir. EMK’de EFY’ye karşı çıkarak *“Paylaşsa daha mutlu olacak.”* cevabını vermiş, KHB gibi paylaşması gerektiğine vurgu yapmıştır. Paylaşmanın gökkuşağı balığını mutlu etmede bir kriter olabileceğini ifade ederek *değerlendirmede* bulunmuştur. KHB gökkuşağı balığının pullarını paylaşması yerine olası çözümlerden bazılarını *“O zaman [ahtapotu belirterek] onlara da bir tane sihir yapsaydı, onları da gökkuşağı balığı yapsaydı. O zaman mademki o balıklar da kendilerine yapmak için (pul), onlar da kendilerine rüya görüp onlar da bir tane gökkuşağı balığı olabilir.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. KHB, probleme ilişkin çözüm önerilerini neden-sonuç bağlamında doğaüstü güçler üzerinden vermiş; ya ahtapotun diğer balıkları gökkuşağı balığına dönüştürmesinden ya da diğer balıkların rüyada gökkuşağı balığı olmalarından söz etmiştir. EMEB ve KETM de KHB’nin bu görüşüne karşı çıkmışlardır. EMEB: *“Ama öyle de hep olmak isterler.”* söylemi ile diğer balıkların başkası olması çabalarının hep devam edeceğini ifade etmiştir. KETM ise *“Öğretmenim eğer hepsi sihirle gökkuşağı balığına dönüşürse gökkuşağı balığı karışır, gerçek bu değil derler.”* ifadesi ile gerçek ve görüntü arasındaki ayrıma vurgu yapmıştır. KETM’nin bu söylemi gökkuşağı balığını gerçek yapan ne sorusu üzerinden değerlendirilebilir ve konuyu öz tartışmasına getirebilir. Diğer yandan *“bireyi birey yapan özellikler vardır ve herkesin birbirine benzemesi halinde bu farklılıktan söz edilemez.”* düşüncesi ile de yorumlanabilir.

Tablo 24

Denizyıldızı Neden Gökkuşağı Balığına Yardım Etmedi? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: Çünkü o denizyıldızıydı, yerinden kıpırdayamazdı. Veya o nasıl yapılacağını bilmiyordur, aklında bir fikir yoktur.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum	Katılmıyorum
EMEB: Çünkü o başka şeylere yardım ederdir, belki. Belki benim dediğimi, dilekleri gerçekleştirmeye yardım eder. İstemiyorsa yardım etmek zorunda değil. Arkadaş değiller. Çünkü onu daha önce görmemişti. Arkadaş olsalardı hep uğrarlardı, gelirlerdi birbirlerine.	EMZY: Çünkü onlar küçüklüklerinden beri arkadaşlar. KAHB: Çünkü EMZY'nin dediği yanlış. Öyle bir şey olsaydı zaten herkes onun pullarından istediği için o yıldız ona yardım etmek zorunda kaldı onun için ona yardım etmeyecekti. Sonra ona yardım etti, onu ahtapota gönderdi.

“Denizyıldızı neden gökkuşağı balığına yardım etmedi?” sorusuna KETM “Çünkü o deniz yıldızıydı, yerinden kıpırdayamazdı” cevabını verirken deniz yıldızının özelliğinin hareket edememe olduğunu düşünmüş, dolayısıyla da gökkuşağı balığına yardım edemeyeceğine ilişkin bir gerekçe ileri sürmüştür. KETM ikinci bir gerekçe olarak da “Veya o nasıl yapılacağını bilmiyordur, aklında bir fikir yoktur.” şeklinde bir görüş ortaya koymuş, denizyıldızının gökkuşağı balığına yardım edememesini, bir fikre sahip olmaması ihtimali üzerinden açıklamaya çalışmış ve bir *olasılık* ortaya koymuştur. Çocuklar için felsefe bakımından EMEB de KETM’ye katıldığını belirterek iki farklı görüş ortaya koymuştur. Öncelikle “Çünkü o başka şeylere yardım ederdir, belki. Belki benim dediğimi, dilekleri gerçekleştirmeye yardım eder.” söylemi ile denizyıldızının dilekleri gerçekleştirebildiğini ifade etmiş; denizyıldızına dilekleri gerçekleştirme gibi doğaüstü bir güç yüklemiştir. Ardından “İstemiyorsa yardım etmek zorunda değil. Arkadaş değiller.” ifadesi ile de arkadaş olmadıklarını dolayısıyla da yardım etmek zorunda olmadığını belirtmiştir. Bu ifade “Sadece arkadaş olanlar birbirine yardım eder.” şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca EMEB denizyıldızı ve gökkuşağı balığının neden arkadaş olmadıklarını da “Çünkü onu daha önce görmemişti. Arkadaş olsalardı hep uğrarlardı, gelirlerdi birbirlerine.” gerekçesi ile açıklamış ve bir çıkarımda bulunmuştur. EMZY ise EMEB’e arkadaş olmaları konusunda karşı çıkarak “Çünkü onlar küçüklüklerinden beri arkadaşlar.” söyleminde bulunmuş, ancak bu konuyla ilgili bir gerekçe sunmamıştır. KAHB’de EMZY’nin görüşünün yanlış olduğunu belirterek

“Öyle bir şey olsaydı zaten herkes onun pullarından istediği için o yıldız ona yardım etmek zorunda kaldı onun için ona yardım etmeyecekti. Sonra ona yardım etti, onu ahtapota gönderdi.” söylemi ile denizyıldızı ve gökkuşağı balığının arkadaş olmadığını, sadece ortaya çıkan durumundan dolayı yardım ettiğini dile getirmiştir.

Tablo 25

Gökkuşağı Balığı Tek Pulu Kaldığında Hala Mutlu Muydu? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM’nin cevabı: Diğer balıkların gökkuşağı balığı gibi pulları yok. Gökkuşağı balığının bir sürü rengârenk pulu var, diğerlerinin pulu olmayınca onlar mutsuz mu? Bence mutlular.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

KETM: Mesela herkese böyle bir pul koparsın, 4-5 tane pul koparsın onları ikiye bölsün, dağıtsın. Mesela yaz ayında arkadaşlarına dondurma versin. O zaman barışabilirler.

Katılmıyorum

EMEB: Çünkü sadece bir puldan güzel olur mu? [Pulu belirterek] ihtiyacı var. Onlara hepsini verse onlarda çok olur. Hani gökkuşağı balığına gel oynayalım demiştiler ya onlarla oyun oynasın.

EFY: Bütün pulları verse zaten çıkabilir.

EMEB: Bir sebebi olması lazım, öyle çıkmaz.

“Gökkuşağı balığı tek pulu kaldığında hala mutlu muydu?” sorusuna KETM “Diğer balıkların gökkuşağı balığı gibi pulları yok. Gökkuşağı balığının bir sürü rengârenk pulu var, diğerlerinin pulu olmayınca onlar mutsuz mu? Bence mutlular.” şeklindeki yanıtı ile gökkuşağı balığı yerine diğer balıkların mutluluğu üzerinden soruyu cevaplamış ve pulları olmadığı için mutsuz olmadıklarını ifade etmiştir. Bu anlamda KETM’nin cevabı, Gökkuşağı balığının da tek pul ile mutlu olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çocuklar için felsefe bakımından EMEB de KETM’ye katılmayarak gökkuşağı balığının mutlu olmadığı fikri üzerinden “Çünkü sadece bir puldan güzel olur mu?[Pulu belirterek] ihtiyacı var. Onlara hepsini verse onlarda çok olur.” şeklinde bir cevap ortaya koymuştur. Dolayısıyla EMEB için gökkuşağı balığının güzel olmak için de, mutlu olmak için de pula ihtiyacı vardır. Bunun dışında gökkuşağı balığı pullarını verdiği takdirde bu seferde kendisinde az, diğer balıklarda çok pul olacaktır. Yani gökkuşağı balığı olarak bir özelliği kalmayacaktır. EFY ise “Bütün pulları verse zaten çıkabilir.” diyerek EMEB’e gökkuşağı balığının pulları

vermesinin onun için bir sorun oluşturmayacağını ifade etmiştir. EMEB’de EFY’nin görüşüne karşılık, bu görüşün gerçekleşebilmesi için EFY’nin bir gerekçe ortaya koyması gerektiğini “*Bir sebebi olması lazım, öyle çıkmaz.*” sözleriyle dile getirmiştir. KETM de diğer balıkların gökkuşağı balığı pul vermediği için ona küsmelerinden hareketle “*Mesela herkese böyle bir pul koparsın, 4-5 tane pul koparsın onları ikiye bölsün, dağıtsın. Mesela yaz ayında arkadaşlarına dondurma versin. O zaman barışabilirler.*” söylemleri ile problemi çözmeye yönelik önerilerini sıralamıştır. Gökkuşağı balığının diğerleri ile arkadaş olması için paylaşması ve onlar için bir şeyler yapması gerektiğinden bahsetmiştir.

Genel olarak çocukların Gökkuşağı balığı hikâyesine dair ürettikleri sorularının konuya göre yapılan analizinde, daha çok ortaya konan davranışın amacına vurgu yaptıkları; arkadaşlık anlamında da hikâye karakterlerinin arasındaki ilişkiye paylaşma, yardım, oyun oynama ve küsme bağlamında yer verdikleri görülmüştür. Soruların düzey bakımından değerlendirmesinde ise çocukların yoğun bir şekilde nedene, niçine dayalı sorular (üst düzey yakınsak) ürettiği, tek bir çocuğun (EMEB) yaratıcı fikirler sunmasını, tahminlerde bulunup sonuçlar çıkarmasını sağlayan alt düzey ıraksak alanla ilişkili soru sorduğu tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe açısından bakıldığında da çocukların birbirini dinlediği, arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını ifade ettiği, kendi düşüncelerini ileri sürdüğü, bunu yaparken de gerekçeler ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin; gökkuşağı balığı ve pulunu verme konusundaki tartışmaya güzellik üzerinden yanıt veren KAZK’a, EMEB karşı çıkmıştır. EMEB gökkuşağı balığının tüm renklere sahip olmadığı için güzel olmadığını vurgulamış; bir pulla da güzelliğinin bozulamayacağını belirtmiştir.

Hikâye ekseninde çocukların özellikle arkadaşlıkla ilgili paylaşma, eğlenme, mutlu etme, yardım etme unsurlarına değindiği ve arkadaşlığı bu unsurlar doğrultusunda değerlendirdiği görülmüştür. Özellikle KHB’nin ve EMEB’in arkadaşlığı yardım, paylaşma ile ilişkilendiren ve bunları arkadaşlığın koşulu olarak gören yaklaşımları dikkat çekicidir. Çünkü bu doğrultuda arkadaşlık ilişkisi karşılıklı yarara dayanmaktadır. Bu düşünce felsefi anlamda Aristoteles’in fayda arkadaşlığına işaret etmektedir. Fayda arkadaşlığına karşın bir çocuğun (EFY) gökkuşağı balığı üzerinden arkadaşlık için pulunu vermek zorunda olmadığı yönündeki görüşü, karşılıklı yararı göz etmeyen bir anlayış olarak ifade edilmesi açısından önemlidir. Bunun dışında çocukların (EMEB, KETM) gökkuşağı balığına diğer balıkların benzeme çabasına değindiği; gerçek ve görüntü arasındaki ayrıma vurgu yaptığı görülmüştür. Bu düşünce bir varlığı gerçek yapan ne, özü ne tartışması üzerinden düşünüleceği gibi, farklılık ve bireyi birey yapan özelliklerin neler olduğu görüşü

çerçevesinde de değerlendirilebilir. Ayrıca kimi çocukların (KHB, EMEB) sihir, dilekleri gerçekleştirme gibi doğaüstü öğelere değindikleri tespit edilmiştir. Düşünme becerileri açısından bakıldığında da çocukların *neden-sonuç/gerekçelendirme (temellendirme), değerlendirme, problem çözme, çıkarımda bulunma ve olasılıklı düşünme* bağlamında ifadeler ortaya koyduğu görülmüştür.

4.2.1.6. Özgürlük konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “Özgürlük....benzerdir. Çünkü...”, “....özgür müyüm?” ve “Rapunzel” olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. “Özgürlük....benzerdir. Çünkü...”, etkinliği *gerekçelendirme (G)*; “....özgür müyüm?” etkinliği *karar verme (KV) ve gerekçelendirme (G)* ; “Rapunzel” etkinliğinde ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)* kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu kategoriler bağlamında çocuklarla soyut olduğu düşünülen “özgürlük” kavramı çalışılmıştır. İnsanlığın vazgeçilmezleri arasında yer alan özgürlük, filozofların her dönem üzerinde durup düşündüğü; neliği, sınırları gibi hususlarda fikirler beyan ettiği ve bugün de halen tartışılan bir kavram olmuştur. Kimi filozoflar için bilgiye dayandırılmış, kimi filozoflar için ise kişinin bilerek isteyerek bulundukları eylemler (Adugit, 2013; Töle, 2005) ya da yasanın izin verdiği ölçüde bir hak (Timuçin, 2002), insanın asla vazgeçemeyeceği doğanın bir nimeti (Rousseau, 2004) olarak ifade edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde ise “özgürlüğün anlamı, sınırları, kural-özgürlük ilişkisi” (Direk, 2015) tartışılan soruların içeriğini oluşturmuştur. Özgürlük sosyal bilgiler kapsamında da demokrasi başlığı altında bir değer olarak kendine yer bulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda da cumhuriyet kavramı üzerinden hak ve özgürlüklere değinilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da özgürlük kavramına değinilmiş, çocukların özgürlüğün anlamına ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Özgürlük...benzerdir. Çünkü....etkinliğine dair bulgular

Gerekçelendirme (temellendirme) (G) kategorisi altında çocuklardan “özgürlük” kavramına dair metafor yapmaları istenmiştir. Bu bağlamda “Özgürlük.....benzer, çünkü.....” şeklinde tek bir soruya yer verilmiş; özgürlüğün onlar için ne anlam ifade ettiğini, neye benzediğini anlatan bir resim çizmeleri istenmiştir. Sonrasında çizdikleri resimler hakkında çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bkz. Şekil 3). Bu şekilde çocukların hem felsefi anlamda, hem de çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özgürlüğün neliğine,

onlar için ne ifade ettiğine dair görüşler ileri sürmesi ve konuya dair gerekçeler ortaya koyması (temellendirmeler yapması) sağlanmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik, ikinci ve üçüncü etkinlik¹¹ sonrası çocuklara yeniden uygulanmıştır. Özgürlüğe ilişkin metafor çalışmasında ön uygulamaya 19 çocuğun 15'i (15/19) katılmıştır. Son uygulamaya ise 19 çocuğun 12'si (12/19) katılmıştır. Yöntem de de belirtildiği gibi diğer uygulamalarda olduğu gibi bu uygulamada da çeşitli sebeplerle çocuk gelmediği zamanlarda etkinlik planlandığı şekil ve zamanda yapılmıştır. Aşağıda özgürlüğe ilişkin ön uygulama ve son uygulama bağlamında çocukların metaforlarına dair ortaya çıkan temalara yer verilmiştir.

Ön uygulama		Son uygulama		Ön uygulama		Son uygulama	
Söylem/Kod	f	Söylem/Kod	f	Söylem/Kod	f	Söylem/Kod	f
Dışarı çıkma	9	Dışarı çıkma	10	İstedğini yapma	7	Büyüme	4
Oyun oynama	3	Oyun oynama	4	Büyüklerin izin vermesi	3	İstedğini yapma	3
İcat yapma	3	Alışveriş yapma	3	Yeni şeyler öğrenme	1	Büyüklerin izin vermesi	2
İstedği mesleği yapma	3	Uçağa binme	2	Kuralın olmaması	1	İstedğini alma	2
Doğayı gözlemleme	1	Telefonla oynama	1	Rahatça oynama (sınırlanmadan)	1	Para	2
Toplam	19	Hayvanları besleme	1	Mutlu olma	1	Her şeyi keşfetme	1
		Bir şeyler alma	1	Toplam	14	Serbestçe hareket etme	1
		Arabaya binme	1			Belli zamanlarda yapılan şeyler	1
		Çizgi film izleme	1			Toplam	16
		Gezme	1				
		Okulda etkinlik yapma	1				
		Toplam	26				

eylem



bağıdır

¹¹ İkinci ve üçüncü etkinliklere “...özgür müyüm? ve Rapunzel etkinliğine dair bulgular” başlıkları altında yer verilmiştir.

↓
**İlgili
olmayan**

Ön uygulama				Son uygulama	
Söylem/kod		f		Söylem/kod	f
Çalışkan olma, sıfır almama		1		Abimi kandırmak	1
Çiçekleri sevme, koklama		1		Toplam	1
Renkleri sevme		1			
Sevilen şeyler		1			
Toplam		4			

Şekil 4. Özgürlük algısına ilişkin çocukların metaforlarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar

Şekil 4’te görüldüğü üzere özgürlük kavramında dair yapılan metaforda çocuklar, özgürlüğü “*eylemler*”e benzetmenin yanı sıra özgürlüğün “*bağlı*” olduğu durum ve dayanaklarını da benzetmelerine yansıtmışlardır. Ayrıca özgürlükle “*ilgili olmayan*” benzetmeler de yapmışlardır. Ancak bu ilgisiz benzetmelerin özgürlüğe dair yapılan etkinlikler sonrasında metaforlarda minimuma indiği (1/12) görülmüştür.

Çocukların, felsefe ve çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde özgürlüğün doğru anlamına yönelik ortaya koyduğu söylemlerden ilki “*eylemler*”e yönelik benzetmelerden oluşmuştur. Bu benzetmelerin (Bkz. Şekil 4) etkinlik öncesi 19, etkinlik sonrası ise 26 olduğu tespit edilmiştir. Özgürlüğe dayalı eylemlerin hem etkinlik öncesinde hem de etkinlik sonrasında odak noktasını “*dışarı çıkma (9/10)*” oluşturmuştur. Bunu “*oyun oynama (3/4)*” söylemi takip etmiştir. Özgürlüğü *evde ve dışarıda olma* bakımından *karşılaştırmış* ve dışarının evden daha özgür olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu dışarıda arkadaşları ile oyun oynama imkânına sahip olmaları açısından dile getirmişlerdir. Dolayısıyla dışarı çıkma ve oyun bir arada düşünüldüğünde çocukların kendilerini en çok dışarıda ve oyun oynarken özgür hissettikleri söylenebilir. Çünkü çocuklar için dışarısı, evdeki gibi sınırlamaların olmadığı, istediği oyunu oynayabildikleri, istediklerini yapabildikleri bir yerdir. Dolayısıyla dışarı çıkmak istemelerinin temelinde, oyun oynama isteği yatmaktadır denilebilir. Oyun,

çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ortaya koydukları, sahip oldukları merak duygusuyla araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları haz verici, gönüllü bir eylemdir (MEB, 2013, s. 47). Dışarı çıkma ve oyun söylemlerinden sonra ön uygulamada *icat yapma (3)* ve *istediği mesleği yapma (3)* ifadelerinin; son uygulamada ise *alışveriş yapma (3)* ve *uçığa binme (2)* ifadelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Çocukların özgürlüğe dair benzetmelerinden ikincisi, özgürlüğün bağlı olduğu durumla ilgilidir. Bu benzetmelerin (Bkz. Şekil 4) etkinlik öncesi 14, etkinlik sonrası da 16 olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar özgürlüklerinin bağlı olduğu durumu betimledikleri ön uygulamada *“istediğini yapma (7)”*, son uygulamada ise *“büyüme (4)”* söylemleri ön plana çıkmıştır. Bunu ön uygulamada *“büyüklerin izin vermesi (3)”*, son uygulamada ise *“istediğini yapma (3)”* izlemiştir. Bu çerçevede çocukların zihnindeki özgürlük kavramının *“istediğini yapma, anne-baba izni ve büyüme”* ekseninde şekillendiği söylenebilir. Droit (2017)’e göre; çocuklar için söz dinlemek ve özgür olmak birbirine tamamen zıt iki var olma biçimidir. Söz dinlemek, kendi istediği şeyler yerine, başka birinin istediğini, dışarıdan bir iradenin (ebeveyn, öğretmen, yetişkin gibi) dayattığını yapmak demektir. Özgür olmak ise istediğin kadar çikolata yemek, yıkanmamak, geç yemek, geç uyumak gibi istediğini yapmaktır. Bu açıdan çocuklar için istediklerini yapma konusunda büyüklerin izni ya da büyüdükleri zaman kendi kararlarını verecek olmaları özgürlükleri açısından önemli bir ölçüt olabilir. Örneğin; bir çocuk (EEZ) uçığa binmenin özgürlük olduğunu, bunu da ancak büyüyünce gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak bir çocuğun ön uygulamada *“kuralın olmamasını”*, son uygulamada yine bir çocuğun *“para”*yı özgürlük için bir araç olarak ifade etmesi dikkat çekicidir. Çünkü çocukların, özgürlüğün bağlı olduğu durumlara ilişkin ortaya koydukları büyüme, anne-baba izni, kuralın olmaması ve para şeklindeki söylemleri felsefi anlamda özgürlüğün sınırlarını çizmektedir denilebilir.

Anlamla ilgili olmayan çocukların söylemlerine bakıldığında da ön uygulamada ifadelerin 4 (çalışkan olma, çiçekleri sevme gibi), son uygulamada ise 1 (abimi kandırmak) olduğu, bu paralelde de anlamla ilgili olmayan ifadelerin azaldığı belirlenmiştir.

Aşağıda metafor çalışması çerçevesinde özgürlükle ilgili çocukların resimlerine ve bu resimlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Diyalog 29: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-1



Resim 40. Ön uygulama: Özgürlük-1



Resim 41. Son uygulama: Özgürlük-2

KAZK: Evde olmuyor özgürlük, dışarı parka çıkınca özgür olabiliyoruz. Çünkü evde istediğini yapamıyorsun. Parkta istediğini yapıyorsun, saklambaç oynuyorsun.

KAZK: Rapunzel kulede hapis olmuştu çıkamıyordu. Yani bu özgürlük ama çıksaydı bu özgürlük. Özgürlük demek bir yerde kalmak, hiç çıkamamak. Çıkarsan da kalabilmek yani özgürlük.

Yukarıdaki görsel ve söylemlerden hareketle KAZK açısından özgürlük kavramının ön uygulama ve son uygulama bağlamında dışarı çıkmak ile eşdeğer olduğu tespit edilmiştir. Ön uygulamada KAZK çocuklar için felsefe bakımından özgürlüğü “istediğini yapma” olarak gerekçelendirmiştir. Son uygulamada ise daha önce kendilerine izlettirilen Rapunzel hikâyesinin etkisinde kalmış; özgürlük ile serbestçe hareket edebilmeyi vurgulamıştır. KAZK “özgürlük” şeklinde bir ifade kullanarak –süz ekiyle özgürlüğe ilişkin yoksunluğu fark ettiğini ortaya koymuştur. KAZK son uygulamada özgürlüğü ön uygulamada olduğu gibi dışarı çıkmak olarak almıştır, ancak anlamın KAZK’da ön uygulamaya göre daha da derinleştiği görülmüştür. Ayrıca KAZK’ın “çıkarsan da kalabilmek” ifadesiyle hikâyedeki Rapunzel’den etkilenerek Rapunzel’in kuleden çıktığı ama geri dönmek zorunda kaldığını dile getirdiği belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında hikâyeler aracılığıyla çocuklara soyut kavramlar verilip sorgulama yapmaları sağlanabilir.

Diyalog 30: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-2



Resim 42. Ön uygulama: Özgürlük- 3



Resim 43. Son uygulama: Özgürlük- 4

EMEB: Özgürlük dışarı çıkmak, doğayı gözetlemek (gözlemlemek).Çünkü yeni şeyler öğreniyorsun. Hem çalışkan olursun. Çünkü her şeyi yapıyorsun. Hiç sıfır almıyorsun.

EMEB: Benim için özgürlük dışarı çıkmak ve telefonla oynamak. Annemlerle biz anlaştık. Annem 11 saat televizyon izleyecek, babam da 11 saat istediğini yapacak ben de 11 saat telefon oynayacağım. Küçükken özgür değilim. Bebekken şunları yapamıyorum. Hep telefon oynamama izin vermiyorlar, çünkü telefonu hep yere fırlatıyordum. Anne babamın eşyasına dokunamam, prize dokunamam.

EMEB ön uygulamada özgürlüğü dışarı çıkmak ve doğayı gözlemlemek olarak ifade etmiştir. Onun için dışarıda olup yeni şeyler öğrenmek, bunun sonucunda istediğini yapabilmek özgürlüğünün kanıtı ve çocuklar için felsefe açısından gerekçesidir. Bunun dışında çalışkan olma, hiç sıfır almama ifadeleri ise özgürlükle ilişkili değildir. EMEB son uygulamada ön uygulamada olduğu gibi dışarı çıkmayı ve buna ek olarak telefonla oynamayı özgürlük olarak nitelendirmiştir. “Küçükken özgür değilim” söylemi ile felsefi anlamda özgürlüğün sınırını kişinin büyümesine bağlı olarak ele almıştır. Ayrıca bebekken yapamadıklarını sıralarken aslında olgunlaşma, yani bir işi yapabilecek seviyeye gelmesine vurgu yapmıştır.

Diyalog 31: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-3



Resim 44. Ön uygulama: Özgürlük-5

EUÇ: Annem dışarı çıkarttığı zaman oynuyorum. Annem istediklerini yap dediği zaman yapıyorum. Annem izin vermezse yapamam. Verirse özgür olurum.



Resim 45. Son uygulama: Özgürlük-6

EUÇ: İki tane ev çizdim, 11, 12 çizdim. Buradaki insanlar bu çocukla futbol oynuyor bu uçurtma oynuyor, bu da ip atlıyor. Özgürlük; dışarı çıkmak ve futbol. Okula gitmediğimiz zaman, izinli olduğumuz zaman dışarı çıkabiliyoruz.

Ön uygulamada EUÇ'nin özellikle annenin izin vermesine bağlı bir özgürlükten söz etmesi dikkat çekicidir. Onun için dışarı çıkmanın, istediğini yapabilmenin şartı annenin izin vermesidir. Bu felsefi manada da, çocuk açısından özgürlüğü sınırlandıran bir durumdur. Son uygulamada EUÇ, özgürlüğün dışarı çıkmak ve oyun oynamak olduğunu dile getirmiştir. Çünkü onun için oyun, dışarı çıkmak gibi aktiviteler kısıtlı zamanlarda yapılabilen, kendisini özgür hissettiren eylemlerdir. EUÇ ön uygulamada olduğu gibi anne iznine değinmese de son uygulamada okula gidilmediği zamanları dışarı çıkabilmenin bir koşulu olarak belirtmekte, dolayısıyla yine özgürlüğünü sınırlayan bir durumdan söz etmektedir.

Diyalog 32: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-4



Resim 46. Ön uygulama: Özgürlük-7

EGŞ: Benim için özgürlük çiçeklere bakma, çiçekleri sevmek, koklama. Çiçekleri sevmek özgürlük çünkü güzel kokuyorlar.



Resim 47. Son uygulama: Özgürlük-8

EGŞ: Özgür olduğum şey hayvanları beslemek ve hayvanlara iyi bakmak. Kuşa bağırdığım anda özgürüm. Abimi kandırmak konusunda özgürüm.

EGŞ ön uygulamada özgürlüğü çiçeklere bakma, sevmek ve koklama olarak ifade etmiş, bunun gerekçesini de güzel kokmaları olarak açıklamıştır. EGŞ'nin bu cevabı özgürlüğün ve gerekçesinin ne olduğunu açıklamaya yönelik değildir. Son uygulamada da EGŞ ön uygulamadan farklı olarak hayvanları beslemek ve onlara bakmak konusunda özgür olduğunu dile getirmiştir. Bu durum ona hayvanları besleme konusunda ebeveynlerinin izin verdiğini ve bu eylemi onun özgürce gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla felsefi anlamda anne-baba iznini özgürlüğü kısıtlayan bir durum olarak nitelemektedir. “Abimi kandırmak konusunda özgürüm.” söylemi ise özgürlükle ilgili değildir.

Diyalog 33: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-5



Resim 48. Ön uygulama: Özgürlük -9



Resim 49. Son uygulama: Özgürlük-10

EEZ: Özgürlük dışarı çıkmak. Çiçekler duruyor, çocuklar oynuyor. Annenden izin alıyorsun dışarı çıkıyorsun. İzin vermezse dışarı çıkmıyorsun.

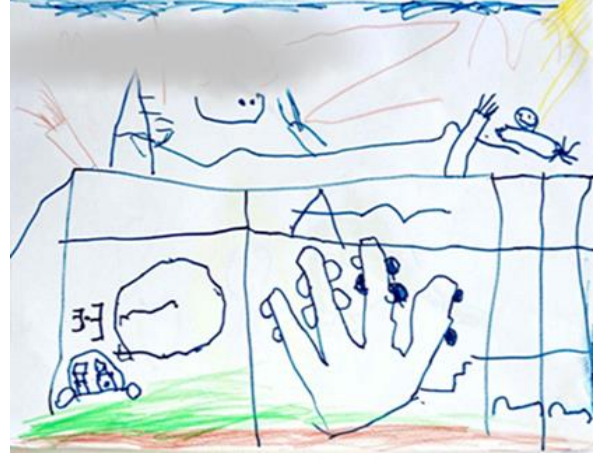
EEZ: Özgürlük benim için uçağa binmek. Dışarı çıkınca, sonra evin içinde oynayınca, biraz çizgi film izleyince özgürüm. Evden uzaklaşmışım, bahçelere gitmişim, uçağı tam görmüşüm. Burada yazıyormuş ki Eymen., uçağı takip ediyorum bisikletimle. Bisikletim uçabiliyormuş. Bisikletim tam uçmamış, uçağın pervanesine kadar gidince son yerine gidince uçuyormuş, o zaman uçuyormuş. Sonra uçağın yanına gidince uçmuşum, pervaneye gelince. Bisikleti bırakmışım, sıçramışım uçağa. Kapıyı açmışım, kapatmışım içeri girince. Bisiklette canlanmış, inmiş bizi takip etmiş.

Ön uygulamada EEZ dışarı çıkmanın, oyun oynamanın bir özgürlük olduğunu; özgürlük ölçütünün de annenin izni olduğunu belirtmiştir. Son uygulamada ise özgürlüğü uçağa binmek, dışarı çıkmak, oynamak ve çizgi film izlemek olarak değerlendirmiştir. Ancak burada göze çarpan uçak ve özgürlük ilişkisidir. Resimde yer alan uçak figürü EEZ'nin söyleminde yer almasa da, EEZ'nin pilot olmak istemesi ve pilot olduğunda annesinin iznine ihtiyaç duymayacak olması gibi durumların onun özgürlük anlayışını yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla EEZ bir taraftan kendini özgür hissettiren durumları ifade ederken, diğer taraftan da felsefi manada özgürlüğün sınırını ebeveyn izni olarak dile getirmektedir. Bunun dışında EEZ'nin “Bisiklette canlanmış, inmiş bizi takip etmiş.” söylemi de yaşı itibarıyla animizmin yani canlı ve cansız arasında ayrım yapamamasının bir göstergesidir.

Diyalog 34: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-6



Resim 50. Ön uygulama: Özgürlük-11



Resim 51. Son uygulama: Özgürlük-12

EMZY:Özgürlük dışarı çıkmak, oynamak, eğlenmek. Annem izin verince dışarı çıkabiliyorum. Evde özgür olabiliyorum ama dışarıda daha da özgürüm. Çünkü evde oyuncaklarımızla kendi başımıza sıkılıp oynuyoruz. Annemiz dışarı çıkmaya izin verince arkadaşlarımızla güzel güzel oynayabiliyoruz.

EMZY: Elimi çizdim. El bir canlıdır, biz büyüyünce elimiz de büyüyor. Sonra ev çizdim. Özgürlük daha da güzel olsun diye. Borulardan su akıyor hepimize su getiriyor. Çünkü su içmemiz için. Su olmazsa ölürüz sonra. Bu gülen yüz, Hepimizin mutlu olması için. Bu ağ, bu da helikoptere benzemiş bir uçak. Mutlu olmamız için uçağa binmemiz lazım, her şeyi keşfedebilirsiniz. Özgür oluyoruz, her yeri gezebiliyoruz, aşağıdan her şeyi görebiliyoruz. Mesela uçtayım, okulu gördüm, çatıyı da gördüm ne güzel. Şimdi binemem. Yani bir gün öğretirler bana. Küçükler yapamaz ki uçak kullanmayı. Çünkü belki düşebiliriz, kaza yapabiliriz. Özgürlük güzel bir şey. Oyun oynamak, gezmek, yürüyüşe çıkmak, spora gitmek.

EMZY ön uygulamada özgürlüğü dışarı çıkmak, eğlenmek ve oyun oynamak olarak ifade etmiştir. Ev ve dışarı arasında bir *karşılaştırma* yaparak, özgürlüğün eve kıyasla dışarıda daha fazla olduğunu belirtmiş, “*çünkü*” bağlacı ile gerekçesini (temellendirmeyi) evde sadece oyuncaklarla, dışarıda ise kendi arkadaşlarıyla birlikte oynayabilmeyi göstermiştir. Çocuklar için felsefede çocuğun gerekçesini ortaya koyabilmesi (temellendirmede bulunması) için karşılaştırmalar yapması, benzerlik ve farklılıklar üzerinden değerlendirmeler yapması gerekmektedir (Kennedy, 2013). Nitekim EMZY de ev ve dışarıda özgürlük konusunda karşılaştırma yapıp gerekçesini dile getirmiştir. Özgürlük

ölçütü olarak da felsefi anlamda yine diğer çocuklarda olduğu gibi anne iznini vurgulamıştır. Son uygulamada ise ön uygulamada olduğu gibi özgürlüğü dışarı çıkmak, oyun oynamak, gezmek ve buna ek olarak yürüyüşe çıkmak ve spora gitmek şeklinde belirtmiştir. EMZY'nin çizdiği el büyümeyi simgelemektedir. EMZY için kişi büyüdüğünde uçak kullanmayı öğrenebilir, öğrenirse her yeri gezip her şeyi görebilir. Böylece özgür olur. Bu ifade büyümeyi simgeleyen el ve büyüyünce yapılabilecekler açısından bakıldığında özgürlüğün ölçütünün büyümek olduğu sonucuna varılabilir. “*El bir canlıdır, biz büyüyünce elimiz de büyüyor.*” , ‘*Su olmazsa ölürüz.*’ ve ‘*Mutlu olmamız için uçağa binmemiz lazım, her şeyi keşfedebilirsiniz. Özgür oluyoruz, her yeri gezebiliyoruz, aşağıdan her şeyi görebiliyoruz.*” şeklindeki söylemleri onun bir kriter ve standarda göre yargılamada bulunduğunu yani değerlendirme yaptığını; “*Küçükler yapamaz ki uçak kullanmayı. Çünkü belki düşebiliriz, kaza yapabiliriz.*” söylemi de neden-sonuç ilişkisi bağlamında düşündüğünü göstermektedir. Bununla birlikte EMZY özgürlük ile mutluluk ifadesini de sıkça kullanmakta; özgürlüğün mutlulukla ilişkisini ortaya koymaktadır.

Diyalog 35: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelere dair-7



Resim 52. Ön uygulama: Özgürlük-13

KAHB: Ben (özgürlüğü) uğur böceğine, çiçeklere, anneme, babama, gökkuşağı ve buluta benzettim. Çünkü ben orada çok özgür oluyorum. Her istediğimi yapıyorum. Dışarısı(özgür olunan yer). Çünkü evde her istediğimizi yapamıyoruz. Çünkü her yerin bir kuralı var.



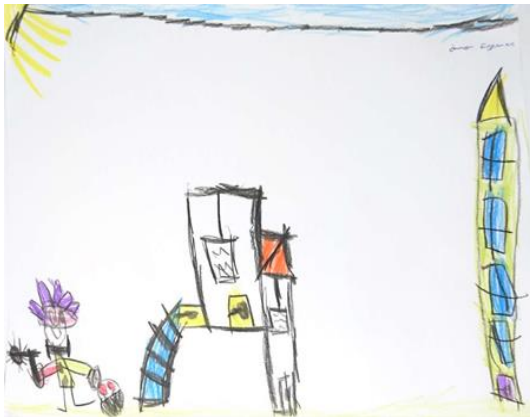
Resim 53. Son uygulama: Özgürlük-14

KAHB: Ben bir tane Rapunzel çizdim, buraya da bir tane Rapunzel çizdim. Çünkü ben öyle çizmek istedim. Kalpler yılbaşı için. Bunlar (kızlar) 7 yaşındalar.

Özgürlük benim için dışarı çıkmak demek. Çünkü ben orada çok özgür oluyorum. Evde de özgürüm. Mesela ben evde her istediğimi yapıyorum. Mesela oyuncaklarımla oynuyorum, telefona bakıyorum birazcık.

KAHB ön uygulamada resim ve söylemlerinde yansıttığı böcek, çiçek, gökkuşağı gibi figürlerle dışarıda olan özgürlüğü ifade etmiştir. Buna ek olarak KAHB'nin anne ve babasını da özgürlük olarak nitelemesi ebeveyn iznine bağlı özgürlük söylemlerinde bulunan diğer çocuklara kıyasla şaşırtıcıdır. KAHB dışarısını bir özgürlük alanı olarak belirtirken, çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından gerekçesini (temellendirmesini) de *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “Çünkü evde her istediğimizi yapamıyoruz. Çünkü her yerin bir kuralı var.” söylemi ile ortaya koymaktadır. Felsefi anlamda ise özgürlüğü kısıtlayan ölçütü kurallar olarak göstermektedir. Ancak kuralları koyan kişilerin ebeveynler olduğu düşünülünce, KAHB'nin anne ve babayı özgürlük olarak nitelemesi, özgürlüğü kısıtlayan unsuru kural olarak gösteren görüşüyle çelişmektedir. Son uygulamada da KAHB özgürlüğü dışarı çıkmak ve oyun oynamak olarak yorumlamıştır. Dışarıda daha fazla özgür olduğunu ifade ederken bir taraftan evde de özgür olduğunu belirtmiş, gerekçesini (temellendirmesini) her istediğini yapabilme olarak açıklamıştır. Özgürlüğü evde ve dışarıda olmak bakımından karşılaştırarak özgür olmak ve daha özgür olmak şeklinde derecelendirmiştir.

Diyalog 36: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-8



Resim 54.Ön uygulama: Özgürlük-15



Resim 55. Son uygulama: Özgürlük-16

EÖES: Ben dışarı çıkmışım. Sonra icat yapmışım. Sonra kiraz almışım, icadıma koyacaktım. Sonra bu da elimde kesici makineler. Özgürlük icat yapmak. Çünkü o icatın içine istediğin şeyleri koyabiliyorsun.

EÖES: Ben uçan gemiye binmek isterdim. Böyle buradan gitmişim evden sonra buradan atlamışım. Burası açık, burada dikenler varmış. Buradan atlamışım böyle gitmişim. Burayı kapatmışım, buraya oturmuşum. Burası evim. Evde oyuncaklarımla oynayınca sıkılıyorum. O yüzden gemiye geçtim. Uçan gemi ile bir yere gitmek istiyorum. Çünkü annem babam bana izin vermiyor ben de gizli çıkmışım. Çünkü hava soğukmuş diye. Bunun üstü (uçan gemi) kapalı. Uçan gemi ile gökyüzüne çıktım. Bulut gördüm, kuş gördüm.

Ön uygulamada EÖES özgürlüğü dışarı çıkmak ve icat yapmak ile birlikte değerlendirmiş, çocuklar için felsefe açısından icat ile istediğini yapabilmenin özgürlük sağladığını neden-sonuç ilişkisi içerisinde “Çünkü o icatın içine istediğin şeyleri koyabiliyorsun.” söylemi ile dile getirmiştir. Son uygulamada ise EÖES tıpkı ön uygulamada olduğu gibi icat yapmaktan söz etmiş, ancak ön uygulamadan farklı olarak bu icadı neden yaptığını, ona nasıl özgürlük imkânı tanıdığını anlatmıştır. Yaptığı icat, uçan bir gemidir. Bu gemiyi evde oyuncakları ile oynamaktan sıkıldığı ve anne ile babasının dışarı çıkmasına izin vermediği için yaptığını belirtmiştir. Bu gemi ile gökyüzü, bulut ve kuşları gördüğünü dolayısıyla da dışarıda özgürce dolanabildiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda EÖES için özgürlük, ifade ettiği şekliyle gökyüzüne çıkmak ama aslında dışarı çıkmaktır. Gizlice evden çıkıp gökyüzüne kaçma fikri ile anne ve babasının ona izin vermemesi bu anlamda da özgür olmadığını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. EÖES her iki uygulamada da tasarladığı icatlarla *yaratıcı düşünme* biçimini ortaya koymaktadır.

Diyalog 37: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-9



Resim 56. Ön uygulama: Özgürlük-17



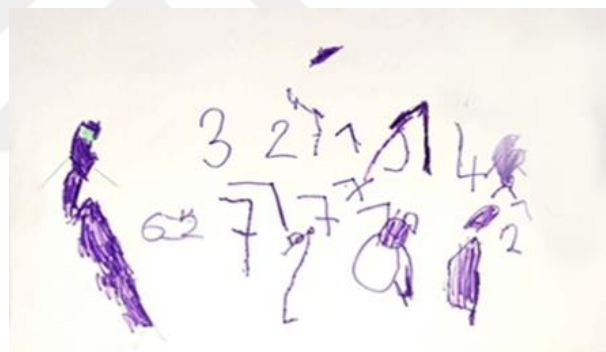
Resim 57. Son uygulama: Özgürlük -18

KNE: Özgürlük dışarı çıkmak, bir de evde içeride öğretmencilik oynamak. Ben onları oynamayı çok seviyorum. Öğretmencilik de çok seviyorum. Ben öğretmencilikte de özgür oluyorum. Ben şakacıktan bir şeyler olmuş gibi, bundan hoşlanıyorum.

KNE: Ben de bir tane Rapunzel çizdim, ellerini de çizdim. Sonra da kız bir yere gidiyormuş, sonra da bir tane mağazadan kıyafet alacaktı. Bu çok güzel boncuklu bir kıyafet alacaktı. Dışarı çıkmak, mağazaya gitmek özgürlük. Tatilleri annem hep geliyor, biz onunla hep bir yerlere gidiyoruz, yemek yiyip gidiyoruz çarşıya. Oradan da sevdiğimiz bir mağazaya gidiyoruz, bir şeyler alıyoruz. Ama pahalı şeyleri annem almıyor çünkü annemin çok az parası var. Sadece pahalısız(ucuz) şeyleri alabiliyoruz. Paramız olmazsa özgür olamayız, çünkü hiçbir şey alamayız.

Ön uygulamada KNE, diğer çocuklarda olduğu gibi, dışarı çıkmayı, oyun oynamayı ve onlardan farklı olarak oyunlarda öğretmen kimliğine bürünmeyi özgürlük olarak ifade etmiştir. Öğretmen kimliğine sahip olma fikri KNE de bağımsız olma duygusu yaratmış olabilir. KNE son uygulamada, uygulamanın üçüncü etkinliği olan ve özgürlüğü sorgulatmak amacıyla yapılan Rapunzel ile ilgili video etkinliğinden etkilenerek, Rapunzel'in resmini çizmiş ve özgürlüğü anlatmıştır. Ancak söylemleri onun Rapunzel yerine kendini ve annesini anlattığını göstermektedir. “Sonra da kız bir yere gidiyormuş, sonra da bir tane mağazadan kıyafet alacaktı. Bu çok güzel boncuklu bir kıyafet alacaktı.” ve “Tatilleri annem hep geliyor, biz onunla hep bir yerlere gidiyoruz, yemek yiyip gidiyoruz çarşıya. Oradan da sevdiğimiz bir mağazaya gidiyoruz, bir şeyler alıyoruz.” şeklindeki söylemleri bunu doğrular niteliktedir. Bunun dışında KNE özgürlüğü dışarı

Diyalog 39: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-11



Resim 61.Son uygulama: Özgürlük-22

EKEP: Ben özgürlüğü canavara, parka benzettim. Şu canavarı gemiye benzettim. Yüzüyor ya. Ben çok iyi sayıları biliyorum o yüzden sayı yapmak istedim. Çok öğrenirsen 54'e kadar birinci sınıfa gidebilirsin. Özgürlük markete gitmek, markete gidince çok özgürüm ben. İstedğim şeyi alıyorum. Param olmazsa özgür olamam. Çünkü hiçbir şey alamıyorsun o zaman.

259

oyunun ona mutluluk verdiğini belirtmiştir. Son uygulamada ise özgürlüğü canavar, park, gemi, tavşan ve sayı gibi imgelerle anlatmaya çalışmıştır. EKEP'in resminde canavara neden yer verdiği net değildir. Ancak gemi, denizde özgürce ilerlemenin; tavşan oyun oynayabilmenin, sevebilmenin; sayı da öğrenmenin ve büyümenin birer işareti olarak algılanabilir. EKEP'in zihninde bu imgeleri özgürlüğün bir unsuru olarak algıladığı söylenebilir. EKEP için bir diğer özgürlük de markete gidip istediğini almaktır. Bu konuda özgürlüğünü kısıtlayan unsur da paradır. Nitekim “*Param olmazsa özgür olamam.*” ifadesi de paranın özgürlük anlamında kısıtlayıcılığına vurgu yapmakla birlikte şarta (para) bağlı bir *değerlendirmeyi* içermektedir.

Diyalog 40: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-12



Resim 62. Ön uygulama: Özgürlük-23



Resim 63. Son uygulama: Özgürlük-24

EEB: Burada yeşil dalgalarla, kırmızı dalgalar geliyor. Bu da kayma şeyi. Özgürlük icat. Çünkü mesela kaykay yapabilirsin icatla, dalga yapabilirsin, oyuncak yapabilirsin.

EEB: Bu benim elim. Şöyle bir el. Bu da ışık. Işık aynaya yapıyor, aynada dağlara gidiyor. Güneş aynaya geldi, ayna da buna. Sonra üçü de şuraya dağıldı. Sonra da buraya geldi komşu da kızdı. Özgürlük çiçekleri sulamak, dağ demek, el demek, güneş demek, ışık demek. Özgürlük mesela dağlarda hayvanlar var, burası hayvanlar çiftliği, burası da dağlar. Özgürlük arabaya binmek. Markete gideriz, bir şeyler alırız, parka gideriz.

Ön uygulamada EEB, çocuklar için felsefe açısından özgürlüğü “*icat*”a benzetmiştir. Bunun gerekçesini (temellendirmesini) de “*Çünkü mesela kaykay yapabilirsin icatla, dalga*

yapabilirsin, oyuncak yapabilirsin.” söylemi ile ortaya koymuş; icatın ona istediğini yapmak için fırsat sunduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Dolayısıyla EEB için felsefi anlamda da özgürlüğün ölçütü; istediğini yapabilmedir. Son uygulamada ise EEB özgürlüğü markete gitmek, bir şeyler almak, parka gitmek, oyun oynamak (komşuyu kızdırmak), arabaya binmek olarak sıralamıştır, sürekli olarak dışarıya çıkıp yapılabilecek şeylerden söz etmiştir. EEB “*Bu benim elim. Şöyle bir el. Bu da ışık. Işık aynaya yapıyor, aynada dağlara gidiyor. Güneş aynaya geldi, ayna da buna. Sonra üçü de şuraya dağıldı.*” ifadesi ile edindiği deneyimden yola çıkarak ışığın kırılma sürecini anlattığı söylenebilir.

Bunlara ek olarak 3 çocuk (EFY, EMK, EEG) sadece ön uygulamada yer almıştır. Bu çocukların resimlerine ilişkin söylem ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 41: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-13



Resim 64. Ön uygulama: Özgürlük-25



Resim 65. Ön uygulama: Özgürlük-26

EFY: Eve benzettim. Bir de gökkuşağına benzettim. Bir de köpek, çiçek, bir de top bir de insan. Çünkü en sevdiğim şeyler onlar.

EMK: Benim özgürlüğüm renklerle. Yeşil, kahverengi, koyu yeşil, turuncu, mavi. Çünkü renkler herkesi sevindirebilir.

EFY özgürlüğü ev, gökkuşağı, köpek, çiçek, topla oynayan çocuk figürleri ile anlatmaya çalışmıştır. Bu anlamda EFY bu figürlerle dışarıda oyun oynamayı özgürlük olarak resmetmiş olabilir. Ancak gerekçe olarak ortaya koyduğu “Çünkü en sevdiğim şeyler onlar.” söylemi özgürlük ile ilişkili değildir.

EMK özgürlüğü renklerle ifade etmiştir, gerekçeyi de renklerin insanları sevindirmesi olarak açıklamıştır. Ancak bu açıklama da özgürlük ile ilişkili değildir.

Diyalog 42: Çocukların ön uygulama ve son uygulama sonucu özgürlüğe ilişkin ortaya koydukları ifadelerle dair-14



Resim 66.Ön uygulama: Özgürlük-27

EEG: Özgürlük icat. Çünkü icatları seviyorum, ondan böyle yaptım.

EEG özgürlüğü icata benzetmiştir. Ona göre özgürlüğün ölçütü icat yapmayı sevmedir. Çünkü çocuk icatlar aracılığıyla istediği her şeyi yapabilmektedir. Bu anlamda EEB ile benzer düşünceler ortaya koymuştur.

Genel olarak çocukların, çocuklar için felsefe bağlamında özgürlüğün anlamına ve özgürlüğün kendileri açısından sınırlarına (izin, yasak, büyüme, para, kurallar) değindiği görülmüştür. Ayrıca kendi iradeleri çerçevesinde yapabileceklerinin yaşa bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında çocukların özgürlük anlamında herhangi bir konu (okul) ile ilgili farklı görüşler ortaya koyduğu da belirlenmiştir. Örneğin; bir çocuk (EUÇ) okul olmadığında özgür olduğunu ifade ederken, diğer bir çocuk (KHB) birçok etkinliğin yapılabilmesi bakımından okulu bir özgürlük alanı olarak dile getirmiştir. Özgürlük kavramına dair çocukların metaforları, çizdiği resimler ve söylemleri

ele alındığında ise özgürlüğü dışarıda *oyun oynama, yasak ve izin, büyüme, istediğini yapma* bağlamında değerlendirdikleri görülmüştür. Çocukların bu çalışmada kavramın anlamına yönelik söylemlerde bulunduğu gibi, anlamla ilgisi olmayan ifadeler de kullandığı tespit edilmiştir. Ancak bu ilgisiz ifadelerin son uygulamada azaldığı belirlenmiştir. Yine özgürlük kavramına dair ortaya konan ve doğru anlam içeren söylemlerin etkinlik öncesi ve sonrasında nicel olarak etkinlik sonrası lehinde arttığı görülmüştür. Bununla birlikte son uygulama ile öğrenci söylemlerinin zenginleştiği (kural, para, bağımsız olmak vb.) tespit edilmiştir. Çocuklarda özellikle son uygulamada, daha önce gerçekleştirilen hikâye (Rapunzel) etkinliğinin etkilerinin olduğu, özgürlüğü bu hikâyeden hareketle (serbestçe hareket edebilmek gibi) de yorumlamaya çalıştıkları görülmüştür. Dolayısıyla hem metafor çalışması ile hem de hikaye etkinlikleri ile çocuklar özgürlük gibi soyut kavramları ifade edebilir, bu kavrama ilişkin sorgulamalar yapabilirler. Düşünme becerileri açısından da etkinliğin doğası gereği *neden-sonuç* temelli söylemlerde bulunurlarken; özgürlüğün bağlı olduğu durumları ifade ederken de özellikle *değerlendirmeye* dayalı ifadeler ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte çocukların özgürlüğe ilişkin *tanımlamalarda* (özgürlük/özgürsüz) bulunduğu, karşılaştırmalar yaptığı, resimlerinde hayali unsurlara (uçan bisiklet, uçan gemi gibi) yer vermekle birlikte *yaratıcı fikirler* (kesici makine) ortaya koyduğu da görülmüştür.

....özgür müyüm? etkinliğine dair bulgular

Çocuklar için felsefede tartışılan konulardan biri de bir bireyin seçimlerini yaparken, bu seçimi hangi kritere göre gerçekleştirdiği, ne ölçüde özgür olduğudur. Dolayısıyla “....özgür müyüm?” adlı ikinci etkinlikte de, çocukların hangi durumlarda özgür olup olmadıklarına dair seçimler yapıp gerekçeleri ile bunu dile getirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kategoriler, etkinliğin doğası gereği *karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)* olarak belirlenmiştir. Bu etkinliğe 19 öğrenciden 13’ü (13/19) katılmıştır. Bilindiği üzere aynı sorular sınıf içinde sorulduğunda, çocuklar birbirlerinin verdikleri cevapları tekrarlayabilmektedir. Bu nedenle etkinlikte çocuklara farklı sorular yönlendirilmeye çalışılmıştır. Bu sorular şunlardır:

- İstedikğin kadar çikolata yemekte özgür müsün?
- İstedikğin saatte yatmakta özgür müsün?
- Okula gitmemekte özgür müsün?
- İstedikğin saatte dışarı çıkıp oynamakta özgür müsün?
- Kurallara uymamakta özgür müsün?

- Arkadaşını seçmekte özgür müsün?

Akabinde çocukların “Eğer özgür olduğunu düşünüyorsa; yerde duran sarı kartonun, özgür olmadığını düşünüyorsa da kırmızı kartonun üstüne çıkması” ve “neden özgür olduğunu ya da olmadığını” gerekçesi ile açıklaması istenmiştir. Özgürlüğe dair sorulan sorular çerçevesinde çocukların cevapları her bir soru için karar verme durumlarına göre “özgürüm ve özgür değilim” başlıkları altında toplanmış ve sonrasında ortaya koydukları cevaplara yönelik gerekçeler tek tek analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Aşağıda buna ilişkin bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 26

Karar Verme ve Gerekçelendirme Çerçevesinde Özgürlüğe Dair Kod ve Temalar

Özgür değilim	f	Özgürüm	f
Mecburiyet(KHB) (EEB)	2	İzin alma (EÖES) (KNE)	2
İzin alma(EUÇ)	1	Otoriteye rağmen yapma(EGŞ)	1
Gizlice yapma(KAZK)	1	Otoriteye uyma(EMZY)	1
Otoriteye uyma(EEZ)	1	Anlamsız (EMEB)	1
Her istediğini yapamama (KAHB)	1	Toplam	5
Gerekçe yok(EEG)	1		
Toplam	7		

Tablo 26’ya göre; “karar verme (KV) ve gerekçelendirme (G)” çerçevesinde ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, çocukların “özgür değilim” teması altında en çok “mecburiyet” (2/7) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Çocuklar için felsefe bağlamında özgürlüklerini kısıtlayan durumlara ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini) ileri sürmüşlerdir. Örneğin; “Kurallara uymamakta özgür müsün?” sorusuna EEB: “Hayır. Çünkü öğretmenimizi mecbur dinleriz. Çünkü onlar bize yeni şeyler öğretiyor.” söylemi ile cevap vererek özgür olmamasını neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “mecburiyet” üzerinden açıklamıştır. Bu kod üzerinden “Okula gitmemekte özgür müsün?” sorusuna KHB ise “Gitmek zorundayız. Çünkü yoksa okula gitmezsek hiçbir şey öğrenemeyiz. Okula gitmezsek yazıları okuyamayız Ben okula gitmek istiyorum ama. Çünkü okulda çok güzel şeyler var.” diyerek okula

gitmenin özgürlükten çok bir mecburiyet (zorunluluk) olduğunu vurgulamıştır. KHB “Okula gitmezsek hiçbir şey öğrenemeyiz. Okula gitmezsek yazıları okuyamayız.” söylemi ile bir kriter çerçevesinde değerlendirme yapmış; “... Çünkü okulda çok güzel şeyler var.” söylemi ile de neden- sonuç ilişkisi kurmuştur.

Özgür değilim teması altında ortaya konulan ve çocuklar için felsefe bağlamında çocukların özgürlüğünü kısıtlayan kodlardan bir diğeri de “otoriteye uyma” dır. Bu konuda “Okula gitmemekte özgür müsün?” sorusuna EEZ: “Hayır. Benim annem ben okula gitmeyeyim diyorum, o okula git diyor.” ifadesi ile özgürlüğü konusunda otoritenin ve onu kısıtlayan kişinin annesi olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde “özgürüm” teması altında da “otoriteye uyma” ifadesi yer almış ve “İstediğin saatte yatmakta özgür müsün?” sorusu çerçevesinde EMZY: “Evet, özgürüm. Geç saatte yatmıyorum ama erken saatte yatıyorum. Evet, yat diyorlar ama sözlerini dinliyorum.” yanıtını vermiştir. Ancak verdiği ifade göz önüne alındığında özgürlük konusunda kararsız ve kafasının karışık olduğu görülmüştür. Çünkü bir taraftan istediği saatte yatma konusunda özgür olduğunu ifade ederken; diğer taraftan anne ve babasının sözünü dinlediğini belirtmektedir. Yine özgür değilim teması altında “İstediğin saatte dışarı çıkıp oynamakta özgür müsün?” şeklindeki soruyu KAHB: “Özgür değilim. Çünkü her istediğimizi yapamıyoruz dışarıda.” söylemi ile cevaplamış ve özgürlüğü soruda vurgulanan saat üzerinden değil de dışarıda istediklerini yapamama bağlamında değerlendirmiştir. Bu konudaki düşüncesinde “anne-baba izni” etkili olmuş olabilir. Sorulardan bir diğeri olan “Kurallara uymamakta özgür müsün?” sorusuna ise EEG: “Zorundayım.” şeklinde karşılık vermiş, özgür olmadığını belirtmiş ancak gerekçesini (temellendirmesini) açıklamamıştır.

Çocuklar özgürüm teması altında da en çok “izin alma” (2/5) konusuna değinmiş; çocuklar için felsefe açısından özgürlüğün sınırlarına vurgu yapmışlardır. Örneğin; “İstediğin saatte dışarı çıkıp oynamakta özgür müsün?” sorusuna KNE: “Ben özgürüm, bazenleri tek başıma çıkabiliyorum. Anneannem bazenleri tek başına izin veriyor ama soğuk havalarda çıkmama izin vermiyor.” söylemi ile yanıt vermiş, özgürlüğünün kriterinin “izin”e bağlı olduğunu ifade etmiştir. EÖES ise “Okula gitmemekte özgür müsün?” sorusu üzerinden bu konuda özgür olduğunu vurgulayarak “Özgürüm. Annem bana bazenleri bazı zamanlar 3 gün evde kalabilirsin diyor.” söylemi ile karşılık vermiş; belirli zamanlarda okula gitmeme konusunda özgürlüğe sahip olduğunu, yine annesinin izni çerçevesinde açıklamıştır. Aynı şekilde özgür değilim temasında da “izin alma” konusu yer almış ve “İstediğin kadar çikolata yemekte özgür müsün?” sorusu bağlamında EUÇ: “Babam alırsa yerim, babam almazsa yemem”

şeklinde bir *değerlendirmede* bulunmuştur. Aynı soruya KAZK: “Anne ve babamızdan gizlice yiyebiliriz.” söylemi ile karşılık vererek, özgür olunmadığı için istenilen şeyin gizlice yapılabileceği yönünde bir kanaat bildirmiştir. Bu bağlamda EUÇ ve KAZK’nin özgürlük alanının “anne ve babası ile sınırlı olduğu” söylenebilir. Özellikle KAZK’nin bir eylemi özgürce yapabilmek için başvurduğu “Otorite yok ise yasak davranış yapılabilir” anlayışı Kohlberg’in oluşturduğu ahlaki evrelerden “Gelenek öncesi düzey” ile ilişkilidir. “İstediğin saatte yatmakta özgür müsün?” sorusu çerçevesinde EGŞ: “Evet [özgür olduğunu gösteren kartona giderek] Ben dokuz buçuk da yatıyorum 11’de de uyuyorum. Annem yat diyor ama konuşa konuşa 11 de yatıyorum.” söyleminde bulunmuş ve annesi zorunlu tutsa da istediği saatte uyuduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla EGŞ’nin bu davranışını “otoriteye rağmen yaptığı” söylenebilir. Onun için anne ve babasının onu uyuyor olarak düşünmesi özgür olmasını sağlamaktadır. Bu bakış açısı onun ahlaki gelişim açısından “Kohlberg’in Gelenek Öncesi Düzeyi”nde olduğunu göstermektedir. Yine bu tema altında “Arkadaşını seçmekte özgür müsün?” sorusuna EMEB özgürüm diyerek karşılık vermiştir. Ancak “Ben büyük değilim ona istediğimi yaptıramam [arkadaşımı seçmede özgür olduğuna dair kartona giderek] özgürüm. Çünkü onunla arkadaş oluruz, eğleniriz.” şeklindeki söylemi bu konuda kafa karışıklığı yaşadığını ve soruya cevap oluşturmayacak şekilde “anlamsız” gerekçeler sunduğunu göstermektedir.

Çocukların özgürlüğe dair ortaya koyduğu söylemlere genel olarak bakıldığında bu söylemlerin, karar verme durumlarına göre özgür değilim ve özgürüm temaları altında toplandığı görülmüştür. Çocuklar için felsefe bağlamında, özgür değilim teması altında daha çok mecburiyete; özgürüm teması altında da daha çok izin almaya vurgu yaptıkları; izin alma ve otoriteye uyma söylemlerinin ise her iki temada da yer aldığı tespit edilmiştir. Bu açıdan çocukların özgür olup olmadıkları durumları ifade ederken, özgürlüğün sınırlarına ilişkin belirlenimlerde bulundukları görülmüştür. Çocukların bir eylemi gerçekleştirirken otorite olarak anne-babalarını gördükleri; kimi zaman onlardan izin alma ya da gizlice yapma ya da otoriteye rağmen yapma yoluna gittikleri belirlenmiştir. İki çocuğun (EMZY ve EMEB) özgürlük konusunda karar verme ve bunu gerekçelendirme (temellendirme) konusunda sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak çocuklar için felsefe açısından çocukların genelinin tartışma sürecinde karşılaştırmalar yapıp bunu gerekçeleri ile ortaya koyduğu belirlenmiştir. Düşünme becerileri bakımından ise etkinliğin doğası gereği *neden-sonuca* dayalı ifadeler yoğunlukta olmakla birlikte *değerlendirmeye* dayalı ifadeler de kullandıkları, *karşılaştırma* yaptıkları görülmüştür.

Rapunzel etkinliğine dair bulgular

Özgürlüğe ilişkin üçüncü etkinlik “*gerekleştirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme(FÜ)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında kendi sorularını üretmesi, düşüncelerini paylaşması, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını vurgulayıp gerekçesini (temellendirmesini) ortaya koyması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocuklarla birlikte “*Rapunzel*” hikâyesinin özellikle özgürlüğe vurgu yapan bir bölümü izlenmiştir (Bkz. URL 5). Öncesinde videoyu dikkatlice izlemeleri ve hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri; video etkinliği sonrası ise videoyu da göz önünde bulundurarak; özgürlükle ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular, çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çocuklar hikâye etkinliğinde kendi sorularını üretip cevap aradıkları, kendi görüşlerini paylaşarak gerekçelerini sunduğu (temellendirmeler yaptığı), görüşlerini tartıştıkları için kategori olarak “*gerekleştirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme(FÜ)*”ye başvurulmuştur. Etkinliğe 13 (13/19) çocuk katılmıştır. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular iki açıdan incelenmiştir. Bunlardan ilki üretilen sorunun ele aldığı *konuya* göre analiz, ikincisi ise *düşünme becerilerinin düzeyine* göre analizdir. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 27

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Özgürlük	Onu neden kuleye hapsedmişler? (KAHB) (KAZK) (KHB)	3
	Cadı neden kendi başına bıraktı Rapunzel'i? Cadı neden hiç gelmiyor? (EMZY)	1
	Neden Rapunzel kuleden kaçamadı? (EUÇ)	1
	Neden Rapunzel annesinden kaçırıldı? (EÖES)	1
	Rapunzel niye prensle gezmiyor? (EEB)	1

Toplam		7
Amacı araştıran	Neden o kadar uzun saçları var? (KHB)(KAZK)	2
	Niye o prens aşağıya iniyordu? (KNE)	1
	Niye resim yapıyordu? (EKEP)	1
	Rapunzel'in niye annesi yok? (EEB)	1
	Rapunzel neden temizlik yaparken arkada o şarkıyı söylüyordu? (EMZY)	1
	Rapunzel neden kendi başına yaşıyor? (EEB)	1
Toplam		7
Soyut düşünce ve duygular	Rapunzel'in kötü kalpli annesi niye saçını kesti? (EUÇ)	1
	Neden dışarı çıktığı için şarkı söylüyordu?[mutluluktan] (EGŞ)	1
	Neden yüksekten korktu? (EEG)	1
	Niye annesi ona kızdı? (EMÇ)	1
	Neden Rapunzel aşağıya inmeye korktu? (KAHB)	1
Toplam		6
Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Neden kuledeyken cadı yoktu? (EÖES)	1
	Şarkı neden zıplarım diyor? (EEG)	1
Toplam		2
Genel toplam		22

Tablo 27’de görüldüğü gibi hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizde “*özgürlük (7/22), amacı araştıran (7/22), soyut düşünce ve duygular (6/22) ve hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar (2/22)*” olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (13/19) toplam 22 soru üretmiştir. Özgürlük teması altında Rapunzel’in özgürlüğünün kısıtlanmasını ve kaçamama sebeplerini; amacı araştıran teması altında yapılan eylem ya da durumun amacını; soyut düşünce ve duygular teması altında Rapunzel ve annesinin duygusal durumunu ve düşüncelerini; hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar temasında da cadı ve hikâyede söylenen şarkıyı ele alan sorular üretilmiştir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda *Gallagher ve Aschner'in sınıflaması* dikkate alınmış ve çocukların soruları bu sınıflamaya göre değerlendirilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 28

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Onu neden kuleye hapsedmişler? (KAHB) (KAZK) (KHB)	3
	Neden o kadar uzun saçları var? (KHB)(KAZK)	2
	Neden Rapunzel kuleden kaçamadı? (EUÇ)	1
	Neden Rapunzel annesinden kaçırıldı? (EÖES)	1
	Rapunzel niye prensle gezmiyor? (EEB)	1
	Cadı neden kendi başına bıraktı Rapunzel'i? Cadı neden hiç gelmiyor? (EMZY)	1
	Niye o prens aşağıya iniyordu? (KNE)	1
	Niye resim yapıyordu? (EKEP)	1
	Rapunzel'in niye annesi yok? (EEB)	1
	Rapunzel neden temizlik yaparken arkada o şarkıyı söylüyordu? (EMZY)	1
	Rapunzel neden kendi başına yaşıyor? (EEB)	1
	Rapunzel'in kötü kalpli annesi niye saçını kesti? (EUÇ)	1
	Neden dışarı çıktığı için şarkı söylüyordu?[mutluluktan] (EGŞ)	1
	Neden yüksekten korktu? (EEG)	1
	Dışarıda neden mutlu oldu? (EMZY)	1
	Niye annesi ona kızdı? (EMÇ)	1
	Neden Rapunzel aşağıya inmeye korktu? (KAHB)	1

Neden kuledeyken cadı yoktu? (EÖES)	1
Şarkı neden zıplarım diyor? (EEG)	1
Toplam	22

Tablo 28’e göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkilidir. Çünkü çocuklar daha çok “*nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya*” yönelik sorular üretmişlerdir. Buna karşın “*betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı*” içeren (alt düzey yakınsak) sorular sormamışlardır. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibarıyla öğrenciyi niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*özgürlük*” ve “*özgürlükle bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 27) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Bu sorular şunlardır;

- Rapunzel’i neden kuleye hapsedmişler?
- Rapunzel o kulede özgür mü?
- Rapunzel neden kuleden hiç kaçamadı?

Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar için felsefede, fikir üretmek adına çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan edip bunu gerekçesi ile ortaya koyması, önem arz etmektedir. Dolayısıyla tartışma esnasında öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Ardından diğerleri arkadaşının cevabına karşın “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini belirtmişlerdir. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 29

Rapunzel’i Neden Kuleye Hapsedmişler? Sorusunun Analizi

Katılımcı KAHB’nin cevabı: Çünkü etrafa bir şeyler yapmış olabilir. Mesela bir yerleri dağınık bırakmış olabilir.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum	Katılmıyorum
	EEB: <i>Katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Rapunzel her yeri temizledi.</i> KHB: <i>KAHB'ye katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Belki şey Rapunzel'i doğururken annesi babası da marullardan aldığı için olabilir.</i> EMZY: <i>KEB ve KAHB'ye katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey yok. Çünkü cadı onu aldığı için oraya koydu.</i>

“Rapunzel’i neden kuleye hapsedmişler?” sorusuna KAHB “Çünkü etrafa bir şeyler yapmış olabilir. Mesela bir yerleri dağınık bırakmış olabilir.” söylemi ile karşılık vermiştir. Bu açıdan KAHB’nin, hikâyenin içeriğinin aksine sorununun nedenini, özgürlüğünden mahrum bırakılmasından dolayı “ikinci tip ceza”ya bağladığı söylenebilir. Hikâyenin içeriği ile ilgili olmayan, belki de kendi gündelik yaşamayla ilişkilendirilebilecek bu cevaba diğer çocuklar (KEHB, KEB, EMZY), çocuklar için felsefe yaklaşımından hareketle itiraz ederek “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Buna göre “çünkü” bağlacı ile EEB “Katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Rapunzel her yeri temizledi.” ifadesi ile kanıt göstererek KAHB’nin söylemine karşı çıkmıştır. KHB de “Çünkü öyle bir şey olmaz. Belki şey Rapunzel’i doğururken annesi babası da marullardan aldığı için olabilir.”¹² şeklinde bir cevap vererek olası tahminini ifade etmiş, Rapunzel’in anne babasına verilmiş bir cezadan dolayı hapsedildiğini dile getirmiştir. EMZY ise “Çünkü öyle bir şey yok. Çünkü cadı onu aldığı için oraya koydu.” söylemi ile hem KHB’ye hem de KAHB’ye katılmadığını belirtmiş, Rapunzel’in orada olma gerekçesini (temellendirmesini) “cadının kararı”na bağlamıştır.

Tablo 30

Rapunzel O Kulede Özgür Mü? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMZY’nin cevabı: Hayır. Çünkü evde hiçbir şey yok. Temizlik, süpürme, dikiş yapma var. Mesela dışarı çıkınca güzel bir şeyler yapabiliyoruz. Oynayabiliyoruz, papatya alabiliyoruz annemize, her şeyi yapabiliyoruz. Dışarı ilk defa çıktı ya o yüzden orayı çok sevdi. Bir daha o

¹² Özgürlük çerçevesinde Rapunzel’in sadece kulede hapsedildiği belli bir bölümün gösterildiği videoda, KHB soruya ilişkin verdiği cevap, bir olasılığı ifade etmektedir. Bu bağlamda KHB daha önce bu hikâyeyi bildiği ya da izlediği için bu olasılıklı cümleyi kurmuştur.

kuleye dönmez o yüzden. En eğlenceli dışarı. Çünkü dışarıda park var oyun oynuyoruz, spor yapıyoruz, geziyoruz.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum	Katılmıyorum
EUÇ: Dışarıda özgür.	EMEB: Özgür. Çünkü resim yapıyor, şarkı söylüyor, ağaç olmasa da birçok şeyi yapabiliyor.
KHB: Dışarıda özgürüz ama evde özgür değiliz. Evin zaten her yeri kapalı. Evde oyuncak ile oynuyoruz, canımız sıkılıyor. Oyuncakla oynadığımızda resim yapıyoruz onda da canımız sıkılıyor. Hiç arkadaşlarımız yok. Annemizin arkadaşları geliyor hep. Hiç biz oynayamıyoruz.	KHB: KAHB'ye katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Belki şey Rapunzel'i doğururken annesi babası da marullardan aldığı için olabilir. EGŞ: Resim yapmaya, süpürmeye özgür. [Her şeye özgür olmadığını belirterek] kaydırdıktan kayamıyor, salıncaktan sallanamıyor.

“Rapunzel o kulede özgür mü?” sorusuna EMZY “Hayır. Çünkü evde hiçbir şey yok. Temizlik, süpürme, dikiş yapma var. Mesela dışarı çıkınca güzel bir şeyler yapabiliyoruz. Oynayabiliyoruz, papatya alabiliyoruz annemize, her şeyi yapabiliyoruz.” söylemi ile ev ve dışarı arasında bir karşılaştırma yapmış; örnekler üzerinden dışarısının kişinin oyun oynaması ve istediğini yapması bakımından bir özgürlük alanı oluşturduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda da Rapunzel’in kulede bunları yapamadığı için özgür olmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak EMZY “Dışarı ilk defa çıktı ya o yüzden orayı çok sevdi. Bir daha o kuleye dönmez o yüzden. En eğlenceli dışarı. Çünkü dışarıda park var oyun oynuyoruz, spor yapıyoruz, geziyoruz.” diyerek kendi özgürlük anlayışından hareketle Rapunzel’in bunları gördükten sonra bir daha o kuleye dönmeyeceğini sebepleri ile ifade etmiştir. EMZY’nin görüşüne karşılık diğer çocukların görüşüne bakıldığında, çocuklar için felsefe açısından EUÇ ve KHB’nin “katılıyorum”; EMEB ve EGŞ ise “katılmıyorum” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Buna göre EMZY’ye katıldığını belirten EUÇ “Dışarıda özgür.” diyerek Rapunzel’in kulede özgür olmadığını belirtirken herhangi bir gerekçe ortaya koymamıştır. KHB de “Dışarıda özgürüz ama evde özgür değiliz. Evin zaten her yeri kapalı. Evde oyuncak ile oynuyoruz, canımız sıkılıyor. Oyuncakla oynadığımızda resim yapıyoruz onda da canımız sıkılıyor. Hiç arkadaşlarımız yok, annemizin arkadaşları geliyor hep. Hiç biz oynayamıyoruz” söylemi ile Rapunzel’in özgür olmadığını kendi gündelik yaşamından örnek vererek açıklamaya çalışmıştır. Bunu yaparken de tıpkı EMZY gibi ev ve dışarı arasında bir karşılaştırma yapmıştır. Görüş olarak EMZY’nin dışarısının kişiye özgürlük sağladığı fikrini desteklemiştir. EMEB ise “Özgür. Çünkü resim yapıyor,

şarkı söylüyor, ağaç olmasa da birçok şeyi yapabiliyor.” ifadesi ile EMZY’ye karşı çıkarak Rapunzel’in dışarı çıkmasa da kuleden yapabildiği şeyler bakımından özgür olduğunu belirtmiştir. EGŞ ise “*Resim yapmaya, süpürmeye özgür. [Her şeye özgür olmadığını belirterek] Kaydırdıktan kayamıyor, salıncaktan sallanamıyor.”* şeklinde verdiği cevapla Rapunzel’in evde yapabildikleri ve dışarıda yapamadıkları arasında bir *karşılaştırma* yapmış; dolayısıyla EMEB’in evde de özgür ifadesine karşı çıkmıştır.

Tablo 31

Rapunzel Neden Kuleden Hiç Kaçamadı? Sorusunun Analizi

Katılımcı EUÇ’nin cevabı: Cadı izin vermezse kaçamaz.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMEB: Çünkü cadı onu görebiliyordu. Belki de daha dışarı çıkmadı ya hiçbir zaman. Yükseklik korkusu vardı. Kızların bazen yükseklik korkusu olur.

KNE: Belki annesi de kulededir.

EGŞ: Daha önce o yöntemi bulmamış olabilir.

KHB: Neden, çünkü o daha bebektir. Büyüdüğünde de cadı saçlarını kesti. Nasıl aşağıya inecek.

Katılmıyorum

EEG: Kaçabilir, cadı bir şey topladığında, bir yere gittiğinde. Dışarı çıkabilir saçlarıyla.

“Rapunzel neden kuleden hiç kaçamadı?” sorusuna EUÇ “*Cadı izin vermezse kaçamaz.*” söylemi ile Rapunzel’in kuleden kaçamamasındaki ana sebebin “*cadı*” olduğunu vurgulamıştır. EUÇ’nin bu söylemi bir kritere göre bir *değerlendirme* yaptığını göstermektedir. EUÇ’nin bu görüşüne; çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından EMEB, KNE, KGŞ ve KHB “*katılıyorum*”; EEG ise “*katılmıyorum*” şeklinde karşılık vermiştir. Buna göre EMEB “*Çünkü cadı onu görebiliyordu.*” söylemi ile tıpkı EUÇ gibi Rapunzel’in kuleden kaçamamasının sebebini “*cadı*” olarak göstermiştir. Buna ek olarak “*Belki de daha dışarı çıkmadı ya hiçbir zaman. Yükseklik korkusu vardı.*” şeklinde bir tahminde bulunmuştur. Ayrıca EMEB “*Kızların bazen yükseklik korkusu olur.*” ifadesi ile bir “*genelleme*” yapmıştır. KNE “*Belki annesi de kulededir.*” diyerek Rapunzel’in kuleden

kaçmama gerekçesini (temellendirmesini) “*annesi*” olarak ifade etmiştir. EGŞ “*Daha önce o yöntemi bulmamış olabilir.*” söylemi ile diğerlerinden farklı olarak “*yöntem sorunu*”na dikkati çekmiş ve KNE gibi bir *olasılıktan* bahsetmiştir. EEG de EUÇ’ye karşı çıkarak “*Kaçabilir, cadı bir şey topladığında, bir yere gittiğinde. Dışarı çıkabilir saçlarıyla*” şeklinde yanıt vermiş ve sorunun çözümüne ilişkin bir öneri sunmuştur. Dolayısıyla da “*problem çözme becerisi*”ne yönelik bir beceri sergilemiştir. KHB ise EEG’nin görüşüne itiraz ederek “*Neden, çünkü o daha bebektir. Büyüdüğünde de cadı saçlarını kesti. Nasıl aşıya inecek.*” ifadesi ile ilk zamanlar küçük olduğu için kaçamadığını, sonraki süreçte de cadı tarafından saç kesildiği için böyle bir imkânın olmadığını vurgulamış, dolayısıyla EEG’nin dediği gibi saçlarıyla kaçmasının bir çözüm yolu olamayacağını dile getirmiştir.

Genel olarak çocukların Rapunzel hikâyesine dair ürettikleri sorularının konuya göre yapılan analizinde, daha çok özgürlüğü kısıtlayan sebeplere ve eylemin amaçlarına odaklandıkları görülmüştür. Soruların düzey bakımından değerlendirmesinde ise nedene, niçine dayalı soruların (üst düzey yakınsak) üretildiği tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından çocukların; özgürlüğün neliğine ve sınırlarına ilişkin ifadeler ortaya koydukları, birbirlerini dinledikleri, soruların tartışılması sürecinde de arkadaşları tarafından öne sürülen fikirlere katılıp katılmadıklarını gerekçeleri ile sundukları (temellendirme yaptıkları) görülmüştür. Çocukların kendi görüşlerini açıklarken kendi yaşam deneyimden örnekler (evde ve dışarıda oyun oynama gibi) de yer verdiği görülmüştür. Ayrıca hikâye çocuklar tarafından önceden izlendiği ya da dinlendiği için çocukların cevaplarında buna ilişkin unsurların (Rapunzel’in annesi onu doğururken babası marullardan aldığı için gibi) yer aldığı da tespit edilmiştir. Düşünme becerileri bakımından ise *neden-sonuç, değerlendirme, genelleme, karşılaştırma yapma, örnek verme, olasılıklı düşünme, kanıt gösterme ve problem çözme temelli* ifadeler kullandıkları görülmüştür.

4.2.1.7. Empati konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Duygu çarkı*”, “*Bence....dolayı üzgün*” ve “*Görünmez çocuk*” olmak üzere toplam üç etkinlik gerçekleştirilmiştir. “*Duygu çarkı*” etkinliği gerekçelendirme (temellendirme) (G), “*Bence....dolayı üzgün*” etkinliği *gerekçelendirme (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*; “*Görünmez çocuk*” etkinliği ise *gerekçelendirme (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri çerçevesinde uygulanmıştır. Bu kategoriler bağlamında çocuklarla soyut olduğu düşünülen “*empati*” kavramı çalışılmıştır. Etimolojik olarak Yunanca “*empathia*” kavramından gelen empati terimi, ilk defa Aristoteles’in Rhetoric üzerine adlı çalışmasında ortaya çıkmıştır

(Sharma, 1992). Dışarıdan duygulara girmek anlamına gelen empati kavramının ilk kez kullanımı da 1909 yılında Edward Titchner tarafından gerçekleştirilmiştir (Howe, 2013). Felsefede ilk anlamını bulan ve bugün de üzerinde durulan bu kavram Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) bir “beceri” olarak yer almış ve 4. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanında “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.” kazanımı ile, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) da “Sosyal ve Duygusal Gelişim”e ilişkin “Bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.” kazanımı ile ifade edilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)'nda ise empati becerisine sahip bireyleri yetiştirilmesine vurgu yapılmış, kazanımlarda çocuğun iletişim anlamında empatik bir dil kullanmasının önemine dikkat çekilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Aşağıda ise bu etkinliklere ilişkin açıklamalara ve bulgulara yer verilmiştir.

Duygu çarkı etkinliğine dair bulgular

“Gerekçelendirme (temellendirme)(G)” kategorisi çerçevesinde çocuklarla “Duygu çarkı” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlik bağlamında çocuğun, üzerinde “ağlayan, gülen, kızgın, korkan, şaşırın” yüz ifadelerinin bulunduğu duygu çarkını çevirmesi ve ortaya çıkan yüz ifadesini yapması istenmiştir. Diğer çocukların da arkadaşlarının neden bu şekilde hissettiğine dair düşünmesi ve buna ilişkin gerekçeler sunması (temellendirmeler yapması) gerektiği belirtilmiştir. Etkinliğin temelinde “empati” olması dolayısıyla çocukların arkadaşlarının hissettiği duyguyu anlamaya çalışması ve bunu gerekçelerle ortaya koyması amaçlanmıştır. Diğer taraftan çocuklar için felsefe yaklaşımında, tartışma sürecinde çocuğun fikrini ortaya koyması önemli olduğundan gerekçelendirmeye (temellendirmeye) başvurulmuş, dolayısıyla da kategori *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıdaki tabloda buna ilişkin söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 32

Duygu Çarkı Etkinliğine Dair Çocukların Cevapları

Duygu	Tema	Kod/Söylem	f
Korkma	Doğadaki varlıklar	Hayvan görme (yılan, örümcek, fare)(EUÇ)(KETM)(EGŞ) (KHB) (EMEB) (EMK)(KNE)	7

	Doğüstü varlıklar	Hayalet görme (EMEB)	1
Toplam			8
Ağlama	Fiziksel acı	Sakatlanma(EMEB)	1
		Canının yanması (KAZK)	1
	Yokluk/yok olma	Eşyayı kaybetme(EÖES)	1
		Kaybolma (KETM)	1
	Duygusal tepki	Duygulanma(EMEB)	1
	Duygusal acı	Aileyi kaybetme (KHB)	1
İstenen durumun gerçekleşmemesi	İnekten sütün gelmemesi (EGŞ)	1	
Toplam			7
Kızma	Alay	Kendisine gülünmesi(KETM) (KHB) (EMEB)	3
		Taklidinin yapılması (EKEP)	1
	Rahatsızlık verici durum	Arkadaşının peşinden gelmesi(EMK)	1
		Kendisine kızılması(EGŞ)	1
Toplam			6
Şaşıрма	Doğadaki varlıklar	Hayvan(yılan, örümcek, fare)görme (KETM) (KNE) (EGŞ)	3
	Farklı/beklenmedik bir durumla karşılaşma	Evinin yanına yeni bir pizzacının açılması (KAZK)	1
		İlk defa yağmur yağdığını görme (EYKY)	1
Toplam			5
Gülme	Kaza	Sandalyeden düşme(KAZK)(EGŞ) (EÖES)	3
	Eğlendirme	Komiklik yapan arkadaş (KETM)	1
Toplam			4
Genel toplam			30

Tablo 32’ye göre; duygu çarkı etkinliği çerçevesinde çocuklar, çoktan aza doğru “*korkma* (8/30), *ağlama* (7/30), *kızma* (6/30), *şaşıрма* (5/30) ve *gülme* (4/30)” duygularına ilişkin

toplam 30 gerekçe sıralamıştır. Bu gerekçeler (temellendirmeler) de en çok doğadaki varlıklar¹³ olmak üzere, doğaüstü varlıklar, fiziksel acı, yokluk/yok olma, duygusal tepki, duygusal acı, istenen durumun gerçekleşmemesi, alay, rahatsızlık verici durum, farklı/beklenmedik bir durumla karşılaşma, kaza ve eğlendirme olmak üzere toplam 12 tema altında toplanmıştır.

Korkma duygusu paralelinde çocuklar, çocuklar için felsefe açısından gerekçe olarak en çok doğadaki varlıklar (7/8) temasına vurgu yapıp, arkadaşlarının korkma nedenini “*yılan, örümcek gibi hayvanları görme*” olarak açıklamışlardır. Örneğin; KETM çarkı çeviren arkadaşı EUÇ’nin korkusunun gerekçesini (temellendirmesini) “*Ormanda yılan gördü.*” söylemi ile ifade etmiştir. Doğaüstü varlıklar (1/8) teması altında ise gerekçe “*hayalet görme*” (EMEB) olarak dile getirilmiştir. Dolayısıyla korkma duygusu, doğaüstü bir güçle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu gerekçeye ilişkin olarak çocuklar, hayaletin gerçekliğine, varlığına dair belirlenimlerde bulunmuşlardır. Örneğin; KHB görüşünü “*Çünkü hiç görmedik onu. Biz ormana gitmiştik hiç görmedik sadece rüyalarda çıkar o.*” söylemi ile ifade etmiş; varlığı duyu organları ile algılanabilen bir unsur olarak belirtmiştir. Aynı zamanda hayaletlerin gerçek olmadığını, rüyalar üzerinden açıklamaya çalışmış; varlık alanlarını rüya olarak göstermiştir. Dolayısıyla KHB’nin felsefi bağlamda emprist bir bakış açısı ortaya koyduğu söylenebilir. KETM, “*Çünkü*” bağlacı ile hayaletlerin var olmadığına dair gerekçesini (temellendirmesini) “*o hayalet diye şeyleri uyduruyorlar.*” söylemi ile ifade etmiştir. EGŞ ise kendi görüşünü ortaya koyan “*Bence*” ifadesi ile “*hayaletleri bizi korkutmak için diyorlar.*” şeklinde gerekçesini (temellendirmesini) sunmuş; hayalet fikrinin bir aldatmaca olduğunu belirtmiştir. EMK de “*Bence hayaletler sadece filmlerde ve rüyalarda çıkar.*” söylemi ile hayaletlerin aslında var olmadığını, film ve rüyalar üzerinden ortaya koymaya çalışmıştır. Dolayısıyla çocuklar hayaletlerin bir uydurmadan, aldatmacadan ibaret varlıklar olduğunu, film ya da rüyalarda görülebildiğini, insanları korkutmak amacıyla söylendiğini belirtmişlerdir. Buna kanıt olarak da “*var olması için gözle görülebilir olması gerekir.*” (KHB) görüşünü ortaya atmışlardır.

Ağlama duygusu altında, çocuklar en çok fiziksel acı (2/7) ve yokluk/yok olma (2/7) temalarına vurgu yapmışlardır. Bu temaları sırasıyla duygusal tepki (1/7), duygusal acı (1/7) ve istenen durumun gerçekleşmemesi (1/7) temaları takip etmiştir. Çocuklar; çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında *eşyayı kaybetme, duygulanma, sakatlanma, kaybolma, canının*

¹³ Doğadaki varlıklar teması, hem korkma hem de şaşırma duyguları altında yer almaktadır.

yanması, aileyi kaybetme, inekten sütün gelmemesi gibi birçok farklı gerekçe ileri sürmüştür. Çarkı çeviren ve ağlama gerekçesini (temellendirmesini) “Eşyam yere düşüp kaybolduğu için.” söylemi ile açıklayan EÖES’nin, neden ağladığına dair EMEB kendi görüşünü, “Duygulandığı için bir de şey için böyle bir yere düşüp sakatlandığı için.” söylemi ile açıklamıştır. Bu anlamda EMEB; ağlama duygusuna ilişkin hislere ve fiziksel acıya ilişkin iki farklı gerekçe ileri sürmüştür. KETM: “Kaybolduğu için ağlıyor.” ve KAZK: “Yere düşüp bacağı çok acıdığı için.” söylemleri ile neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde yokluğu ve fiziksel acıyı dile getiren gerekçeler ortaya atmışlardır. KHB ise olasılığa dayalı düşünerek “Belki annesi ve babası vefat etmiş olabilir.” söyleminde bulunmuş; arkadaşının ağlama gerekçesini, hislere odaklanarak duygusal boyutta acı hissetme üzerinden açıklamıştır. EGŞ de diğerlerinden farklı olarak “İneğinden süt akmamış olabilir.” şeklinde bir söylemde bulunmuş, istenilen ancak elde edilemeyen bir durum paralelinde açıklama yaparak olasılığa dayalı bir görüş beyan etmiştir.

Kızma duygusu altında çocuklar; çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından en çok “alay” (4/6) temasına değinmiş ve özellikle “kendisine gülünmesi” (3/6) gerekçesine odaklanmıştır. Örneğin; EMEB, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “Tabiki de şeye kızdı. Sandalyeden düştü, herkes ona güldüğü için.” söylemi ile bu gerekçeye vurgu yapmıştır. Kızma duygusuna ilişkin “taklidinin yapılması” (EKEP) alay teması altında dile getirilen bir başka gerekçe olmuştur. Rahatsızlık verici durum teması çerçevesinde ise EGŞ, olasılığa dayalı düşünerek “Arkadaşları ona kızmış olabilir.” söyleminde bulunmuştur. Çarkı çeviren EMK de kızma gerekçesini (temellendirmesini) “Niye kızdım söyleyeyim. EMZY peşimden geldiği için kızdım.” söylemi ile açıklamıştır.

Şaşkın duygusu altında da çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında özellikle (EGŞ, KETM, KNE) “fare, yılan, örümcek” gibi hayvanların görülmesi (3/5) gerekçesine vurgu yapmışlardır. KAZK ise çarkı çeviren KNE’nin şaşkınlığını, kişinin yeni bir durum ile karşı karşıya kalmasına bağlayarak “Belki evlerinin bir tane pizzacı açılmıştır yanına sonra onun farkı olmuştur.” şeklinde olasılığa dayalı bir söylemde bulunmuştur. EYKY’de KAZK gibi yeni bir durumla ilk defa karşı karşıya kalınmasını gerekçe göstererek neden-sonuç ilişkisi içerisinde “Çünkü ilk defa yağmur yağıyor diye.” söylemini dile getirmiştir.

Son olarak gülme duygusu altında ise en çok “kaza (3/4)” temasına vurgu yapılmıştır. Bu paralelde EGŞ “Arkadaşı bir tane sandalyeden düşmüş ona gülüyor.” söyleminde bulunmuştur. KAZK ve EÖES’de, EGŞ ile aynı ifadeyi kullanmıştır. KETM ise “Arkadaşı

komiklik yapmış.” ifadesi ile gülmenin gerekçesini yapılan komiklikle açıklamaya çalışmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar; çocuklar için felsefe çerçevesinde duygu durumlarına (korkma, ağlama, kızma, şaşırma ve gülme) ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini) ortaya koymuş, gerekçe (hayaletten korkma) üzerinden tartışmaya girip kendi görüşlerini dile getirmiştir. Çocukların diğerleri ile kıyaslandığında özellikle ağlama duygusunda; duygulanma, birini kaybetme gibi kişinin yaşadığı duygusal durumu da içerecek gerekçeler sıraladığı ve her bir gerekçenin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir çocuğun (KHB) korkmada gerekçe olarak sunulan hayalet görmeye ilişkin olarak da, hayaletin gerçekliği üzerinden bilgi felsefesine ilişkin ifadelerde bulunduğu ve gerçekliği “*gözle görünen gerçektir*” düşüncesi çerçevesinde ele aldığı, hayaletin gerçek olamayacağını vurguladığı belirlenmiştir. Bu düşünce bilginin kaynağının deneyim ve duyular olduğunu söyleyen deneyimcilik (Cevizci, 2017) görüşü ile ilişkilidir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların etkinliğin doğası gereği özellikle *neden-sonuç* temelli ifadelerde bulunmakla birlikte *olasılığa dayalı* cümlelerde kurdukları tespit edilmiştir.

Bence...üzgün etkinliğine dair bulgular

“Bence.....üzgün....” etkinliğinde *gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorisi çerçevesinde çocuklara ayağı sakat olan bir kızın hikâyesini anlatan ve diyaloga dayanmayan bir video iki kez izlettirilmiştir (Bkz. URL 5). Çocukların videoyu dikkatli izlemeleri istenmiştir. Etkinlik, iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada çocuklara, kızın bir sebepten ötürü üzgün olduğu söylenmiş; üzgün olmasının nedeninin ne olabileceği üzerine düşünmeleri ve buna ilişkin gerekçeler üretmeleri istenmiştir. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında, daha önce de belirtildiği gibi, çocukların tartışma sürecine girebilmesi ve fikir üretebilmesinde gerekçelendirme (temellendirme), görüşler üzerinden sonuca ulaşmasında çıkarım yapma önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple de kategori olarak “*gerekçelendirme (G) ve mantıksal çıkarım yapma*”ya başvurulmuştur. İkinci aşamada ise kızın üzgün olmasının sakatlığı ile ilgili olduğu söylenmiş; empati becerisi bağlamında kendilerini sakat kızın yerine koyarak ne hissedebilecekleri üzerine düşünmeleri gerektiği belirtilmiştir. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda ilk olarak çocukların kızın üzgün olmasına dair ortaya koydukları gerekçelere ve bu gerekçelere dair yorumlara; ikinci olarak da kendilerini sakat kızın yerine koyup kızın durumu ile ilgili neler hissettiğini ortaya koyan söylemlerine ve bununla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Çocukların kızın üzgün olmasına dair ortaya koydukları gerekçeler ve bu gerekçelere dair yorumlar;

		Söylem/Kod	f
Kızın üzgün olması İlgilidir. →		Öğretmenin söz hakkı vermemesi (KHB)	1
		Sınıfta görülmemesi/fark edilmemesi(KHB)	1
		Kıskanılması(EMZY)	1
		Anneye üzülüp okula gelmek istememe (KHB)	1
		Öğretmenin kızması (KHB)	1
		Kimsenin yardım etmemesi (EGŞ)	1
		Yüzmeyi bilmeme (EGŞ)	1
		Havuza girememe (EMK)	1
		Dersten sıkıldığı için girmek istememe (KAZK)	1
		Kimsenin oyuna almaması(KETM)	1
		Bacağını vurma/incitme (KHB)	1
		Bacağının sakat olması (KAZK)	1
		Toplam	12

Şekil 5. Hikâye karakterinin üzgün olmasına dair çocukların tahminlere ilişkin ortaya çıkan söylemler/kodlar

Şekil 5’te görüldüğü üzere; çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde, kızın üzgün olma sebeplerine ilişkin 12 farklı gerekçe ortaya koymuştur. Bu gerekçelerden sadece KAZK’ın “Belki bacağı sakattır.” söylemi ile ifade ettiği durum, hikâye karakterinin üzgün olmasının asıl sebebidir. Diğer çocuklar ise videoda izlediklerinden farklı gerekçeler üretmişlerdir. Örneğin; KHB olasılığa dayalı düşünerek “Çünkü belki o öğretmene üzülmüştür. Öğretmeni ona kızmıştır. O belki ona hep söz hakkı vermiyordur. Başka bir yerde oturuyordur. Öğretmeni onu görmüyordur. Kızı öğretmen en kötüye oturttuğu için hiç kimsenin yüzünden gözükmüyordur. O yüzden olabilir. Çünkü öğretmeni onu göremiyordur.” söyleminde bulunmuş ve kızın üzgün olmasında “öğretmenin etkisi”

olduğunu ifade etmiştir. Gerekçelerini (temellendirmelerini) de “*öğretmenin söz hakkı vermemesi, sınıfta görülmemesi/fark edilmemesi*” olarak sıralamıştır. Çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında gerekçelerini (temellendirmelerini) sıralarken de arkadaşlarının görüşlerine katılmadıklarını belirten “*Öyle bir şey yok, bence*” gibi ifadelerle düşüncelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Örneğin; EMZY ise KHB’nin görüşünü “*Öyle bir şey yok. Çocuk istediği yere oturdu*” diyerek eleştirmiş ve asıl sebebin kızın dış görünüşü ve buna ilişkin insanların tavrı olduğunu “*Güzel olduğu için, kıskandıkları için.*” sözleriyle açıklamıştır. EMZY’nin bu görüşüne karşılık EMK’de “*Çünkü öyle bir şey olmaz. Öyle olsaydı ağlardı, okula da hiç gitmezdi.*” şeklinde bir çıkarımda bulunarak karşı çıkmış ve sebebi “*Belki su soğuktur, mayosu yoktur. O yüzden giremiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. KETM bu görüşün geçersiz olduğunu “*O zaman diğer çocuklar nasıl yüzecek?*” sözleriyle ortaya koymuştur. EGŞ’de EMK’nin görüşüyle bağlantılı olarak “*Belki yüzmeyi bilmiyordu, kimse ona yardım etmiyordu.*” söyleminde bulunmuştur. Bu etkinlikte birçok fikir üreten KHB kızın üzgün olmasındaki bir başka nedenin annesi olabileceğini “*Bence annesine üzülip okula bir daha gelmek istememiştir.*” söylemi ile dile getirmiştir. Bir başka neden olarak “*kızın bacağını vurmasını, incitmesini*” göstermiştir. Bu anlamda birden fazla gerekçe ileri sürmüştür. KAZK ise sebebin dersle ilgili olabileceğini “*Belki sıkılıyordu, girmek istemiyordu.*” sözleriyle ifade etmiştir. KETM sorunun arkadaşlarla ilgili olabileceğini ifade ederek “*Belki arkadaşları onu oyuna hiç almıyordu. Onu oyunda istemiyor olabilirler. O da üzüliyordu.*” şeklinde çocuğun duygularını ifade eden bir cevap ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında izledikleri videodaki karaktere dair gerekçelerini (temellendirmelerini) sıralarken, birbirini dinlediği ve fikirler üretip bunu desteklemeye çalıştığı görülmüştür. Kızın üzgün olması ile ilgili olarak da kişi (öğretmen, anne, arkadaş) ya da durumu (mayonun olmaması, yüzme bilmeme gibi) kaynak olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklardan sadece yarısının (6/12) konuyla ilgili gerekçe ileri sürdüğü; özellikle bir çocuğun (KHB) beş; iki çocuğun da (KAZK, EGŞ) iki farklı gerekçe ortaya koyduğu belirlenmiştir. Çocukların, kızı üzen asıl sebep de (sakat olması) dâhil olmak üzere, hikâyeden bağımsız, farklı gerekçeler ileri sürdüğü ve fikirler ürettiği belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların daha çok *olasılığa* dayalı ifadelerde bulundukları; bunun dışında *neden-sonuca*, *çıkarıma* ve duygusal anlamda hikâyenin karakterini de anlamaya yönelik ifadelerde de bulundukları görülmüştür.

Etkinliğin ikinci adımında çocukların, kızın yaşadığı durumdan dolayı hissettiklerini anlamaları ve onunla empati kurmaları adına kendilerini onun yerine koyup neler hissedebileceklerini dile getirmeleri istenmiştir. Bu şekilde empatiyi konu edinen ana etkinlik öncesi, çocukların empati anlamında karaktere dair bir farkındalık kazanması sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda da çocukların kızın üzgün olmasına dair hissettiklerini anlatan söylemlere ve buna ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

<i>Söylem/Kod</i>	<i>f</i>		<i>Söylem/Kod</i>	<i>f</i>
Oturamama(KETM)(KAZK)(KNE)	3		Ayağı acıdığı için üzülme (EMEB)	1
Koşamama (KHB)(EÖES)	2		Kendini araba çarpmış gibi hissetme (KETM)	1
Yürüyeme (KAZK)	1		Toplam	2
Canı yanma (KHB)	1			
Merdiven çıkamama (EÖES)	1			
Eğilememe (EGŞ)	1			
Ayakta duramama (EKEP)	1			
Yatarken zorlanma (KHB)	1			
Toplam	11			

**SAKAT KIZIN
YERİNDE
OLSAM**

eylem

hissedilen

Şekil 6. Kendilerini sakat kızın yerine koyup düşünen çocukların cevaplarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar

Şekil 6’da görüldüğü üzere; çocuklar kendilerini sakat kızın yerine koymuş ve onun hissettiklerinden çok durumu ile ilgili olarak neler yapamayacağına odaklanmışlardır. Buna göre empati çerçevesinde çocuklar, en çok “*eylem*”e (11), en az da “*hissedilen*”e (2) vurgu yapmıştır. Eylem paralelinde çocuklar oturamama (3/11), koşamama (2/11) eylemlerine

odaklanmakla birlikte genel olarak kişinin sakat olması halinde yaşayabileceği zorluklara değinmişlerdir. Örneğin; EÖES: “*Kötü. Çünkü öyle koşamıyoruz ki. Bir de merdivenlerden çıkarken zorlanabiliyorsun.*” söylemi ile sakatlığın neden kötü bir durum olduğunu ve ne tür zorluklara yol açabileceğini dile getirmiş; empatinin anlamlandırma basamağına ilişkin bir ifade de bulunmuştur. KAZK: “*Bacağım olmasaydı yürüyemezdim.*” şeklinde *değerlendirmeye* dayalı ifade ile yine bu zorluğu belirtmiş; empatinin yerine koyma basamağına ilişkin bir söylem ortaya koymuştur. Hissedilen paralelinde de çocuklar, kendilerini sakat kızın yerine koymak yerine sadece onun duygularına değinmişlerdir. Örneğin; EMEB sakat kızın üzerinden örnek vererek “*Ayağı acıdığı için üzülüyor.*” demiştir. KETM ise “*Kendini araba çarpmış gibi hisseder.*” söyleminde bulunmuş ancak bununla neyi ifade etmeye çalıştığını tam olarak ortaya koymamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar bu etkinlikte hislerden çok, eyleme yani kişinin sakat olması halinde neler yapamayacağı, ne tür zorluklar yaşayacağı yönündeki tespitlerine yer vermişlerdir. Kızın hisleri konusunda sadece iki çocuk (EMEB, KETM) ifadelerde bulunmuştur. Düşünme becerileri açısından da çocuklar etkinlikte *neden-sonuca ve değerlendirmeye, empatinin anlamlandırma ve yerine koyma* aşamalarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır.

Görünmez çocuk etkinliğine dair bulgular

“*Gerekçelendirme (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde çocuklara empatiyi konu alan “Görünmez Çocuk” adlı bir hikâyeye okunmuştur (Bkz. Ek 7: Etkinlik planı örnekleri/ Örnek 3). Ama öncesinde çocukları düşünmeye sevk etmek amacıyla onlara hikâyenin resmi gösterilerek neden hikâyeye bu ismin verildiğine dair görüşleri alınmıştır. Bu şekilde çocuğun başlık ve görselden hareketle fikir üretebileceği, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ederek kendi görüşünü ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Etkinliğe 9 (9/19) çocuk katılmıştır. Çocukların cevaplarını içeren söylemlere ve bu söylemlerin analizine aşağıda yer verilmiştir;

Diyalog 43: Hikâyenin ismine dair çocukların görüşleri [23.05.2018]

(1)**AÖ:** Hikâyenin adı “Görünmez Çocuk.” Neden bu ismi koymuşlar acaba?

(2)**EKEP:** Belki görünmez olabilir, bir şey sürüyor görünmüyor.

(3)**EGŞ:** Bence çok güzel hikâye olduğu için.

(4)KHB: *Belki üstüne sihirli pelerinini giymiştir, sonra da görünmez olup o yüzden kitabın ismi görünmezdir.*

(5)KETM: *Belki hikâyedeki çocuk görünmezdir.*

(6)AÖ: *Bir insan görünmez olabilir mi?*

(7)KETM: *Hayır o imkânsız tabi ki. Çünkü bu sadece bir hikâye.*

(8)KHB: *Olur. Şey üstüne bir şey örtersin görünmez olursun.*

(9)EMEB: *Olmaz da hayal kurabilir. Bak mesela duvarın rengi gibi bir karton koyar, üstüne içine böyle girer buraya saklanır sonra görünmez gibi hiç kimse onu göremez.*

Yukarıdaki söylemler analiz edildiğinde çocukların, hikâyenin başlığının da etkisiyle söylemlerinde doğaüstü ifadelerle yer verdiği görülmüştür. EKEP'in "*Belki görünmez olabilir, bir şey sürüyor görünmüyor.*" (s-2); KHB'nin "*Belki üstüne sihirli pelerinini giymiştir, sonra da görünmez olup o yüzden kitabın ismi görünmezdir.*" (s-4) ve KETM'nin "*Belki hikâyedeki çocuk görünmezdir.*" (s-5) şeklindeki olasılığa dayalı söylemleri buna örnek olarak verilebilir. Çocuklar her ne kadar doğaüstü güçlere dayalı olarak cevaplar verseler de yaş düzeyi itibariyle neyin gerçek neyin hayal olduğunun farkındadırlar. Örneğin; KETM'nin *neden-sonuç* ilişkisi bağlamında ortaya koyduğu "*Hayır o imkânsız tabi ki. Çünkü bu sadece bir hikâye.*" (s-7) cevabı ya da EMEB'in olasılığa dayalı "*Olmaz da hayal kurabilir.*" (s-9) ifadesi bunun bir kanıtıdır. Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında, çocukların görünmezliğe dair sadece "*Bu bir hikâyedir.*" görüşüne bağlı kalmayarak, bunun mümkün olabileceğine dair farklı açıklamalar yapıp (doğaüstü güç yerine) fikir üretmesi de önemlidir. Nitekim, KHB'nin "*Olur. Şey üstüne bir şey örtersin görünmez olursun.*" (s-8) cevabı ve EMEB'in "*Bak mesela duvarın rengi gibi bir karton koyar, üstüne içine böyle girer buraya saklanır sonra görünmez gibi hiç kimse onu göremez.*" (s-9) ifadesi görünmezliğin tıpkı bir kamuflaj gibi sağlanabileceği yönünde mantıksal ve diğerlerinden farklı bir açıklamadır. EGŞ ise "*Bence çok güzel hikâye olduğu için.*" (s-3) cevabını vererek hikâyenin başlığı konusunda içeriğe atıfta bulunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların hikâyenin başlığı konusunda tahminlerini sıralarken, özellikle doğaüstü güçlere dayalı cevaplar verdiği görülmüştür. Bu cevapların verilmesinde hikâyenin başlığında vurgulanan görünmezlik ifadesinin etkisi olabilir. Ancak çocuklar her ne kadar doğaüstü güçlerden bahsetse de bunun sadece bir hikâye olduğunun bilincindedir ve gerçek ile hayal arasında bir ayrım yapabilmektedirler. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında da, sayı az olsa da bazı çocukların (KHB, EMEB) insanın görünmezliğine ilişkin olarak farklı fikirler ileri sürdüğü ve bunu doğaüstü güçler dışında

dile getirdiği görülmüştür. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *olasılığa* ve *neden-sonuca* dayalı ifadeler ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Hikâyenin ismine yönelik tahminlerden sonra, çocuklara hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiği söylenmiş; hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünmeleri ve buna ilişkin soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç hikâye okuma, hikâyeye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğun akıl yürütmesini sağlama aşamalarından oluşmaktadır. Genele bakıldığında “*soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *gerekçelendirme (G)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” en önemli aşamalarıdır. Bu bağlamda da hikâye etkinliğinde çocuklar, kendi sorularını üretip bu sorulara cevap aradığı, kendi görüşünü paylaşp gerekçesini sunduğu (temellendirme yaptığı) ve görüşlerden hareketle sonuca ulaştığı için kategori olarak “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *soru üretme (SÜ)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma*” ya başvurulmuştur. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular *konuya* göre analiz ve *düşünme becerilerinin düzeyine* göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 33

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi

Tema	Söylem/kod	f
Soyut düşünce ve duygular	Neden mutlu olunca rengi geldi, üzgün olunca neden rengi gitti? (KAZK) (KETM) (EMK)	3
	Neden o çocuğu (Osman’ı) sevdi? (KAZK)	1
	Niye mutlu olunca rengim gelsin mutsuz olunca rengim gitsin diyor? (EMEB)	1
	Mert öğle saatlerini neden sevmiyor? (EMK)	1
	Mert resim çizmeyi neden bu kadar seviyor? (KETM)	1
	Neden tüm arkadaşlar Osman’ın yemeğine güldü? (EMEB)	1
Toplam		8
Empati	Neden Mert görünmezdi? (EGŞ) (KAZK)	2

	Nasıl görünmez oldu? (KHB)	1
	Mert neden bir görünmez oluyor bir ortaya çıkıyor? (EMEB)	1
	Neden Mert ile Osman arkadaş oldular en iyi? (KAZK)	1
Tablo		5
Amacı araştıran	Mert'in görünmezliği ne işe yarıyordu? (EMK)	1
	Mert acaba bir sır mı saklıyordu?(EMEB)	1
	O çocuk neden görünmez olmayı istedi? (EÖES)	1
	Neden yuvarlak çizgi çizdi? (EÖES)	1
Tablo		4
Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Osman niye o okula geldi? (KETM)	1
	Osman öğle yemeğinde neden etli yemek yedi? (EMK)	1
	Neden ilk defa resim çizdi? (EÖES)	1
	Neden yeni gelen arkadaş bunu anneannem yapar dedi çok güzel? (EGŞ)	1
Tablo		4
Genel toplam		21

Tablo 33’de görüldüğü gibi, hikayeye yönelik üretilen soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizinde “*soyut düşünce ve duygular (8/21), empati (5/21), amacı araştıran(4/21) ve hikayenin içeriğine ait diğer unsurlar(4/21)*” olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (12 /19) toplam 21 soru üretmiştir. Buna göre soyut düşünce ve duygular teması altında genel olarak hikayedeki karakterin sevdiği ve sevmediği durumlar, üzgün ve mutluyken hissettikleri; empati teması altında hikâye karakterinin görünmezliğinin altında yatan nedenler ve sahip olduğu en iyi arkadaş, amacı araştıran teması altında yine hikayenin karakterinin görünmezliğinin ona sağladıkları, görünmez olmayı isteme sebepleri; hikayenin içeriğine ait diğer unsurlar teması altında da yeni gelen çocuk ile ilgili sorular sorulmuştur.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesi yapıldıktan sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması analizde temel alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz:

yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyi bakımından değerlendirmesini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 34

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Neden mutlu olunca rengi geldi, üzgün olunca neden rengi gitti? (KAZK) (KETM) (EMK)	3
	Neden Mert görünmezdi? (EGŞ) (KAZK)	2
	Neden o çocuğu (Osman'ı) sevdi? (KAZK)	1
	Niye mutlu olunca rengim gelsin mutsuz olunca rengim gitsin diyor? (EMEB)	1
	Mert öğle saatlerini neden sevmiyor? (EMK)	1
	Mert resim çizmeyi neden bu kadar seviyor? (KETM)	1
	Neden tüm arkadaşlar Osman'ın yemeğine güldü? (EMEB)	1
	Nasıl görünmez oldu? (KHB)	1
	Mert neden bir görünmez oluyor bir ortaya çıkıyor? (EMEB)	1
	Neden mert ile Osman arkadaş oldular en iyi? (KAZK)	1
	Mert'in görünmezliği ne işe yarıyordu? (EMK)	1
	Mert acaba bir sır mı saklıyordu?(EMEB)	1
	O çocuk neden görünmez olmayı istedi? (EÖES)	1
	Neden yuvarlak çizgi çizdi? (EÖES)	1
	Osman niye o okula geldi? (KETM)	1
	Osman öğle yemeğinde neden etli yemek yedi? (EMK)	1
	Neden ilk defa resim çizdi? (EÖES)	1
	Neden yeni gelen arkadaş bunu anneannem yapar dedi çok güzel? (EGŞ)	1
	Toplam	21

Tablo 34’e göre; çocuklar Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması çerçevesinde “üst düzey yakınsak” alanla ilişkili olarak sorular sormuştur. Bu bağlamda çocukların soruları *kim, ne, nerede* gibi tek bir cevabı içeren ve farklı yorumlara izin vermeyen sorulardan ziyade hikâyede gerçekleşen olayları ya da durumları sorgulamaya, farklı fikirleri sunmaya dolayısıyla da nedenini ortaya çıkarmaya yönelik sorulardır. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibarıyla çocukları niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikaye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*empati*” ve “*empati ile bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 33) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Tartışmanın gidişatına ve çocukların verdikleri cevaba göre yer yer araştırmacı da çocuklara sorular yöneltmiştir. Bu sorular şunlardır;

- Mert neden görünmezdi?
- Neden mutlu olunca rengi geldi, üzgün olunca neden rengi gitti?
- En kötü şey birinin sana gülmesi mi yoksa görünmez olunması mı?
- Mert hikâyenin sonunda görünür oldu mu?
- Peki siz olsanız Mert’e nasıl yardım edersiniz, görünür olması için ne yapardınız?

Çocuklar için felsefe yaklaşımında, daha önce de ifade edildiği gibi, çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını ifade edip bunu gerekçesi ile ortaya koyması, hem fikrin geliştirilmesi hem de tartışma süreci açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle tartışma esnasında öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Ardından diğerleri arkadaşının cevabına karşın “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini belirtmişlerdir. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 35

Mert Neden Görünmezdi? Sorusunun Analizi

Katılımcı KAZK’ın cevabı: Bence üstüne iksir dökmüştür görünmez olmuştur.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KHB: Çünkü kendini bir kuyuya atıp görünmez yapmıştır.

EMEB: Çünkü hikâyede o yok. Zaten görünmez olması gerekiyordu. Çünkü öyle yaratılmıştır.

EMK: Görünmezi Allah nasıl yaratsın? Sihirbaza mı gitti de sihirbaz ona mı sihir yaptı da öyle oldu. Görünmezi bence Allah yapmamıştır. Dilek tutmuştur.

KHB: EMEB'in dediği yanlış bir şey. Gerçekten Allah yaratmış olamaz.

EMEB: Allah yaratmadı öyle olmuş olabilir.

KHB: Hayır, biz görünmez değiliz o nasıl görünmez? Hayır, gerçekte o yok.

EMEB: Hikâyelerde öyle şeyler olur.

EEZ: Şöyle de olmuş olabilir. EMEB'in söylediği gibi mutsuz olunca görünmez olmuştur, mutlu olunca görünür olmuştur.

“Mert neden görünmezdi? sorusuna KAZK: “Bence üstüne iksir dökmüştür, görünmez olmuştur.” cevabını vermiş; *doğüstü güçleri* temel alan bir gerekçe ortaya koymuştur. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında EMEB ise KAZK’a karşı çıkarak “Çünkü hikâyede o yok.” söylemi üzerinden *kanıt göstererek* hikâyenin içeriği doğrultusunda cevabın bu olamayacağını ifade etmiştir. EMEB asıl gerekçenin *yaratılıştan* ileri geldiğini belirtmiş ve “Zaten görünmez olması gerekiyordu. Çünkü öyle yaratılmıştır.” söyleminde bulunmuştur. EMEB’in bu söylemi doğrultusunda diğer çocuklar da, felsefede özellikle Antikçağ’da da tartışma konusu olan *yaratılış, varoluş* üzerinden tartışmaya girmiş ve fikirlerini ortaya koymuştur. EMK, EMEB’in görüşüne karşı çıkarak yaratılış olgusunu *sihir* üzerinden değerlendirmiştir. Bunu da “Görünmezi Allah nasıl yaratsın? Sihirbaza mı gitti de sihirbaz ona mı sihir yaptı da öyle oldu.” söylemi ile ifade ederek bu görüşün imkansızlığını ve böyle bir yaratılışın olması için sihrin olması gerektiğini vurgulamıştır. “Görünmezi bence Allah yapmamıştır. Dilek tutmuştur.” söylemi ile de bu düşüncesini yinelemiştir. KHB de EMEB’in görüşüne karşı çıkarak “EMEB’in dediği yanlış bir şey. Gerçekten Allah yaratmış olamaz.” söyleminde bulunmuş ancak neden bunun mümkün olamayacağına dair gerekçesini (temellendirmesini) açıklamamıştır. Kendisine yöneltilen eleştirilere karşılık EMEB de “Allah yaratmadı öyle olmuş olabilir.” sözleriyle bunun sadece hikâyeye yönelik bir fikir olduğunu, gerçekte bunun olmadığını karşı bir cevapla

belirtmiştir. KHB de görüşüne ek olarak kendinden ve çevresindeki insanlardan örnek vererek “*Hayır, biz görünmez değiliz o nasıl görünmez? Hayır, gerçekte o yok.*” söylemi ile görünmezliğin olamayacağını “*Gördüğümüz şeyler vardır.*” çıkarımı üzerinden ortaya koymuştur. EMEB de yine KHB’ye cevap olarak “*Hikâyelerde öyle şeyler olur.*” diyerek bu durumun gerçekte olmadığını ve hikâyenin bir özelliği olarak olabileceğini dile getirmiştir. Dolayısıyla hayal ile gerçeği ayırt etmiştir. EEZ’ de EMEB’in hikâye okunurken ortaya koyduğu bir tespitten hareketle görünmezliğin gerekçesini (temellendirmeyi) “*Şöyle de olmuş olabilir. EMEB’in söylediği gibi mutsuz olunca görünmez olmuştur, mutlu olunca görünür olmuştur.*” söylemi ile ifade etmiş ve doğaüstü güçler yerine karakterin duygularına odaklanmıştır.

Tablo 36

Neden Mutlu Olunca Rengi Geldi, Üzgün Olunca Neden Rengi Gitti? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMK’nin cevabı: Belki kimse onu sevmiyordur Mert de renk değiştirmiştir.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMEB: Herkes onu oyuna katınca da mutlu oluyor üzgün olunca kimse onu oyuna katmayınca da üzgün oluyor. Belki o kendini görünmezdir diye hissediyordur. Çünkü herkes ona bazı yerlerde bazı şeyler yapıyordur. Mesela kendini görünmez sansın diye.

KHB: Birazcık gülmüştü, sonra birazcık renkleri çıkmıştı. Görünmez hissediyor. Hiç kimse onunla parti felan yapmıyor.

EMZY: Bir çocuk ona çok üzülmüyordur ondan görünmez olmuş olabilir.

“Neden mutlu olunca rengi geldi, üzgün olunca rengi gitti?” sorusuna çocuklar, genel olarak yukarıdaki soruda değindikleri “*sihir ya da yaratılış*” öğelerinin aksine “*duygular ve karakterin hissettikleri*” üzerinden yanıt vermişlerdir. İlk olarak soruyu üreten çocuklardan biri olan ve önceki söylemlerinde görünmezliği “*dilek tutma*” olarak açıklayan EMK, bu kez “*Belki kimse onu sevmiyordur. Mert de renk değiştirmiştir.*” şeklinde olasılığa dayalı bir

söylemde bulunmuş ve çocuklar için felsefe bağlamında fikrini ortaya koyarken hikâye karakterinin hissettiklerine odaklanmıştır. Diğer çocuklar da EMK'nin görüşlerine katıldıklarını dile getirip kendi görüşlerini ortaya koymuştur. EMEB: “*Belki o kendini görünmezdir diye hissediyordur. Çünkü herkes ona bazı yerlerde bazı şeyler yapıyordur. Mesela kendini görünmez sansın diye.*” söylemi ile Mert'in arkadaşlarının yaptıkları yüzünden görünmez olduğunu ifade etmiş ve bunu “*Herkes onu oyuna katınca da mutlu oluyor üzgün olunca kimse onu oyuna katmayınca da üzgün oluyor.*” söyleminde belirttiği gibi oyun üzerinden örneklemiştir. EMEB'e göre Mert'i, arkadaşlarının aralarına alması, onu görünür yapmaktadır. KHB de EMEB'e benzer şekilde Mert'in güldüğü zaman görünür olduğunu, arkadaşları onu istemediğinde de görünmez olduğunu “*Birazcık gülmüştü, sonra birazcık renkleri çıkmıştı. Görünmez hissediyor. Hiç kimse onunla parti felan yapmıyor.*” sözleriyle belirtmiş ve örnek olarak partiye davet edilmemesini göstermiştir. EMZY de duruma farklı bir açıdan yaklaşarak “*Bir çocuk ona çok üzüliyordu ondan görünmez olmuş olabilir.*” ifadesinde bulunmuş ve asıl sebebin Mert'in üzülmesi değil de başka bir çocuğun ona üzülmesi olarak ifade etmiştir.

Tablo 37

En Kötü Şey Birinin Sana Gülmesi mi Yoksa Görünmez Olunması mı? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: Bence görünmez olmak. Çünkü görünmez olunca kimse seni görmüyor. Görmediği için de hiçbir şeye katılamıyorsun.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMEB: *Bence görünmez olması. Çünkü görünmez olunca kimse seni göremiyor hatta kötü vakitler geçiriyorsun hatta hayalet gibisin.*

EMK: *Bence görünmez. Görünmez olursak kimse göremez ve üzülebilirler.*

Katılmıyorum

EGŞ: *Çünkü görünmez olunca seni hiçbir şey göremiyor. Görünmezlik azcık daha iyi hem oyuncaklarla herkesi korkutabiliyorsun. Sonra kapıyı açmadan her şeyin içinden geçebiliyorsun.*

KHB: *Bir de belki de görünmez olmak çok güzel. Çünkü görünmez olursak okula gelemeyiz. Çünkü okula gelmek istemeyenler gelmesin, gelmek isteyenler gelsin.*

KETM: *Okulun amacı bu değil mi?*

“En kötü şey birinin sana gülmesi mi yoksa görünmez olunması mı?” sorusuna ilişkin çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde özellikle görünmezlik durumuna odaklanarak, cevaplarını görünmezliğin iyi ve kötü yanları üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre görünmezliği kötü olarak değerlendiren KETM, *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “*Bence görünmez olmak. Çünkü görünmez olunca kimse seni görmüyor. Görmediği için de hiçbir şeye katılamıyorsun.*” söyleminde bulunmuştur. Bu anlamda KETM için, görünmezlik yüzünden insanlarla vakit geçirememek kötüdür denilebilir. EMEB ve EMK de bu konuda KETM’ye katıldıklarını belirtmişlerdir. EMEB: “*Bence görünmez olması. Çünkü görünmez olunca kimse seni göremiyor hatta kötü vakitler geçiriyorsun hatta hayalet gibisin.*” söylemi ile vurguladığı “*hayalet gibisin*” ifadesi ile aslında çocuğun varlığının kimse tarafından fark edilmediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda kişinin bu durum sonucunda yaşadığı zor zamanlara da dikkati çekmiştir. EMK ise ortaya koyduğu “*Bence görünmez. Görünmez olursak kimse göremez ve üzülebilirler.*” ifadesi ile farklı bir bakış açısı ortaya koymuş, ana karakter yerine karakterin etrafındaki insanların duygularına odaklanarak bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EGŞ ve KHB ise görünmezliği iyi olarak ele almış ve gerekçelerini (temellendirmelerini) bu doğrultuda ortaya koymuşlardır. EGŞ: “*Çünkü görünmez olunca seni hiçbir şey göremiyor. Görünmezlik azıcık daha iyi hem oyuncaklarla herkesi korkutabiliyorsun. Sonra kapıyı açmadan her şeyin içinden geçebiliyorsun.*” söylemi ile görünmezliği doğaüstü bir güç olarak ifade etmiş ve görünmezlik ile yapabileceklerini sıralamıştır. KHB ise “*Bir de belki de görünmez olmak çok güzel. Çünkü görünmez olursak okula gelemeyiz. Çünkü okula gelmek istemeyenler gelmesin, gelmek isteyenler gelsin.*” şeklinde cevap vermiş, gerekçesini (temellendirmesini) okula gelmemek olarak açıklamıştır. KETM’de KHB’nin söylemine eleştirel bir tavırla “*Okulun amacı bu değil mi?*” sorusuyla karşılık vermiştir.

Tablo 38

Hikâyenin Sonunda Mert Görünür Oldu Mu? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMK’nin cevabı: Belki başlarında herkes onu almadığı için üzülmüştür, beyaz olmuştur biterken de herkes onunla oynamıştır. Mutlu olmuştur. Ondan sonra hep beraber oynamışlardır evde bahçede.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EÖES: Birisi onunla oynayınca mutlu oldu, rengi geri geldi.

EMEB: Onun tek istediği bir arkadaşının onunla iyi vakit geçirmesiydi.

“Hikâyenin sonunda Mert görünür oldu mu?” sorusuna EMK “*Belki başlarında herkes onu almadığı için üzülmiştir beyaz olmuştur biterken de herkes onunla oynamıştır. Mutlu olmuştur. Ondan sonra hep beraber oynamışlardır evde bahçede.*” söylemi ile cevap vermiş ve hikâyenin başlarında arkadaşları tarafından hiçbir şeye dâhil edilmeyen Mert’in, hikâyenin sonunda arkadaşları tarafından fark edildiği için mutlu olabileceğine ilişkin olasılığa dayalı düşüncelerini paylaşmıştır. EÖES’de çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMK’nin söylemine katıldığını ifade ederek “*Oldu. Birisi onunla oynayınca mutlu oldu, rengi geri geldi.*” söyleminde bulunmuş, mutluluğun onu görünür kıldığını dile getirmiştir. EMEB de, EMK’nin görüşüne katıldığını belirtmekle birlikte Mert’in hissetmiş olabileceği duyguyu “*Onun tek istediği bir arkadaşının onunla iyi vakit geçirmesiydi.*” söylemi ile dile getirmiş, bu anlamda da hikâyenin karakterinin duygularını anlatan bir ifadede bulunmuştur.

Tablo 39

Peki Siz Olsanız Mert’e Nasıl Yardım Edersiniz, Görünür Olması İçin Ne Yaptınız? Sorusunun Analizi

Katılımcı EEZ’nin cevabı: Mutlu olmasını sağladım. Onunla hep oynardım.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KAZK: Onun mutlu olması için bende onunla hep oyuncağımlı paylaştım.

EÖES: Ben de onunla parkta oynarım. Ben onunla markete giderdim, onunla oyuncak alırdım, ödül alırdım.

EKEP: Bisikletimi paylaştım. Onunla birlikte uçurtma uçururdum. Onu akülü arabama bindirirdim.

KHB: Onunla oyuncakları paylaşıp onunla havuzda yüzerdik bir de şey onunla her yeri süsleyip annemizin doğum gününü

kutlardık. Bir de onunla güzel bir su partisi yapardık. Bir de onu çarşıya gezdirip bütün kupalardan alırdım.

EMEB: Ben olsam onunla iyi vakitler geçirirdim. Şöyle şeyler yapardım mesela onunla doğum gününü yaparım, parkta onunla oynarım sonunda eğlence merkezine gidip orada oynarız. Sonra her yeri köpükleyip kar partisi yaparız. Sonra kayıt yaparız böyle sinema kaydı. Komik şeyler çekeriz. Hani Güldür Show da vardı ya .

EMK: Ben onunla doğum günü geçirirdim iyi vakitler geçirirdim. Onunla partide oynardım. Arkadaşlarımı tanıttırdım, evimi gezdirirdim.

Çocuklara, “Peki siz olsanız Mert’e nasıl yardım edersiniz, görünür olması için ne yapardınız?” sorusu yöneltilmiş ve çocuklar için felsefe bağlamında bu konuda nelerin yapılması gerektiği üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Bu paralelde de çocuklar Mert’in mutlu olması için yapabileceklerini “*oyun oynama, paylaşma, birlikte iyi vakit geçirme, eğlenme, arkadaşlarını tanıtma*” şeklinde sıralamışlardır. Örneğin; oyun oynama konusunda EEZ “*Mutlu olmasını sağlardım. Onunla hep oynardım.*”; paylaşma konusunda KAZK “*Onun mutlu olması için bende onunla hep oyuncağımı paylaşırdım.*”; birlikte iyi vakit geçirme ve eğlenme konusunda EMEB “*Ben olsam onunla iyi vakitler geçirirdim. Şöyle şeyler yapardım mesela onunla doğum gününü yaparım, parkta onunla oynarım sonunda eğlence merkezine gidip orada oynarız. Sonra her yeri köpükleyip kar partisi yaparız. Sonra kayıt yaparız böyle sinema kaydı. Komik şeyler çekeriz. Hani Güldür Show da vardı ya.*”, birlikte iyi vakit geçirme ve oynamaya ek olarak *arkadaşlarını tanıtma* konusunda EMK: “*Ben onunla doğum günü geçirirdim iyi vakitler geçirirdim. Onunla partide oynardım. Arkadaşlarımı tanıttırdım, evimi gezdirirdim.*” şeklinde söylemlerde bulunmuşlardır.

Genel olarak çocukların, hikâyeye dair ürettikleri soruların konuya göre yapılan analizinde, daha çok hikâye karakterinin duygu ve düşüncelerine, sevdiği, sevmediği durumlara ve hissettiklerine odaklandıkları görülmüştür. Soruların düzey bakımından değerlendirmesinde de nedene, niçine dayalı soruları(üst düzey yakınsak) ürettikleri tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından da çocukların tartışma sürecinde özellikle ilk soruda (Mert neden görünmezdi?) varlık, yaratılış konusuna girdiği, bu anlamda da Allah, yaratılış ve sihir konularını ele aldıkları belirlenmiştir. Çocukların “*Şöyle de olmuş olabilir. EMEB’in söylediği gibi....*” ifadesinde olduğu gibi birbirini dinlediği, görüş anlamında arkadaşına katılıp katılmadığını beyan ettiği, katılıyor ya da katılmıyorsa bunu gerekçesi ile ortaya

koyduğu görülmüştür. Kimi zaman çocukların, arkadaşlarının görüşüne, “*Okulun amacı bu değil mi?*” (KETM) şeklinde karşı bir soru ile eleştirel bir yanıtta bulunduğu tespit edilmiştir. Çocukların hikâyenin karakterinin duygularına, özellikle karakterin renk değiştirmesi ile ilgili soruda değindikleri; görünmezlik konusunda bu durumun kişiye sağlayacaklarına dair iki farklı görüş (iyi ve kötü) ortaya koydukları, hikâyenin karakteri için kendilerinin neler yapılabileceğine dair (oyun oynama, paylaşma, iyi vakit geçirme, arkadaşlarını tanıtma gibi) özellikle arkadaşlık çerçevesinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Düşünme becerileri açısından çocukların *neden-sonuç/gerekçelendirme (temellendirme)*, *olasılık*, *çıkarım*, *empati (anlamlandırma)*, *kanıt gösterme*, *değerlendirme* temelli ifadeler ortaya koydukları tespit edilmiştir.

4.2.1.8. Bireysel farklılıklar konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Benim canavarım*” ve “*Kırmızı veya mavi: Seni seviyorum.*” adlı toplam iki etkinlik uygulanmıştır. “*Benim canavarım*” etkinliği *karşılaştırma (K)*; “*Kırmızı veya mavi seni seviyorum*” etkinliği *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama(S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler bağlamında çocuklarla “*farklılıklar ve farklılıklarla bir arada yaşama*” konusunda bir tartışma yapılmıştır. Farklılıklara sahip bireylerin bir arada yaşayabilmesi için farklılıklara saygı duyması gerekmektedir. Saygı, bu anlamda insanlar arası ilişkileri düzenleyip toplumsal yaşamı olanaklı kılan en önemli unsurlardan birisidir (Timuçin, 2002). Felsefe tarihinde Kant saygıyı, ahlak anlayışı çerçevesinde ele almış ve bir davranışın ahlaki ve iyi olmasını, iyi niyet ve ahlak yasasına duyulan saygı olarak göstermiştir (Yazıcı, 2017). Konuya saygı ve farklılık açısından yaklaşıldığında ise çocukların, çok küçük yaşlardan itibaren renk, dil, cinsiyet, etnik köken gibi unsurlarla karşı karşıya kaldığı, çevrelerinden aldıkları mesajlarla farklılıklara dair olumlu ya da olumsuz bir yaklaşım geliştirdikleri belirtilmektedir (Derman-Sparks ve Hohensee, 1992). Dolayısıyla çocukların farklılıklar konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Nitekim Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları’nda da farklılıkları tanıyıp saygı duymaya ilişkin kazanımlara yer verilmektedir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da “*farklılıklar ve farklılıklarla bir arada yaşama*” konusuna değinilmiştir.

Benim canavarım etkinliğine dair bulgular

Karşılaştırma (K) kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte, çocuklardan kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıdında yarım bırakılmış olan canavarı, kendi hayal ettikleri şekliyle tamamlamaları istenmiştir. Tamamlanan resimlerden iki tanesi yan yana konularak, bu resimlerdeki canavarların hangi yönden benzer, hangi yönden farklı olduğu çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Bu şekilde çocukların, bireysel farklılığa ilişkin esas etkinlik öncesi benzerlik ve farklılık konusunda düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımında, eleştirel düşünmenin basamaklarından birisini de “*karşılaştırma*” oluşturmaktadır. Karşılaştırma, belirlenen bir kriter doğrultusunda olay, durum ya da nesneler arasında var olan benzerlik ile farklılıkların ya da bağlantı ile ayrımların değerlendirilmesini içermektedir (Kennedy, 2013). Bu bağlamda etkinlikte kategori olarak “*karşılaştırma (K)*” kullanılmıştır. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların (EMEB ve KETM) çizdiği resimlerden ikisine ve karşılaştırılmasına dair cevaplara yer verilmiştir.



Resim 67. Benim canavarım-1



Resim 68. Benim canavarım-2

Tablo 40

Canavarların Benzerlik ve Farklılıklarına Dair Çocukların Cevapları

Benzerlik		<i>f</i>	Farklılık	<i>f</i>
Fiziki özellikler	İç gözleri (göz bebeği) (EMEB)	1	Kafa (diken) (EMEB) (sayı)(EGŞ)	2
			Gözler (sayı) (KETM)	1
	Tırnak (KNE)	1	Şapka(EGŞ)	1
	Salya(EMEB)	1	Bacak (diken) (EMK)	1
	(KETM)		Kalp (EKEP)	1
			Tırnak (renk) (EMEB)	1
			Kuyruk (EMZY)	1
			Kan (EÖES)	1
			Ağız (KHB)	1
			Kamera (EMEB)	1
Toplam		3	Kulak (EMK)	1
			Sihir diken (EMEB)	1
			Toplam	13
Karaktere dayalı özellikler			İyi kalpli (KETM)	2
			Kötü kalpli (EMEB)	
			Toplam	2
Duygusal özellik			Mutlu (EMEB)	1
			Toplam	1
Görüntüye dayalı özellik			Korkunç (KETM)	1
			Toplam	1
Genel toplam		3	Genel toplam	17

Tablo 40’a göre çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında canavarların benzerlik ve farklılıklarına “fiziki özellikler, görüntüye dayalı özellikler, duygusal özellikler ve karaktere dayalı özellikler” bakımından yaklaşmıştır. Çocuklar karşılaştırmada farklılıklara daha fazla (17), benzerliklere ise daha az (3) odaklanmıştır. Benzerlik konusunda sadece “fiziki özellikler”e (3) vurgu yaparken; farklılık konusunda da hem “fiziki özellikler”e (13);

hem de “görüntü (1), duygu (1) ve karakter özellikleri”ne (2) vurgu yapmışlardır. Fiziki özellikler bakımından “göz, kafa, tırnak” gibi insan ve hayvanda bulunan özelliklere ; “kuyruk, kamera, sihir diken” gibi kendi oluşturdukları canavarın sahip olduğu ek özelliklere değinmişlerdir. Örneğin; çocukların “Benim gözüm bir tane onun 4 tane.” (KETM), “İç gözleri aynı.” (EMEB), “Kafası farklı. Çünkü onun bir tane (KETM’nin) kafası var onun iki tane(EMEB’in).” şeklindeki söylemleri, canavarların fiziksel özelliklerine ilişkin benzerlik ve farklılıkları dile getirmektedir.

Çocuklar “karaktere” (2), “duyguya” (1) ve “görüntüye” (1) dayalı özellikler bakımından ise sırasıyla canavarın nasıl bir varlık olduğuna (iyi, kötü), canavarın hissettiği duygulara (mutlu) ve görünüşüne (korkunç) değinmişlerdir. Çocukların genellikle fiziki özelliklere odaklandığı düşünüldüğünde, canavarın duygusal özelliklerine de değinmeleri önemlidir. Örneğin; KETM, neden-sonuç ilişkisi içerisinde “Benimkisi canavar olduğu için korkunç ama iyi kalpli.” söylemi ile her ne kadar dış görünüş olarak canavarı korkunç olarak nitelese de iyi bir varlık olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca onun “Canavar olduğu için korkunç” şeklindeki *genelleme* ifadesi, kendi bakış açısına göre canavarların her zaman korkunç yaratıklar olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. EMEB ise “Benimki mutlu ama kötü kalpli.” söylemi ile canavarın görüntüsünden ziyade yaşadığı duyguyu ve karakterini dile getirmiştir. Canavarın ne kadar mutlu olsa da kötü bir kalbe sahip olduğunu vurgulamıştır. Bunu da “o sihir diken, kötü niyetli ya.” diyerek canavarının neden kötü kalpli olduğuna dair gerekçesini (temellendirmesini), sahip olduğu özellik üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla KETM ve EMEB, “duygu, karakter ve görüntüye dayalı özellikler” bakımından canavarlarının zıt karakterlerde olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı ve düşünme becerileri çerçevesinde *karşılaştırma*, *neden-sonuç* ve *genelleme* temelli ifadelerde bulunmuşlardır. Çocuklar yaptıkları karşılaştırmalarda, benzerlikten çok farklılıklara değinmiştir. Farklılıkları da fiziksel özellikler ile karaktere, duyguya ve görüntüye dayalı özellikler bakımından değerlendirmişlerdir. Fiziksel özellikler, çocuklar tarafından duygusal ya da karaktere dayalı özelliklerden daha yoğun bir şekilde ele alınmıştır.

“Kırmızı veya mavi: seni seviyorum” etkinliğine dair bulgular

Farklılıklara ilişkin ikinci etkinlik “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklara “Kırmızı veya Mavi Seni Seviyorum” adlı

hikâye okunmuştur (Bkz. Ek 7: Etkinlik planı örnekleri/ Örnek 4). Ama öncesinde çocuklara hikâyenin resmi gösterilerek ismi hakkında görüşleri alınmıştır. Bu amaçla çocuklara önce kitabın kapağı gösterilmiştir. Çocuğun başlık ve görselden hareketle fikir üretebileceği, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını ifade ederek kendi görüşünü ortaya koyabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Etkinliğe 11 (11 /19) çocuk katılmıştır. Çocukların hikâye başlığına ilişkin söylemlerine ve yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir;

Diyalog 44: Hikâyenin ismine yönelik çocukların söylemleri [29.05.2018]¹⁴

(1)**AÖ:** Hikâyenin adı “Kırmızı veya mavi seni seviyorum.” Ne demek istiyor acaba?

(2)**EFY:** Çünkü kırmızı ve mavi olduğu için, kardeş oldukları için öyle olmuş olabilir.

(3)**EÖES:** Kendilerini çok seviyordur.

(4)**EMEB:** Dostlardır, arkadaşlardır.

(5)**EGŞ:** Belki arkadaş olmak istiyorlardır, aynı okulda olmak istiyorlardır.

(6)**KHB:** Bence onlar kendileri ile oynamak istemişlerdir.

(7)**EEG:** Yüzük almış olabilir, onu çok seviyor olabilir.

Hikâyenin başlığına dair söylemler analiz edildiğinde, çocukların hikâyenin isminde vurgulanan “sevme” kelimesine ve hikâyenin kapağında yer alan “birbirine sarılan canavarlar” resmine yoğunlaştığı görülmüştür. Çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Bence...,...olabilir.” gibi ifadelerle bu kriterler üzerinden görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu anlamda hikâyenin karakterlerini “kardeş” ya da “arkadaş” olarak göstermişlerdir. EFY’nin olasılığa dayalı “..... kardeş oldukları için öyle olmuş olabilir.” (s-2) şeklindeki ifadesi ya da EGŞ’nin yine olasılığa dayalı “Belki arkadaş olmak istiyorlardır, aynı okulda olmak istiyorlardır.” (s-5) şeklindeki söylemi kardeşliğe ve arkadaşlığa yaptıkları vurguya örnek olarak verilebilir. Çocukların söylemlerinde dikkati çeken diğer bir vurgu da “sevme”ye yöneliktir. Nitekim EÖES’nin “Kendilerini çok seviyordur.” (s-3); EEG’nin “Yüzük almış olabilir; onu çok seviyor olabilir.” (s-7) söylemleri de bunun bir kanıtıdır.

Genel olarak çocuklar, hikâyeye ilişkin görüşlerini, hikâye kapağındaki resme dayanarak ortaya koymuştur. Bu durum yaş düzeyi itibari ile çocukların görünüşün etkisi altında olması

¹⁴ Hikâyenin ismine yönelik çocukların söylemleri sınırlı olduğu için, burada tablo yerine diyalog şeklinde verme yoluna gidilmiştir.

ile açıklanabilir. Düşünme becerileri açısından ise çocuklar *olasılığa dayalı* ifadeler ortaya koymuştur.

Hikâyenin ismine yönelik tahminlerden sonra, çocuklara hikâyeyi dikkatli dinlemeleri söylenmiştir. Hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de söylendiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç hikâye okuma, hikâyeye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğun akıl yürütmesini sağlama aşamalarından oluşmaktadır. Etkinlikte çocukların hikâye üzerinden ürettikleri sorulara cevap aramaları, fikirler üretip gerekçelerini ortaya koymaları (temellendirmeler yapmaları), fikirlerde sonuçlara ulaşmaları dolayısıyla kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 16 (16/19) çocuk katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular analiz sürecinde, üretilen sorunun ele aldığı konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların ürettikleri soruların konu bakımından analizine ilişkin olarak ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 41

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi

Tema	Söylem/kod	f
Amacı araştıran	Niye sarı kuş: ‘hadi millet mahallemize yeni biri taşındı, koşun’ dedi? (EGŞ) (EMEB)	2
	Kırpığın evinde neden toplantı oldu? (KETM) (EFY)	2
	Onlar neden diş doktorunda arkadaş oldular? (KETM)	1
	Niye onlar diş doktorunda karşılaştılar? (KNE)	1
	Neden Kırpık ve Pamuk bir anda Pamuk onları evine çağırdı, bir de Kırpık neden onu evine çağırdı? (KHB)	1
	Neden Kırpık istediğin zaman gelebilirsin dedi evine? (KAZK)	1
	Neden önce birinin evine gitti sonra diğeri gitti? (EMK)	1
Toplam		9

Farklılık	Kırpık neden renkli, kırmızı? (EGŞ) (EÖES)	2
	Kırpığın dünyadakileri neden bazı yeşil, bazıları, kırmızı, bazıları turuncu? (EMZY) (EMEB)	2
	Pamuğun sokağındakiler neden mavi? (EGŞ)	1
Toplam		5
Soyut düşünce ve duygular	Pamuk neden şaşırmıştı? (EEG)	1
	Niye ikisi onların evinde[birbirlerine gittiklerini kastederek] şaşırdı? (KAZK)	1
Toplam		2
Genel toplam		16

Tablo 41’de görüldüğü gibi; hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı konuya göre yapılan analizinde “*amacı araştıran (9/16), farklılık (5/16) ve soyut duygu ve düşünceler (2/16)*” olmak üzere *üç tema* elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (11/19) toplam 16 soru üretmiştir. Buna göre çocuklar amacı araştıran teması altında Kırpık ve Pamuk’un karşılaşma, arkadaş olma ve birbirlerini ziyaret sebeplerine; farklılık teması altında Pamuk ve Kırpık ile etrafındakilerin sahip oldukları farklılıklara; soyut düşünce ve duygular teması altında da Pamuk ve Kırpık’ın yaşadıkları şaşkınlıklara ilişkin sorular sormuşlardır.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda da Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 42

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Niye sarı kuş ‘hadi millet mahallemize yeni biri taşındı, koşun’ dedi? (EGŞ) (EMEB)	2
	Kırpığın evinde neden toplantı oldu? (KETM) (EFY)	2
	Kırpık neden renkli, kırmızı? (EGŞ) (EÖES)	2
	Kırpığın dünyadakileri neden bazı yeşil, bazıları, kırmızı, bazıları turuncu? (EMZY) (EMEB)	2
	Pamuğun sokağındakiler neden mavi (EGŞ)	1
	Onlar neden diş doktorunda arkadaş oldular? (KETM)	1
	Niye onlar diş doktorunda karşılaştılar? (KNE)	1
	Neden Kırpık ve Pamuk bir anda Pamuk onları evine çağırdı, bir de	1
	Kırpık neden onu evine çağırdı? (KHB)	1
	Neden Kırpık istediğin zaman gelebilirsin dedi evine? (KAZK)	1
	Neden önce birinin evine gitti sonra diğeri gitti? (EMK)	1
	Pamuk neden şaşırmıştı? (EEG)	1
	Niye ikisi onların evinde[birbirlerine gittiklerini kastederek] şaşırdı? (KAZK)	1
	Neden Kırpık ve Pamuk bir anda Pamuk onları evine çağırdı, bir de Kırpık neden onu evine çağırdı? (KHB)	1
	Neden Kırpık istediğin zaman gelebilirsin dedi evine? (KAZK)	1
	Neden önce birinin evine gitti sonra diğeri gitti? (EMK)	1
	Pamuk neden şaşırmıştı? (EEG)	1
	Niye ikisi onların evinde[birbirlerine gittiklerini kastederek] şaşırdı? (KAZK)	1
Toplam		16

Tablo 42’ye göre çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “üst düzey yakınsak” alanla ilişkilidir. Çünkü çocuklar daha çok “neden”i sorgulamaya odaklı sorular üretmişlerdir, betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı ya da süreci ortaya koymaya

ilişkin sorular sormamışlardır. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibariyle çocuğu niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*farklılık*” ve “*farklılıkla bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 41) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Araştırmacı konuyu toparlamak, farklılıklara yoğunlaşmak adına da çocuklara sorular yöneltmiştir. Bu sorular şunlardır;

- Onlar neden diş doktorunda arkadaş oldular?
- Arkadaş olmak için benzer ya da farklı olmak gerekir mi?
- Niye Kırpık’ın mahallesindekiler renkli de Pamuk’unkiler mavi?
- Farklı olanlar bir arada yaşayabilir mi?

Çocuklar için felsefe yaklaşımında, daha önce de belirtildiği gibi, çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan edip bunu gerekçesi ile ortaya koyması, fikrin geliştirilmesi ve tartışma süreci açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle tartışma sürecinde öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Cevabın verilmesinden sonra diğerleri de arkadaşının cevabına karşın “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek karşılık vermiş ve kendi gerekçelerini dile getirmişlerdir. Ardından çocukların bu cevapları tek tek analiz edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 43

Onlar Neden Diş Doktorunda Arkadaş Oldular? Sorusunun Analizi

Katılımcı EFY’nin cevabı: Çünkü çok güzel oynadılar.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EEG: Onlar tanıştılar, tanışınca da arkadaş oldular.

KHB: Çünkü diş doktorunda onu sevmiş olabilir. O yüzden onunla arkadaş oldular.

EMK: Bence ikisi de diş doktorunda mavi kırmızı olduğu için sevimli olduklarını anlamış olabilirler.

EGŞ: *Birisi kırmızı birisi mavi arkadaş olmaları çok normal zaten.*

KHB: *Çünkü o kırmızı mavi dedi. Kırmızı mavi olması lazım değil. Bence kendileriyle*

“Onlar neden dış doktorunda arkadaş oldular?” sorusu KETM’ye ait bir soru ancak kendisi olmadığı için ilk cevabı EFY vermiştir. EFY “*Çünkü çok güzel oynadılar.*” şeklinde verdiği cevapla, iki karakterin arkadaş olmasında oyun sırasında iyi anlaşmalarının etkisi olduğunu belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar, EFY’nin bu cevabına katılmadıklarını beyan edip kendi görüşlerini ileri sürmüşlerdir. Buna göre; EEG: “*Onlar tanıştılar, tanışınca da arkadaş oldular.*” söyleminde bulunmuştur. Ancak net bir gerekçe ortaya koyamamıştır. KHB, “*Çünkü*” bağlacı ile “*dış doktorunda onu sevmiş olabilir. O yüzden onunla arkadaş oldular.*” şeklinde bir görüş sunmuştur. Bu anlamda iki karakterin arkadaş olmasında “sevgi” faktörünün etkisine dikkati çekmiştir. EMK ise diğerlerinden farklı olarak “*Bence ikisi de dış doktorunda mavi kırmızı olduğu için sevimli olduklarını anlamış olabilirler.*” ifadesi ile “*renklerinin farklılığına*” vurgu yapmış, bu farklılığın onlara hoş gözükmemesinin arkadaş olmalarında temel sebep olabileceğini dile getirmiştir. EGŞ, EMK’ye katılmadığını belirterek “*Birisi kırmızı birisi mavi arkadaş olmaları çok normal zaten.*” ifadesinde bulunmuştur; ancak neden bu şekilde düşündüğünü net bir şekilde ortaya koymamıştır. KHB ise EMK’nin renk üzerinden ortaya koyduğu görüşe “*Çünkü o kırmızı mavi dedi. Kırmızı mavi olması lazım değil. Bence kendileriyle renkleri seçmemişlerdir. Sadece tanışmış olabilirler.*” söylemi ile karşı çıkarak arkadaş olmalarında renklerinin bir ilgisi olmadığını vurgulamıştır. Arkadaş olmalarını *olasılığa* dayalı olarak tanışmaları üzerinden açıklamıştır.

Tablo 44

Arkadaş Olmak İçin Benzer ya da Farklı Olmak Gerekir mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı KNE’nin cevabı: Farklı olmaları lazım. Çünkü onların hayatları öyle. Mesela Pamuk da mavi var, Kırpık’inkisinde renkli var.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KAHB: Belki onların yüzünü Allah öyle yaratmıştır.

EMEB: Öyle bir şey olmaz. Allah onları [canavarları kastederek] yaratmaz. Onlara inanılmaz ki.

EEG: Aynı olduğunda da tanışabilirler, farklı olduğu zaman da.

KAZK: Arkadaşlık farklı olunca doğru. İlla aynı olmak zorunda değiller arkadaş olmak için.

KAHB: Belki onların yüzünü Allah öyle yaratmıştır.

“Arkadaş olmak için benzer ya da farklı olmak gerekir mi?” sorusu bir önceki soruya ilişkin verilen benzerlik ve farklılığa yönelik cevapları tartışmak adına araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilmiştir. Bu soruya çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde KNE, hem neden-sonuca hem de örneklendirmeye dayalı olarak “*Farklı olmaları lazım. Çünkü onların hayatları öyle. Mesela Pamuk’da mavi var, Kırpık’inkisinde renkli var.*” cevabını vermiştir. Dolayısıyla KNE, Pamuk ve Kırpık’ın mevcut hayatlarının sahip olduğu renklerden dolayı zaten farklı olduğunu dile getirmiştir. Bu durum onun açısından arkadaşlığın şartının benzerlik olmadığı şeklinde yorumlanabilir. KAHB ise KNE’nin görüşüne katılmadığını belirtmiş ancak soruya yanıt vermek yerine “*Belki onların yüzünü Allah öyle yaratmıştır.*” diyerek farklılıklarının nedenini açıklamaya çalışmıştır. Konuyu “yaratım/varoluş” olarak ele almıştır. EMEB’de KAHB’ye karşı çıkarak “*Öyle bir şey olmaz. Allah onları [canavarları kastederek] yaratmaz. Onlara inanılmaz ki.*” şeklinde bir çıkarımda bulunmuş; bu karakterlerin bir hayal ürünü olduğunu, gerçek olmayan bir şeyin de Allah tarafından yaratılamayacağını dile getirmiştir. EEG ise arkadaşlıkta benzerlik ve farklılık konusunda karşı çıkarak “*Aynı olduğunda da tanışabilirler, farklı olduğu zaman da.*” söyleminde bulunmuştur. Arkadaş olmak için benzerlik ya da farklılığın bir kriter olmadığını ifade etmiştir. KAZK ise “*Arkadaşlık farklı olunca doğru. İlla aynı olmak zorunda değiller arkadaş olmak için.*” şeklinde verdiği ifade ile farklılığa vurgu yapmış ve arkadaşlık için benzerliğin olmasının bir gereklilik olmadığını belirtmiştir. Ancak neden sadece farklılığın arkadaşlık açısından doğru olduğunu açıklamamıştır.

Tablo 45

Niye Kırpık'ın Mahallesindekiler Renkli de Pamuk'unkiler Mavi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EGŞ'nin cevabı: Çünkü Pamuğun sokağındakiler kendini maviye boyamış olabilir. Çıkmayan boyayla.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri	
Katılıyorum	Katılmıyorum EFY: Çünkü öyle doğmuştur EÖES: Belki mavi doğmuşlardır. KHB: Ben EGŞ'ye katılmıyorum. Çünkü kendilerini boyasalardı hasta olurlardı. EMEB: O canavarlar kendilerini sihirle öyle yapmış olabilir. EEZ: Pamuk'un mahallesindekiler şöyle yapmış olabilir. İnsandılar, üstlerine mavi kostüm giymiş olabilirler. Kırpık gidince de kostümü çıkartıyorlardır. EMK: Kostüm giyselerdi buradan tüyleri olmazdı. EGŞ: Onların kostümü olmaz. Çünkü onların fermuarı yok. Kendilerini maviye de boyamış olamazlar. KNE: Çünkü kostüm giymemişlerdir, belki kendileri öyledir. KHB: Hayır. Bence onların tüyü var. Olmasaydı zaten kostüm giymiş olabilirlerdi. Kostümlerin tüyleri olmaz. Bence onlar gerçek. Bir de renkleri neden almıyorlar. Bence sadece mavi rengi seviyor olabilirler. Kırpık artık onların en iyi arkadaşları olduğu için onu çağırabilir. Ama öbürküler onun en iyi arkadaşı olmadığı için çağırmadılar.

“Niye Kırpık'ın mahallesindekiler renkli de Pamuk'unkiler mavi?” sorusu, çocukların karşılaştırma yapması ve farklılığı görmesi adına çocuklara yöneltilmiştir. Bunun için EMEB ve EMZY'nin ürettiği “*Kırpığın dünyadakileri neden bazı yeşil, bazıları kırmızı, bazıları turuncu?*” sorusu ile EGŞ'nin ürettiği “*Pamuğun sokağındakiler neden mavi?*” sorusu birleştirilerek çocuklara yöneltilmiştir. EGŞ bu soruya, “*Çünkü Pamuğun sokağındakiler kendini maviye boyamış olabilir. Çıkmayan boyayla.*” şeklinde olasılığa dayalı bir söylem ile karşılık vermiş; Pamuğun mahallesinde yaşayan canavarların gerçekte farklı renklerde olduklarını dile getirmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar, ortaya atılan görüşe katılmadıklarını beyan ederek farklı fikirlerde bulunmuşlardır.

Bu anlamda EFY ve EÖES, Pamuğun mahallesinde yaşayanların mavi renkte doğduğunu belirterek, bu durumun yaratılışla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. KHB ise *“Ben EGŞ’ye katılmıyorum. Çünkü kendilerini boyasalardı hasta olurlardı.”* şeklinde çıkarıma dayalı ifadesi ile EGŞ’nin görüşüne neden katılmadığını ve EGŞ’nin görüşünün neden geçersiz olduğunu belirtmeye çalışmıştır. EMEB de *“O canavarlar kendilerini sihirle öyle yapmış olabilir.”* şeklinde bir olasılığı dile getirmiştir. EMEB’in önceki etkinliklerdeki söylemleri de göz önünde bulundurulduğunda, sihrin gerçek olmadığını farkında olduğu, ancak bu bir hikâye olduğu için böyle bir gerekçe ortaya koyduğu söylenebilir. EEZ bu soruya *“Pamuk’un mahallesindekiler şöyle yapmış olabilir. İnsandılar, üstlerine mavi kostüm giymiş olabilirler. Kırpık gidince de kostümü çıkartıyorlardır.”* yanıtını vermiştir. Ona göre canavarlar gerçek değildir, sadece kostüm giymektedirler. EMK, EEZ’nin bu söylemine karşı çıkarak *“Kostüm giyselerdi buradan tüyleri olmazdı.”* şeklinde bir cevap vermiş; kanıt üzerinden bir çıkarımda bulunmuştur. EGŞ’de EMK’nin görüşüne katılarak *“Onların kostümü olmaz. Çünkü onların fermuarı yok.”* söyleminde bulunmuş, tıpkı EMK gibi kanıt üzerinden canavarların neden kostüm giyemeyeceklerini belirtmiştir. KHB ise *“Hayır. Bence onların tüyü var. Olmasaydı zaten kostüm giymiş olabilirlerdi. Kostümlerin tüyleri olmaz. Bence onlar gerçek.”* söyleminde bulunarak canavarların gerçek olduğunu, *“kostümlerin tüyü olmaz”* ifadesinden hareketle ortaya koymaya çalışmış ve bir çıkarımda bulunmuştur. Buna ek olarak KHB *“Bir de renkleri neden almıyorlar. Bence sadece mavi rengi seviyor olabilirler. Kırpık artık onların en iyi arkadaşları olduğu için onu çağırabilir. Ama öbürküler onun en iyi arkadaşı olmadığı için çağırmadılar.”* söylemi ile önce renkliler ile ilgili bir sorgulama yaparak, Pamuk’un mahallesine neden sadece mavi olanların girebildiğini dile getirmiş, gerekçesini (temellendirmesini) de *“mavi rengin sevilmesi”* üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca mavi bir canavarın renkli bir mahalleye girmesinde bir başka kriter olarak da *“arkadaş olma”*’yı ifade etmiştir. Bu anlamda farklı olanların bir arada yaşayabilmesine dair belirlenimlerde bulunmuştur. EMZY’ de *“Şöyle bir şey var. Mesela burada mavi var, orada da bir sürü mavi var. Aralarında lacivert olabilir. Kırpık başka, bazıları başka.”* ifadesi ile farklı renklerin bir arada olabileceğini dile getirmiştir.

Tablo 46

Farklı Olanlar Bir Arada Yaşayabilir Mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EEZ'nin cevabı: Hani Kırpık'ın ve Pamuk'un mahallesi var. Pamuk Kırpık ile arkadaş oldu. Diğer büyükler de diğer mavi büyüklerle arkadaş olur.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMK: Mesela benim kıyafetim farklı EMZY'nin kıyafeti farklı. Bunda ayırım yapacak bir şey yok.

“Farklı olanlar bir arada yaşayabilir mi?” sorusu bir önceki soruda KHB’nin ve EMZY’nin farklılıklarla bir arada yaşamaya dair belirlenimlerinden hareketle çocuklara yöneltilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar; farklılıklarla bir arada yaşayabileceğine dair ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin; EEZ’nin değerlendirmeye dayalı “Hani Kırpık’ın ve Pamuk’un mahallesi var. Pamuk Kırpık ile arkadaş oldu. Diğer büyükler de diğer mavi büyüklerle arkadaş olur.” söylemi, Pamuk ve Kırpık arkadaş oluyorsa, büyüklerin de arkadaş olabileceği, dolayısıyla birlikte yaşayabilecekleri yönünde bir görüş olarak ifade edilebilir. EMK de “Mesela benim kıyafetim farklı EMZY’nin kıyafeti farklı. Bunda ayırım yapacak bir şey yok.” söylemi ile örnek üzerinden bir karşılaştırmada bulunarak farklılığın bir arada yaşamak için bir sorun teşkil etmediğini ifade etmeye çalışmıştır.

Genel olarak analiz edildiğinde, çocukların hikâyeye dair ürettikleri soruların konuya göre yapılan analizinde, amaca yönelik ifadelerinin yoğunlukta olduğu, bunu farklılıkların takip ettiği görülmüştür. Soruların düzey bakımından değerlendirmesinde ise çocukların nedene, niçine dayalı sorular (üst düzey yakınsak) ürettiği belirlenmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından ise çocukların birbirinin görüşünü dinlediği, kendi fikrini sunup arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını gerekçesi ile beyan ettiği tespit edilmiştir. Çocukların hikâyeye ilişkin verdikleri cevaplarda; arkadaşlık, yaratma ve farklılık konularının ele alındığı görülmüştür. Buna göre, çocukların arkadaşlık anlamında “iyi anlaşma (güzel oyun oynama)” ve “birbirini sevmeyi”yi kriter olarak aldığı tespit edilmiştir. Çocukların bu konudaki belirlenimlerinde, daha önce uygulanan arkadaşlık etkinliğinin bir etkisi olabilir. Bununla birlikte çocukların arkadaş olmak için benzerliğin şart olmadığını vurguladıkları (EEG, KNE), kişilerin farklı yaşamları olabileceğinin (KNE) bilincinde

oldukları görülmüştür. Farklılık ve yaratım konusunda da çocukların farklılığı değişik, hoş bir durum olarak algıladığı ve arkadaşlık konusunda bu durumun etkili olduğunu düşündüğü (EMK) belirlenmiştir. Çocukların, farklılığı bir seçim değil bir yaratılış olarak gördüğü (KHB), farklılıklarla bir arada yaşanabileceğini düşündüğü (EEZ, EMK) tespit edilmiştir. Düşünme becerileri açısından da çocukların *neden-sonuca, karşılaştırmaya, olasılığa ve çıkarıma, örneklendirmeye, kanıt gösterme ve değerlendirmeye* dayalı ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen tüm etkinlikler ahlak (etik) felsefesinin bireysel ve toplumsal yönü ile ilgili olarak ele alınmıştır. Aşağıda ise ahlak (etik) felsefesinin çevre boyutuna ve bununla ilgili etkinliğe, etkinliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çevre etiği kapsamında uygulanan etkinliklerde çevre etiğinin tartışma konusu yaptığı unsurlar ile okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak “*dünya, doğa ve insan ilişkisi*” konularına odaklanılmıştır. Bu bakımdan “*Mutlu dünya, üzgün dünya*” etkinliğinde insanın doğaya, doğanın insana etkisine; “*Dünya ve ben*” etkinliğinde ise doğa/dünya ve insan arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

Etkinlikler doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri gereği farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Bu kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karşılaştırma (K), fikir üretme (FÜ)*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda ahlak (etik) çevre etiği teması kapsamında geliştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin hangi kategoriler çerçevesinde ele alındığını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 47

Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler

Odaklanılan konu	Etkinlikler	Kategoriler				
		G	SÜ	S	FÜ	K
Dünya/doğa/insan	Mutlu dünya, üzgün dünya	✓			✓	✓
	Dünya ve Ben	✓	✓	✓	✓	

Tablo 47’ye göre; insanın doğaya, doğanın insana etkisi çerçevesinde gerçekleştirilen “*Mutlu dünya, üzgün dünya*” etkinliğinde “*gerekçelendirme (G), fikir üretme (FÜ)* ve

karşılaştırma (K)”; doğa/dünya ve insan arasındaki ilişki çerçevesinde gerçekleştirilen “Dünya ve Ben” etkinliğinde ise “*gerekçelendirme (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*” becerilerinin sergilenmesi için zemin hazırlanmıştır.

Aşağıda da odaklanılan bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.9. Dünya/doğa/insan konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Mutlu dünya, üzgün dünya*” ile “*Dünya ve Ben*” adlı iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde “*karşılaştırma (K)*, *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *soru üretme(SÜ)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorilerine başvurulmuş; kategoriler çerçevesinde de çocuklarla “*doğaya, dünyaya, çevre kirliliğine ve insana*” dair bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Felsefe tarihinde filozoflar ilkçağdan itibaren evrenin ana maddesini bulma çabasıyla doğaya yönelmiş ve doğayı anlamaya çalışmış, bu çaba 17. yy’dan itibaren yerini doğaya egemen olmaya bırakmıştır. Aydınlanma dönemi ile birlikte de insanın doğa ile ilişkisi duygusal boyutta yeniden yorumlanmıştır (Gül, 2013). Çocuklar için felsefe çerçevesinde de insanın doğa ile ilişkisi insanın doğaya verdiği zarar çerçevesinde ele alınıp tartışılmıştır (Labbe ve Puech, 2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)’nda doğaya ve çevreye duyarlılık, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)’nda da doğal kaynakların korunması, çevre sorunlarının nedenleri üzerinde durulmuştur. Okul Öncesi Eğitimi Programı’(2013)nda da özellikle fen etkinliklerinde çocuklarda çevre farkındalığı yaratmak ve çocukların çevrelerine karşı doğru tutumlar edinmelerini sağlamak amaçlanmış; doğal ortamlarda yürüyüş yapma, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirmeler yapma gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması).Bu nedenle de etkinlikte insanın doğaya, doğanın insana etkisine değinilmiş; çocukların konu ile ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

“Mutlu dünya, üzgün dünya” etkinliğine dair bulgular

“*Karşılaştırma (K)*, *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* ve *fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen “*Mutlu dünya, üzgün dünya*” adlı etkinlikte; çocuklara bir tarafında mutlu, diğer tarafında da üzgün/hasta olan dünyanın yer aldığı iki kısımlı bir etkinlik kağıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlik kâğıdında dünyanın neden mutlu ya da üzgün olduğunu gösteren, eksik bırakılmış öğelere de yer verilmiştir. Çocuklardan bu eksik

bırakılmış resimleri tamamlamaları istenmiştir. Ardından çocuklarla tamamladıkları resim üzerine bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde çocukların, çocuklar için felsefe kapsamında insanın doğaya ve doğanın insana etkisi üzerine düşünmesi ve çevre sorunlarına karşı bir duyarlılık kazanması sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklar bu etkinlik ile mutlu ve üzgün/hasta olan dünyayı karşılaştırmış; dünyanın mutlu ve üzgün/hasta olmasına ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini), düşüncelerini ileri sürmüştür. Dolayısıyla “karşılaştırma (K), gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve fikir üretme (FÜ)” kategori olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 10 (10/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların etkinliğe ilişkin cevaplarını içeren bir diyaloga yer verilmiştir.

Diyalog 45: Mutlu ve üzgün/hasta olan dünyanın karşılaştırılmasına dair [06.06.2018]

(1)AÖ: Bu dünya niye üzgün/hasta sizce?

(2)KAZK: Çok canı yanıyor, bir de doktor ona iğne yapacak diye çok korkuyor.

(3)AÖ: Niye canı yanıyor ki?

(4)KAZK: Bilmiyorum ki belki soğuktan yanıyordur. Belki pis sulardan.

(5)EMÇ: Ya da şundan olabilir. Pis çöpler.

(6) EYKY: Belki bunlar pis sular ona bulaşmıştır.

(7)EKEP: Belki hastalığını birisi bulaştırmıştır.

(8)AÖ: Kim bulaştırdı hastalığını?

(9)EMEB: Tabiki de arabalardan egzoz gazından, fabrikaların dumanlarından, ağaç kesiklerinden.

(10) AÖ: Baksanıza doktor bile gitmiş dünyanın yanına? Ne yapmışız dünyaya?

(11)EMEB: Bu sadece bir resim.

(12)AÖ: Ama gerçekte de dünyayı kirletiyor muyuz?

(13) EMEB: Kirletiyoruz. Zarar veriyoruz ona.

(14) EMK: Dünyanın oraya arabaların arkasındaki duman gidince ağzına gider. Araba hasta ediyor.

(15)EMEB: Sen hasta ettin. Çünkü dünyaya kötü davrandın. Şey yaptın hep dünyayı kirlettin. Dünyayı her tarafı dumanla, egzoz gazıyla kapladın.

(16)KHB: Bir de hep ona kızdın, bir de ona hep hastalığını bulaştırdın.

(17)KAZK: Ona hiçbir şey yapmadın. Onlar şaka yapmaya çalışıyor. Dünyayı hiç kimse hasta etmez. Çevre kirliliği hasta eder.

(18) AÖ: Peki bu kadar çöp nereden geldi dünyaya?

(19)EEG: Bizden geldi. Mesela marketten aldığımız şeyleri dışarıda yemek istediğimiz zaman, bir yere attığımız zaman kirlenir.

(20)EYKY: Çöpler rüzgârdan gelmiştir.

(21)EMÇ: Belki biri bakkaldan aldı, hemen yemek istiyordu, ondan sonra denize atıyordu.

(22)AÖ: *Peki diğer resme bakın diğer resimde dünya nasıl gözüktüyor?*

(23)EMK: *Güzel. Çünkü temiz doğa.*

(24)EYKY: *Çünkü çocuklar oynuyor, hayvanlar neşeli, ortalık çok pis olmadığı için.*

(25)AÖ: *Nasıl mutlu ettik dünyayı?*

(26)EEG: *Çünkü dışarıda aldığımız şeyleri dünyaya atmadık.*

(27)KAZK: *Belki dünya çevre hiç kirlenmemiştir. Çocukların oynamasından, doğadan, yıldızlardan, bulutlardan, aydan ve güneşten odaklanıp çok güzel mutlu olmuştur. Dünya doğayı seviyor, pislikleri sevmiyor. Dünya mutlu çünkü çevre çok temiz. Çöp atarsa biri doğa kirlenebilir. İlk önce rüzgâr çöpü uçurdu, bahçeye getirdi, ağacın arkasında yere düştü.*

(28)EÖES: *Belki dünyaya zarar vermemişizdir.*

Diyolag 45'e bakıldığında; çocukların dünyanın üzgün/hasta ya da mutlu olmasına ilişkin genel olarak resim çerçevesinde cevaplar verdiği görülmüştür. Bu paralelde çocuklar için felsefe bağlamında çocukların, dünyanın mutlu ya da üzgün/hasta olmasına ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini) "kirlilik" ekseninde dile getirdiği; çöpü, su kirliliğini, egzoz gazını, ağaçların kesilmesini, fabrikaların dumanlarını buna neden olarak gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların özellikle hasta/üzgün dünyaya ilişkin belirlenimlerde bulunurken, dünyayı tıpkı bir insan gibi niteleyerek gerekçelerini (temellendirmelerini) ileri sürdüğü görülmüştür. Bu durum yaş düzeyi itibari ile çocukların olayların ve nesnelerin fiziksel görünümünden (dünyanın insan gibi resmedilmesi ve ona bakan bir doktor) etkilenmesi ile açıklanabilir. Örneğin; KAZK: "Çok canı yanıyor, bir de doktor ona iğne yapacak diye çok korkuyor." (s-2) şeklindeki söylemi ile dünyayı bir insan gibi betimlemiş; dünyanın hasta olmasının nedenini "belki soğuktan yanıyordur. Belki pis sulardan." (s-4) sözleri ile açıklayarak, bu duruma "su kirliliği"nin neden olabileceğine dair bir olasılıktan söz etmiştir. EMÇ: "Ya da şundan olabilir. Pis çöpler." (s-5) söylemi ile olası nedenin çöpler olabileceğini belirtirken; EFKY de KAZK'ın görüşünü benzer bir söylemle desteklemiştir. EKEP: "Belki hastalığını birisi bulaştırmıştır." (s-7) ifadesi üzerinden çevre kirliliğine, bu bağlamda da insanın çevreye etkisine bir atıfta bulunmuştur. EMEB bu ifadeye karşılık "Tabiki de arabalardan egzoz gazından, fabrikaların dumanlarından, ağaç kesiklerinden." (s-9) söyleminde bulunarak çevre kirliliğinin nedenlerini sıralamıştır. Çocuklara bu kirliliğin esas kaynağının ne olabileceğini göstermek adına "Baksanıza doktor bile gitmiş dünyanın yanına? Ne yapmışız dünyaya?" (s-10) sorusu yöneltilmiştir. EMEB soru ile ilgili olarak "Kirlletiyoruz. Zarar veriyoruz ona." (s-13); "Sen hasta ettin. Çünkü dünyaya kötü davrandın. Şey yaptın hep dünyayı kirllettin. Dünyayı her tarafı dumanla, egzoz gazıyla kapladın." (s-15) söylemleri ile kirlilik konusunda insan faktörünü vurgulamıştır. KHB de EMEB gibi dünyanın bu halde olmasında insanın etkili olduğunu dile getirmiştir. KAZK ise

“Ona hiçbir şey yapmadın. Onlar şaka yapmaya çalışıyor. Dünyayı hiç kimse hasta etmez. Çevre kirliliği hasta eder.” (s-17) ifadesi ile suçun insanlarda olmadığını, asıl kaynağının çevre kirliliği olduğunu belirtmiş ancak çevre kirliliğini yaratan unsurun insanlar olduğunu göz ardı etmiştir. Bunun üzerine çocuklara “*bu kadar çöpün nereden geldiği*” (s-18) sorusu yöneltilmiştir. EEG ve EMÇ kirliliği, alınan ürünün paketinin yere (s-19) ya da denize atılması (s-21) ile açıklamış, dolaylı olarak insan etkisinden söz etmiştir. EYKY ise kirliliği EEG ve EMÇ’den farklı olarak, insan dışında bir etkiyle; yani rüzgâr gibi bir hava olayı (s-20) ile açıklamaya çalışmıştır.

Dünyanın mutlu olması ile ilgili olarak da EMK: “*Güzel. Çünkü temiz doğa.*” (s-29); EYKY: “*Çünkü çocuklar oynuyor, hayvanlar neşeli, ortalık çok pis olmadığı için.*” (s-30) söylemlerinde bulunmuş; *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “*dünyanın temiz olduğu için*” mutlu olduğunu dile getirmişlerdir. EYKY bu mutluluğu, çocukların oyun oynaması ve hayvanların neşeli olması örneği üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Çocuklara insanların dünyayı nasıl mutlu ettiğine (s-25) dair bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya EEG çöplerin yere atılmamasını (s-26); KAZK çevrenin temiz olmasını (s-27); EÖES de dünyaya zarar verilmemesini (s-28) örnek göstererek yanıt vermiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların, dünyanın mutlu ya da üzgün/hasta olmasına ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini) sıralarken kirliliğe vurgu yaptıkları; yere, denize atılan çöpleri, egzoz gazını, ağaçların kesilmesini, fabrikaların dumanlarını buna neden olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte çocukların doğayı bir canlı gibi betimlediği, insanın doğa üzerinde bir etkisi olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Kirlilik konusunda resme bağlı gerekçeler sunulmak ile birlikte bir çocuğun (EYKY) insan dışında bir faktörü de gerekçe (rüzgar) olarak gösterdiği belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından da çocukların *neden-sonuç* ve *olasılığa* dayalı ifadelerde bulundukları ve etkinlik gereği *karşılaştırma* yaparak görüşlerini ortaya koydukları görülmüştür.

“*Dünya ve ben*” etkinliğine dair bulgular

“*Gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde çocuklara dünyayı/doğayı ve insanı, aralarındaki ilişkiyi konu alan “*Dünya ve ben*” adlı bir hikâye okunmuştur (Bkz. Ek 7: Etkinlik planı örnekleri/ Örnek 5). Ama öncesinde çocukları düşünmeye sevk etmek amacıyla onlara hikâyenin resmi gösterilmiş; hikâyeye neden bu ismin verilmiş olduğuna

dair görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu şekilde çocuğun başlık ve görselden hareketle fikir üretebileceği, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ederek kendi görüşünü ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Çocukların başlığa dair ortaya koyduğu cevapların söylem/kod ve temalarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 48

Hikâyenin Başlığına Dair Kod ve Temalar

Tema	Söylem/kod	f
Özellik odaklı	Yaşanılan yer olması (EMK)(EYKY)	2
	Dünyanın güzel olması (KHB)	1
	İstenilen yere gidilebilmesi (EEG)	1
Tablo		4
İçerik odaklı	Dünya ve insan (KHB)(EMZY)	2
	Çevre kirliliği (EEB)	1
Tablo		3
Karakter odaklı	Benin (çocuğun)dünyayı istediği gibi temizlemesi (KAZK)	1
	Dünyanın ilk kez görülmesi (EMÇ)	1
	Benin (çocuğun)yalnız yaşadığının düşünülmesi (KETM)	1
Tablo		3
Duygu odaklı	Dünyanın sevilmesi (EMÇ)(EMEB)(KAZK)	3
Toplam		3
Başlık odaklı	İsim koyma gerekliliği (EMEB)	1
Toplam		1
Genel toplam		14

Yukarıdaki tablo 48’e göre; çocukların cevapları doğrultusunda ortaya çıkan söylemler/kodlar incelendiğinde, çocukların en çok “*özellik odaklı*” (4/14), “*içerik odaklı*” (3/14), “*karakter odaklı*” (3/14) ve “*duygu odaklı*” (3/14) teması çerçevesinde fikir ürettiği; en az “*başlık odaklı*” (1/14) teması çerçevesinde görüş ileri sürdüğü görülmüştür. Özellik odaklı teması altında çocukların dünyanın görünüşüne, yaşam alanı olması gibi niteliklerine;

içerik odaklı teması altında hikâyenin konusuna; karakter odaklı teması altında hikâyenin temel karakteri olan dünya ve Ben'e dair belirlenimlere; duygu odaklı teması altında dünyaya duyulan hislere; başlık odaklı teması altında ise isim gerekliliğine odaklanılmıştır.

Özellik odaklı teması kapsamında çocukların dünyayı temel alarak görüşler ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Buna göre KHB *neden-sonuca* dayalı “Çünkü dünya bizim için güzel.” söylemi ile dünyanın insanlar açısından nasıl bir yer olduğuna, anlamına değinmiştir. EMK ve EYKY de dünyanın bir yaşam alanı olmasını; EEG dünyada istenilen yere gidebilmeyi bu başlığın koyulma nedeni olarak göstermiştir. İçerik odaklı teması altında EEB, ilk etkinlikte konuşulanlara atıfta bulunarak “Yani dünyanın bir adı var ya, ‘Dünyayı pisletmeyin!’ işte ben ondan bahsediyorum.” söyleminde bulunmuş; hikâyenin çevre kirliliği ile ilgili olabileceğini dile getirmiştir. Bu durum EEB’nin önceki etkinlikten (Mutlu dünya, üzgün dünya) hareketle böyle bir ifadede bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. KHB ve EMZY ise hikâyenin adından hareket ederek dünya ve insan ile ilgili konuları işlediğini ifade etmişlerdir. Karakter odaklı teması altında ise çocuklar hikâyenin iki ana karakteri olan dünya ve bene (çocuğa) odaklanarak; benin doğaya karşı eylemlerine (temizlik) ve insana dair tek karakterin ben olmasına, dünyanın ilk kez görülüyor olmasına değinmişlerdir. Duygu odaklı teması altında da dünyaya karşı duyulan sevgiye vurgu yapılırken; başlık odaklı teması altında hikâyenin bir isme sahip olması gerekliliğine yer verilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların; hikâyenin başlığına dair fikir üretirken dünya, insan ve kirlilik konularını ilişkilendirmeye çalıştığı belirlenmiştir. Bir çocuğun (EEB) önceki etkinlikten yola çıkarak söylemde bulunması, etkinlikler arasında ilişki kurduğunu göstermektedir. EEB’nin hikâyenin içeriğinin, çevre kirliliği ile ilgili olabileceğini ifade etmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Düşünme becerileri açısından bakıldığında da çocukların *neden-sonuç ve olasılık* temelli ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir.

Hikâyenin ismine yönelik tahminlerden sonra, çocuklara hikâyeyi dikkatli dinlemeleri söylenmiştir. Hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de söylendiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç hikâye okuma, hikâyeye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğun akıl yürütmesini sağlama aşamalarından oluşmaktadır. Etkinlikte çocukların hikâye üzerinden ürettikleri sorulara cevap aramaları, fikirler üretip gerekçelerini ortaya koymaları (temellendirme yapmaları) ve görüşler üzerinden sonuçlara ulaşmaları

dolayısıyla kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular analiz sürecinde, üretilen sorunun ele aldığı konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların ürettikleri soruların konu bakımından analizine ilişkin olarak ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 49

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Amacı araştıran	O (çocuk) neden dünya ile arkadaş oldu? (EKEP) (KAZK) (EEZ)(EYKY)	5
	Neden dünya ona bir şey söylüyor, o çocukta ona bir şeyler anlatıyor? (KHB)(EMK)	2
	Neden o çocuk ben onu büyütüyorum, oda beni büyütüyor dedi?(EEZ) (KHB)	2
	Niye ben ona şarkı söylerim, o bana şarkı söyler? (EYKY)	1
	Neden beraber arka bahçede oynuyorlardı? (KAZK)	1
	Dünya hayvanları neden çağırdı? (EKEP)	1
	Neden o çocuk tırmığı aldı ve her yeri temizledi? (KNE)	1
	Neden her yer renkliydi? (KAZK)	1
Toplam		14
Soyut düşünce ve duygular	İkize benziyorlar, neden beraber üzülünce üzülüyorlar?(çöpler gelince) (KAZK)	1
	Niye ben mutlu olunca dünya mutlu oluyor? (EMÇ)	1
Toplam		2
Eylemi araştıran	Çocuk dünyayı nasıl temizledi? (EMZY)	1
Toplam		1
Genel toplam		17

Tablo 49’da görüldüğü gibi hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizde “*amacı araştıran (14/17),soyut düşünce ve duygular (2/17)*” ve “*eylemi araştıran*” (1/17) olmak üzere toplam *üç tema* elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (11 /19) toplam 17 soru üretmiştir. Amacı araştıran teması altında dünya ile insanın arkadaşlığına, konuşmalarına ve eylemlerine; soyut düşünce ve duygular teması altında dünya ve çocuğun karşılıklı duygu durumlarına; eylem odaklı teması altında ise yapılan eylemin nasıl gerçekleştirildiğine odaklanılmıştır.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda da Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 50

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analiz

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	O (çocuk) dünya ile neden arkadaş oldu? (EKEP) (KAZK) (EEG) (EEZ)(EYKY)	5
	Neden dünya ona bir şey söylüyor, o çocukta ona bir şeyler anlatıyor? (KHB) (EMK)	2
	Neden o çocuk ben onu büyütüyorum, oda beni büyütüyor dedi?(EEZ) (KHB)	2
	Niye ben ona şarkı söylerim, o bana şarkı söyler? (EYKY)	1
	Neden beraber arka bahçede oynuyorlardı? (KAZK)	1
	Dünya hayvanları neden çağırdı? (EKEP)	1
	Neden o çocuk tırmığı aldı ve her yeri temizledi? (KNE)	1
	İkize benziyorlar, neden beraber üzülünce üzülüyorlar?(çöpler gelince) (KAZK)	1
	Niye ben mutlu olunca dünya mutlu oluyor? (EMÇ)	1

Çocuk dünyayı nasıl temizledi? (EMZY)	1
Neden her yer renkliydi? (KAZK)	1
Toplam	17

Tablo 50'ye göre; çocukların daha çok “*nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya*” yönelik sorular ürettikleri görülmüştür. Dolayısıyla üretilen bu sorular “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkilidir. Buna karşın çocuklar “*betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı ya da tanımlamayı*” içeren (alt düzey yakınsak) sorular sormamışlardır. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibarıyla çocukları niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de öğrencilerin ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*dünya ve insan*” ve “*dünya ve insan ile bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 49) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Bu sorular şunlardır;

- Çocuk ile dünya neden arkadaşlar?
- Neden o üzgünken çocuk da üzülüyor, mutluysa mutlu oluyor?
- Neden o çocuk ben onu büyütüyorum, oda beni büyütüyor dedi?

Çocuklar için felsefe yaklaşımında, daha önce de belirtildiği gibi, çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan edip bunu gerekçesi ile ortaya koyması, fikrin geliştirilmesi ve tartışma süreci açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle tartışma sürecinde öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Cevabın verilmesinden sonra diğerleri de arkadaşının cevabına karşın “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek karşılık vermiş ve kendi gerekçelerini dile getirmişlerdir. Ardından çocukların bu cevapları tek tek analiz edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 51

Çocuk ile Dünya Neden Arkadaşlar? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: Çünkü dünyayı çok seviyor. Allah'ın yarattığı her şeyi seviyor. Hayvanlar gibi, insanlar gibi.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMZY: Dünya canlı. Çünkü biz yaşıyoruz. Ağaçlar büyüyor dünyada.

EMEB: Konuşamaz. Canlı olsaydı eğer konuşabilirdi, elleri olurdu, bizi de elleye bilirdi. Böyle şey mi olur, ama mesaj verebilir. O rüzgârla söyler hayvanlara söyler. Mesela hayvanları yönlendirir. Hayvanlar onu dinler. Hayvanların gözü varsa, ağzı varsa, kulağı varsa dinler. Çünkü başka şekiller yapacağı yok. Ağzı yok dünyanın, gözü yok. Ama arkadaş olabilirler.

Katılmıyorum

KHB: Çünkü öyle bir şey olmaz. Çünkü öyle olsaydı o çocuk ve dünya arkadaş olurdu. Çünkü çocuk ona iyilik yapıyor. Dünya onları duyacak, sonra da şey ona iyilik yaratacak. Onu öldürmeyecek. Dünya çocuğa şöyle bir hediye yapabilir. Çocuğun annesine dünya der ki çocuğa sürpriz al der. O da alır sonra çocuk çok sevinir. Allah, Atatürk ve dünya kalbimizde. Kalbimiz atarsa o konuşmuş olur.

EEZ: Dünya nasıl konuşsun. Çünkü ağzı yok.

KETM: Katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Dünyanın ağzı yoksa hayvanları yürütemez.

EÖES: Dünya cansızsa, çocukla arkadaş olamaz.

KAZK: Dünya kalbimizle konuşur. Çünkü dünyanın içinde olduğumuz için.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde sorulan “Çocuk ile dünya neden arkadaşlar?” sorusuna KETM, neden-sonuç ilişkisi bağlamında “Çünkü dünyayı çok seviyor. Allah’ın yarattığı her şeyi seviyor. Hayvanlar gibi, insanlar gibi.” cevabını vermiş; çocuk ile dünyanın arkadaş olmasının sebebini çocuğun dünyaya olan sevgisi ile açıklamıştır. KETM’nin bu görüşünün, doğaya yönelik sevgiyi temel alan Aydınlanma döneminin insanının düşüncesi ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte KETM hayvanları ve insanları da örnek göstererek, çocuğun Allah’ın yarattığı tüm varlıkları sevdiğini “Yaratılanı severiz yaratandan ötürü” sözüne atıfta bulunur gibi ifade etmiş; konuyu dini boyutu ile de ele almıştır. KHB, KETM’nin görüşüne karşı çıkarak çocuk ile dünya arasındaki ilişkinin arkadaşlığa dayanmadığını, sadece birbirlerine karşılıklı iyilikte bulunduklarını ifade etmiştir. KHB: “ona iyilik yaratacak, onu öldürmeyecek” söyleminde de bulunmuştur. Bu söylem dünyaya verilen zararın insana etkisine ilişkin olabilir. KHB dünyanın çocuğun annesi ile konuştuğunu belirterek onu kişileştirmiştir. Bunun üzerine KHB’ye “Dünya canlı mı, nasıl bizle konuşuyor?” sorusu yöneltilmiştir. KHB, “Allah, Atatürk ve dünyayı” örnek göstererek; gerçekte göremesekte ya da şu an var olmasalar da kalp yoluyla hissedilebileceklerini; onlarla kalp aracılığıyla konuşulabileceğini “Kalbimiz atarsa, o konuşmuş olur.” ifadesi ile ortaya koymuş, dünya ile iletişimin koşulunun kalbin atması olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapmıştır. KHB’nin bu görüşü Meinongcu

realizm ile ilişkilendirilebilir. Meinongcu realizme göre maddesel olmayan bir şeyin varlığından ve zihnin bunları bilme kapasitesinden söz edilebilir. Zihnin yöneldiği, özellikleri üzerinden kendisinden bahsedilebilen bir nesnesi vardır. Dolayısıyla o nesne var olmasa da hakkında anlamlı bir şekilde konuşulabilir (Yavuz, 2020). EMZY ise dünyanın canlı olup olmamasına odaklanmış ve “*Dünya canlı. Çünkü biz yaşıyoruz. Ağaçlar büyüyor dünyada.*” söyleminde bulunmuştur. İnsanların dünyada yaşamasını ve bitkilerin büyümesini *kanıt göstererek* dünyanın canlı olduğuna dair bir *çıkarım* ortaya koymuştur. EEZ, KHB’nin dünyanın konuşmasına ilişkin söylemine “*Dünya nasıl konuşsun. Çünkü ağzı yok.*” ifadesi ile karşı çıkmıştır. EEZ’nin dünya ile insanı *karşılaştırarak* böyle bir sonuca vardığı söylenebilir. EMEB de EEZ’nin görüşüne katıldığını ifade etmekle birlikte, “*Konuşamaz. Canlı olsaydı konuşabilirdi, elleri olurdu, bizi elleye bilirdi.*” söylemi üzerinden çıkarımda bulunarak, dünyanın canlı olmadığını dolayısıyla konuşmayacağını EEZ’nin görüşüne paralel bir şekilde ortaya koymuştur. EMEB de her ne kadar dünyanın konuşamayacağını vurgulasa da doğa (rüzgar) ve içinde yaşayan canlılar (hayvanlar) aracılığıyla mesaj verebileceğini ifade etmiştir. Son olarak dünyanın çocuk ile arkadaş olabileceğini vurgulamış ancak gerekçesini (temellendirmesini) açıklamamıştır. KETM de EMEB’e karşı çıkarak “*Dünyanın ağzı yoksa hayvanları yürütemez.*” çıkarımında bulunmuştur. EÖES ise dünyanın canlı olup olmadığı tartışmaları üzerinden, dünyanın cansız olması halinde çocuk ile arkadaş olamayacağını ifade etmiştir. KAZK da tıpkı KHB gibi dünyanın insanlarla kalp aracılığıyla konuştuğunu “*Dünya kalbimizle konuşur. Çünkü dünyanın içinde olduğumuz için.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bu paralelde dünyanın insanlarla iletişim aracının insanların kalbi olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 52

Neden O (Dünya) Üzgünken Çocuk da Üzülüyor, Muthuyken Mutlu Oluyor? Sorusunun Analizi

Katılımcı KAZK’ın cevabı: Çünkü dünya, doğayı pislettiler diye üzülüyor. Çocuk da üzülüyor çünkü dünyayı, her yeri, doğayı seviyor ben de seviyorum.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EEZ: Ağacın yanında kirler vardı. Her yer kirli, hiç toplamıyoruz onun için üzülüyor.

Katılmıyorum

KHB: Belki dünya ona bir tane söz vermiştir. Ona her zaman oyun oynatacak. Söz verirse çocuk onu

EMZY: Dünya olmazsa çok üzülürüz, olmazsa ayağımız takılır düşeriz.

daha çok sever. Yerler pisşe dünya üzülüyordur. Çocuk üzülmiyordur. Çocuk dünyaya iyilik yaptı. Çöpleri topladı.

KETM: Çünkü o çocuk dünyayı seviyor. Dünyaya insanlar çöp atınca dünya üzülüyor. Çocuk da dünyayı sevdiği için dünyanın üzülmesini istemiyor.

EMEB: Dünya mutluysen ben biraz mutlu oluyorum. Çünkü niye dünya bizi ilgilendiriyor ki. Çünkü dünya önemli değil.

KETM: Kimse buna katılmaz. Çünkü dünya gereksiz değildir.

EMEB: Dünyaya ağaçlar gerekli, çiçekler gerekli. Ben onları önemsiyorum.

.EYKY: Dünya olmasa çiçek de olmaz.

KETM: Evet, o zaman biz de olmayız.

EMZY: Çünkü dünya olmazsa biz yaşamayız.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde sorulan “Neden o (dünya) üzgünken çocuk da üzülüyor, mutluysen mutlu oluyor?” sorusuna KAZK: “Çünkü dünya, doğayı pislettiler diye üzülüyor. Çocuk da üzülüyor çünkü dünyayı, her yeri, doğayı seviyor ben de seviyorum.” yanıtını vermiştir. KAZK bu yanıt ile dünyanın üzgün olmasının sebebini, çevre kirliliği olarak belirtirken, çocuğun da üzgün olma sebebini dünyaya olan sevgisi üzerinden ortaya koymuş, çocuk gibi kendisinin de dünyaya sevgi beslediğini ifade etmiştir. KAZK’ın çevre kirliliği konusundaki görüşüne katılan EEZ de “Ağacın yanında kirler vardı. Her yer kirliliği, hiç toplamıyoruz onun için üzülüyor.” söyleminde bulunmuş; hikâyede yer alan görüntüyü kanıt olarak göstererek, çevre kirliliği konusunda kendilerinin de suçu olduğunu ifade etmiştir. KETM de dünyanın üzgün olmasını yere atılan çöplerle açıklamış, çocuğun dünyaya olan sevgisine vurgu yapmıştır. EMZY ise “Dünya olmazsa çok üzülürüz, olmazsa ayağımız takılır düşeriz.” sözleriyle insanın dünyaya olan ihtiyacını belirterek bir değerlendirmede bulunmuştur. KHB olaya diğerlerinden farklı bakarak “Belki dünya ona bir tane söz vermiştir. Ona her zaman oyun oynatacak. Söz verirse çocuk onu daha çok sever.” söylemi ile dünya ile çocuk arasındaki sevgiyi, çocuğun istediğinin yerine getirilmesi ile açıklamıştır. KHB dünyayı kişileştirmiş ve çocuğun dünyayı sevmesi için verilen sözün tutulması gerektiği yönünde bir değerlendirmede bulunmuştur. KHB’nin bu değerlendirmesi; Kohlberg’in gelenek öncesi saf çıkarcı evresi ile açıklanabilir. Buna ek olarak “Yerler pisşe dünya üzülüyordur. Çocuk üzülmiyordur. Çocuk dünyaya iyilik yaptı. Çöpleri topladı.” ifadesinde bulunarak çevre kirliliğinin sadece dünyayı üzdüğünü,

etkilediğini; çocuğun çöpleri toplayarak dünyaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir. KHB çevre kirliliğinin her iki tarafı da etkileyebileceğini göz ardı etmiştir. EMEB: “*Dünya mutluyken ben biraz mutlu oluyorum. Çünkü niye dünya bizi ilgilendiriyor ki. Çünkü dünya önemli değil.*” söylemi ile dünyanın kendisi için önemli olmadığını belirtmiştir. KETM bu söyleme karşı çıkarak tepkisini “*Kimse buna katılmaz. Çünkü dünya gereksiz değildir.*” diyerek dünyanın insanlar için önemine vurgu yapmıştır. EMEB de KETM’ye karşılık olarak “*Dünyaya ağaçlar gerekli, çiçekler gerekli. Ben onları önemsiyorum.*” diyerek doğanın, dünyanın bir parçası olduğu görüşünü göz ardı etmiştir. Bunun üzerine EFKY: “*Dünya olmasa çiçek de olmaz.*”, KETM: “*Evet, o zaman biz de olmayız.*”, EMZY: “*Çünkü dünya olmazsa, biz yaşamayız.*” söylemlerinde bulunarak, dünyanın içinde yaşayan canlılar için ne kadar önemli olduğunu vurgulamış; dünyanın yokluğunun sonuçlarının neler olabileceğini dile getirmişlerdir.

Tablo 53

Neden O Çocuk Ben Onu Büyütüyorum, Oda Beni Büyütüyor Dedi? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM’nin cevabı: O dünyayı besleyerek dünyayı büyütüyor, o bitkileri sulayınca dünya büyüyor. Dünyada çocuğun annesine yemek hazırlasın diyor, sonra da dünya da onu büyütüyor. Hani çocuk orada tarla yapıyor ya dünyanın bir kısmı toprak ve çimenli olunca, bizde bitkileri büyütünce dünya da büyüyor.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMZY: Toprakta yetişiyor meyveler. Dünya da yemiş oluyor. Oradan da dünya kızı besliyor. Kız da dünyayı besliyor.

EEEEK: Tarla ekmek. Ekince çilek çıkıyor, ağaç çıkıyor.

EYKY: Tohum ekip onu büyütmeyle

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde sorulan “Neden o çocuk ben onu büyütüyorum, O’da beni büyütüyor dedi?” sorusuna KETM, “*O dünyayı besleyerek dünyayı büyütüyor, o bitkileri sulayınca dünya büyüyor. Dünyada çocuğun annesine yemek hazırlasın diyor, sonra da dünya da onu büyütüyor. Hani çocuk orada tarla yapıyor ya dünyanın bir kısmı toprak ve çimenli olunca, bizde bitkileri büyütünce dünya da büyüyor.*” yanıtını vermiştir. KETM

dünyanın büyümesini, bitkilerin sulanması üzerinden açıklamıştır. Buna göre çocuğun insanların bitkileri sulayıp büyüttüğünü, bitkilerin de büyüyünce çocuklar tarafından yenildiğini, bunun onların büyümesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe paralel şekilde EMZY, EEEK ve EYKY de söylemlerinde toprağa tohumu ekip onu büyütmekle çıkan ürünlerle insanın ve dünyanın karşılıklı olarak birbirini beslediğini vurgulamışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, birbirinin görüşünü dinlediği arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını belirterek fikirlerini gerekçeleri (temellendirmeleri) ile ortaya koyduğu, arkadaşının görüşünü desteklediği ya da karşı çıktığı görülmüştür. Örneğin; çocuklar dünyanın konuşması, canlı olup olmaması, dünyanın sahip olduğu değer konusunda tartışma içine girmiş, birbirine karşıt ya da paralel görüşler ileri sürmüşlerdir. Çocuklar soru üretirken daha çok amaca dayalı sorular üretmiş; neden, niçini temel alan üst düzey yakınsak alanla ilişkili sorular sormuşlardır. Çocuklar etkinlikte genellikle dünyaya karşı duyulan sevgiye vurgu yapmışlardır. Ancak bir çocuk (KETM) bu sevgiyi dini boyutta ele alarak, çocuğun dünyayı sevmesini Allah'ın yaratmasına dayandırarak açıklamıştır. Yine bir çocuk (KHB) Allah ve Atatürk örneğini vererek dünyanın insan ile konuşmasını sağlayan aracın kalp olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş Meinongcu realizm ile açıklanabilir. Çünkü Meinongcu realizme göre; maddesel olmasa da (sayı, olgu, soyut kategoriler) bilginin nesnesi olan her şey vardır (Bahçi, 2018). Dolayısıyla bazı şeyler görülmese bile zihin bilme kapasitesi olduğu için vardır. Çocuklar çevre ettiği paralelinde ise dünyaya verdikleri değer, dünyanın canlılar için önemi ve dünyaya duyulan ihtiyaç, dünyaya verilen zararda insanın sahip olduğu sorumluluk konularında belirlenimlerde bulunmuşlardır. Düşünme becerileri açısından da *neden-sonuca, karşılaştırmaya, çıkarıma, olasılık, kanıt gösterme ve değerlendirmeye* dayalı ifadeler ortaya koymuşlardır.

4.2.2. Epistemoloji (Bilgi felsefesi) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Felsefe ile ilişkisi bağlamında etkinliklerin kategorize edildiği temalardan bir diğerini de epistemoloji (bilgi felsefesi) oluşturmaktadır. Bilgi anlamına gelen Yunanca “*episteme*” ve söz, akıl, bilim, açıklama, teori anlamlarında gelen “*logos*” kelimelerinin birleşiminden oluşan *epistemoloji* (Cevizci, 2017), diğer bir adıyla *bilgi felsefesi* bilimsel araştırmalarda ortaya konulmuş felsefi sorunları araştıran, bilimsel bilginin eleştirel bir biçimde incelenmesini ve nesnel değerlerin ortaya konulmasını amaçlayan bir inceleme alanıdır (Timuçin, 2000). Epistemoloji; bilginin neliği, bilginin kaynağı (akıl, duyu, bellek, sezgi

gibi) ve güvenilirliği, bilginin imkân ve sınırları üzerine sorgulamalar yapmaktadır (Yazıcı, 2011). Bu bağlamda çalışma kapsamında da uygulanan etkinliklerde epistemolojinin (bilgi felsefesi) tartışma konusu yaptığı unsurlar ile okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak “*merak, problem çözme, Atatürk ve çocuk, bilme/bilmeme*” konularına odaklanılmıştır. Çünkü hem epistemoloji anlamında çocuğun sahip olduğu bilginin farkına varması ve yeni bilgiler edinmeye çalışması, hem de çocuklar için felsefe bağlamında soru sorma, merak ve fikir üretme becerilerini arttırması önem arz etmektedir. Bu bakımdan “*Sor bakalım, Soru kutusu, Soru kartı ile Çok merak ediyorum*” etkinliklerinde çocukların merak ettiği, bilmek istediği unsurlara; “*Hadi bakalım çözüm sende*” etkinliğinde bir problemi çözmeye yönelik ortaya koydukları önerilere; “*Atam’a bir sorum var ile Atam ile bir gün*” etkinliklerinde yine Atatürk ile ilgili merak ettikleri unsurlara, sorulara ve onların gözünden Atatürk’e dair düşündüklerine, hissettiklerine; “*Bildiklerim/bilmediklerim, Acaba neyi bilmek istiyorsun, Eğer bir bilim adamı olsaydın...? ile Her şeyi bilen çocuk*” etkinliklerinde ise bilginin kaynağına, sınırlarına, bilgi ile yapabileceklerine, neyin bilinip bilinemeyeceğine değinilmiştir.

Etkinlikler doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri gereği farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Bu kategoriler “gerekçelendirme (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda epistemoloji (bilgi felsefesi) teması kapsamında geliştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin hangi kategoriler çerçevesinde ele alındığını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 54

Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler

Odaklanılan konu	Etkinlikler	Kategoriler					
		G	SÜ	S	MÇY	KV	FÜ
Merak	Soru kutusu		✓				
	Cevap sende	✓			✓		
	Soru kartı		✓				
	Çok merak ediyorum		✓				

Problem çözme	Hadi bakalım çözüm sende					✓	✓
Soru/fikir üretme	Atam'a bir sorum var				✓		
	Atam ile bir gün						✓
Bilme/bilmeme	Bildiklerim/bilmediklerim					✓	
	Acaba neyi bilmek istiyorsun?				✓		
	Eğer bir bilim adamı olsaydın...?	✓				✓	✓
	Her şeyi bilen çocuk	✓	✓	✓	✓		✓

Tablo 54'e göre; merak konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Soru kutusu, Soru kartı ve Çok merak ediyorum” etkinliklerinde *soru üretme (SÜ)*, “Cevap sende” etkinliğinde *gerekçelendirme (G)*; problem çözme konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliğinde *karar verme (KV)* ve *fikir üretme (FÜ)*; soru /fikir üretme konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Atam'a bir sorum var?” etkinliğinde *soru üretme (SÜ)*, “Atam ile bir gün” etkinliğinde *fikir üretme (FÜ)*; bilme/bilmeme konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Bildiklerim/bilmediklerim” etkinliğinde *karar verme (KV)*, “Acaba neyi bilmek istiyorsun?” etkinliğinde *soru üretme (SÜ)*, “Eğer bir bilim adamı olsaydın....?” etkinliğinde *gerekçelendirme (G)* ve *fikir üretme (FÜ)*, “Her şeyi bilen çocuk” etkinliğinde *gerekçelendirme (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)* becerilerinin sergilenmesi için zemin hazırlanmıştır.

Aşağıda da odaklanılan bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Merak konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “Soru kutusu”, “Cevap sende”, “Soru kartı” ve “Çok merak ediyorum” adlı toplam dört etkinliğe yer verilmiştir. “Soru kutusu”, “Soru kartı” ve “Çok merak ediyorum” etkinlikleri *soru üretme (SÜ)*; “Cevap sende” etkinliği ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler çerçevesinde çocukların merak ettikleri konular ile kendilerine sunulan kavramlar çerçevesinde sorular üretmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Çünkü çocuklar dünyaya daha basit gözlerle bakıp akıllarına gelen her türlü soruyu çekinmeden sorma, sorgulama cesaretine sahiptir. Bu yüzden felsefi sorulara en çok yönelenler de onlardır. Ortaya koydukları bir varlığın ya da durumun nedenine, niçinine dair sorular bu yönelimin bir kanıtıdır. Bu nedenle etkinliklerde de yaş düzeyi itibarıyla okul öncesi dönemde bulunan çocukların yoğun bir şekilde soru sorma eylemini gerçekleştirmesi; çocuklar için felsefe’de ve sosyal bilgiler de soru sormanın, sorgulamanın ve fikrini beyan etmenin önemli olması nedeniyle soru sorma ve merak duygusu dikkate alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Aşağıda ise bu etkinliklere ilişkin açıklamalara ve bulgulara yer verilmiştir.

Soru kutusu etkinliğine dair bulgular

“Soru kutusu” etkinliği çerçevesinde çocuklardan merak ettikleri konularla ilgili sorular üretmeleri istenmiştir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında soru sorma, soru üretme tartışmanın önemli adımlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda kategori “*soru üretme (SÜ)*” olarak seçilmiştir. Bu konuda herhangi bir zaman sınırlamasında bulunulmamış, araştırmacı tarafından hazırlanan soru kutusu sınıfa bırakılmıştır. Çocuklar soru ürettikçe, öğretmenleri onların sorularını kâğıda yazmış, çocuklar da soru kutusuna bu soruları atmıştır. Bu süreç şubat ayından itibaren başlayarak, nisan ayı da dâhil olmak üzere, toplam 3 ay sürmüştür (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Soru kutusunda toplam 11 (11/19) çocuğun sorusu yer almıştır. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda konu bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 55

Çocukların Merak Ettikleri Sorulara İlişkin Söylem ve Kodlar

Tema	Söylem/kod	f
Doğa/evrene dair	Dünya nasıl döner? (EEG) (EMZY) (EMK)	3
	Dünya dönerken biz neden dönmüyoruz? (EMZY) (EEZ)	2
	Yıldızlar nasıl kayar? (KNE)	1

	Yıldızlar neden gökyüzünde durur? Nasıl dururlar? (KNE)	1
	Dünyada neden gezegenler var? (EEG)	1
	Güneşin diğer kısmı nasıl uzaya gidiyor? (KAZK)	1
	Geceleri ay gökyüzünde nasıl yanıyor? (KETM)	1
	Aylar neden gece çıkar? (EMÇ)	1
	Uzayda yerçekimi var mıdır? (KAZK)	1
	Gözümüzün önünde çiçekler neden açmıyor? (KAZK)	1
	Denizler nasıl dalgalanıyor? (EFY)	1
	Toplam	14
Oluşuma/yapıma dair	Robotlar/robot oyuncaklar nasıl yapılır? (KAZK) (EMZY)	2
	Ülkelerin nasıl olduğunu merak ediyorum? (KETM)	1
	Bulutlar neden yapılır? (KAZK)	1
	Evler neden yapılır, nasıl ayakta durur? (EMK)	1
	İnsanlar neden yapılıyor? (EMEB)	1
	Toplam	6
İşleyişe dair	Kamyonlar nasıl gidiyor? (EKEP)	1
	Arabalar nasıl hareket ediyor? (EKEP)	1
	Gemiler nasıl gider, denizde nasıl durur? (EKEP)	1
	Telefondan fotoğrafı nasıl çıkartıyoruz? (KAZK)	1
	Uçakların pervanesi nasıl dönüyor? (EMZY)	1
	Toplam	5
Büyümeye dair	Çocuklar neden annelerinin gözü önünde hemencecik büyümüyorlar ve akşamleyin uyurken niye büyüyorlar? (KAZK)	1
	Dinozorlar nasıl büyüyor? (KHB)	1
	Her ağaç, her çiçek neden yavaş büyüyor? (EEZ)	1
	Koyunun tüyleri kesiliyor yastık oluyor, nasıl yeniden uzuyor? (EGŞ)	1
	Toplam	4
	Süpermenler nasıl uçabilir? (EKEP)	1

Hayali unsurlara dair	Peter Pan nasıl uçuyor? (EKEP)	1
	Dinozorlar neden küçük olduğunda bizden korkuyor?	1
Toplam		3
Allah'ın yaratıcılığına dair	Allah uzayı nasıl yarattı? (KAZK)	1
Toplam		1
Gerçeğe dair	Uzaylılar gerçek mi? (KETM)	1
Toplam		1
Rüyalara dair	Neden kabus görüyoruz? (KAZK)	1
Toplam		1
Genel toplam		35

Tablo 55'e göre; soruların ele aldığı konuya göre yapılan analizinde; “doğa/evrene dair” (14/35), “oluşuma/yapıma dair” (6/35), “işleyişe dair” (5/35), “büyümeye dair” (4/35), “hayali unsurlara dair” (3/34), “Allah'ın yaratıcılığına dair” (1/35), “gerçeğe dair” (1/35) ve “rüyalara dair” (1/35) olmak üzere toplam 8 tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (11/19) toplamda 35 soru üretmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, özellikle “doğa/evrene dair” temasına vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda çocukların doğaya/evrene ilişkin var olan durumları nedensel bağlamda anlamlandırmaya çalıştıkları görülmüştür. “Dünya nasıl döner?”, “Dünya dönerken biz neden dönmüyoruz?” sorularına ağırlık verilmekle birlikte, “Yıldızlar nasıl kayar?”, “Yıldızlar neden gökyüzünde durur? Nasıl dururlar?”, “Dünyada neden gezegenler var?”, “Güneşin diğer kısmı nasıl uzaya gidiyor?”, “Geceleri ay gökyüzünde nasıl yanıyor?” gibi sorular bu ilgiye ve anlama çabasına örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte çocuğun evreni, doğayı anlamlandırmaya yönelik ortaya koyduğu bu sorular, insanın dünyayı anlamlandırmaya çalıştığı ve felsefenin ortaya çıktığı ilk zamanları hatırlatmakta olduğu söylenebilir.

“Doğa/evrene dair” temasını “oluşuma/yapıma dair” teması takip etmiştir. Bu tema altında çocuklar robotların, ülkelerin, insanların, bulutların nasıl oluştuğuna ilişkin sorular sormuşlardır. Örneğin; “Robotlar/robot oyuncaklar nasıl yapılır?”, “Bulutlar neden yapılır?” şeklindeki sorular, bu oluşumu anlamaya yöneliktir. “İşleyişe dair” teması altında da çocuklar “Kamyonlar nasıl gidiyor?”, “Arabalar nasıl hareket ediyor?” gibi sorular

sorarak kamyon, araba, gemi, uçak gibi araçların nasıl çalıştığına odaklanmıştır. “*Büyümeye dair*” teması altında ise insanların, hayvanların, çiçeklerin büyümesine ilişkin sorular sormuşlardır. Bu tema altında bir çocuğun (KAZK) sorduğu “*Çocuklar neden annelerinin gözü önünde hemencecik büyümüyorlar ve akşamleyin uyurken niye büyüyorlar?*” sorusu, büyüme olgusunu *gerçek ve mecazi anlamı* ile ele alan bir sorudur. KAZK, diğer çocuklardan farklı olarak, yetişkinler tarafından ortaya konan “*sen daha küçüksün*”, “*uyursan büyürsün*” gibi ifadeleri anlamlandırmaya çalışmaktadır.

“*Hayali unsurlara dair*” teması altında çocuklar “*Süpermenler nasıl uçabilir?*”, “*Peter Pan nasıl uçuyor?*” gibi sorularla hayali kahramanlara, gerçek dışı unsurlara ilişkin sorular üretmişlerdir. “*Allah’ın yaratıcılığına dair*” teması çerçevesinde “*Allah uzayı nasıl yarattı?*” gibi bir soru ile uzayın oluşumu, Allah’ın yaratıcılığı üzerinden sorgulanmaya çalışılmıştır. “*Gerçeğe dair*” teması çerçevesinde ise “*Uzaylılar gerçek mi?*” sorusunu sorarak, bir varlığın var olma durumunu sorgulamışlardır. Son olarak da “*Rüyalara dair*” teması çerçevesinde kâbusların görülme nedeni, neden kâbusların var olduğu “*Neden kâbus görüyoruz?*” sorusu ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Çocukların Allah’ın yaratıcılığı, uzaylıların gerçekliği ve kâbusların varlığı şeklindeki soruları felsefî anlamda varlık felsefesinin alanı ile ilişkilendirilebilir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda da Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 56

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Dünya nasıl döner? (EEG) (EMZY) (EMK)	3
	Dünya dönerken biz neden dönmüyoruz? (EMZY) (EEZ)	2

Robotlar/robot oyuncaklar nasıl yapılır? (KAZK) (EMZY)	2
Yıldızlar nasıl kayar? (KNE)	1
Yıldızlar neden gökyüzünde durur? Nasıl dururlar? (KNE)	1
Dünyada neden gezegenler var? (EEG)	1
Güneşin diğer kısmı nasıl uzaya gidiyor? (KAZK)	1
Geceleri ay gökyüzünde nasıl yanıyor? (KETM)	1
Aylar neden gece çıkar? (EMÇ)	1
Gözümüzün önünde çiçekler neden açmıyor? (KAZK)	1
Denizler nasıl dalgalanıyor? (EFY)	1
Ülkelerin nasıl olduğunu merak ediyorum? (KETM)	1
Bulutlar neden yapılır? (KAZK)	1
Evler neden yapılır, nasıl ayakta durur? (EMK)	1
İnsanlar neden yapılıyor? (EMEB)	1
Kamyonlar nasıl gidiyor? (EKEP)	1
Arabalar nasıl hareket ediyor? (EKEP)	1
Gemiler nasıl gider, denizde nasıl durur? (EKEP)	1
Telefondan fotoğrafı nasıl çıkartıyoruz? (KAZK)	
Uçakların pervanesi nasıl dönüyor? (EMZY)	1
Çocuklar neden annelerinin gözü önünde hemencecik büyümüyorlar ve akşamleyin uyurken niye büyüyorlar? (KAZK)	1
Dinozorlar nasıl büyüyor? (KHB)	1
Her ağaç, her çiçek neden yavaş büyüyor? (EEZ)	1
Koyunun tüyleri kesiliyor yastık oluyor, nasıl yeniden uzuyor? (EGŞ)	1
Süpermenler nasıl uçabilir? (EKEP)	1
Peter Pan nasıl uçuyor? (EKEP)	1
Allah uzayı nasıl yarattı? (KAZK)	1
Neden kâbus görüyoruz? (KAZK)	1
Toplam	32

Alt düzey yakınsak	Uzaylılar gerçek mi? (KETM)	1
	Uzayda yer çekimi var mıdır? (KAZK)	1
Toplam		2
Genel toplam		34

Tablo 56'ya göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” (32/34) alan ve “*alt düzey yakınsak alan*” (2/34) ile ilişkilidir. Çocukların sadece bir tanesi (KETM) alt düzey yakınsak alan ile ilgili bir soru üretirken, diğer çocukların hepsi üst düzey yakınsak alan ile ilgili soru üretmişlerdir. Bu anlamda çocuklar daha çok “*neden ve nasıl*” sorgulamaya odaklı sorular sormuşlardır. Bununla birlikte KETM'nin sorduğu “*Uzaylılar gerçek mi?*” sorusu her ne kadar alt düzey yakınsak alanla ilişkili olsa da bir varlığın, varlık sebebini sorgulaması bakımından metafiziksel, ontolojik bir tartışmayı başlatacak türdendir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında soru üretmeye yönelik bu etkinliğe çocukların yarısından çoğunun (11/19) katıldığı; bazı çocukların (örneğin KAZK) yaratılış, büyüme, kâbus, rüyalar ve uzay gibi birçok konuda sorular ürettiği belirlenmiştir. Çocukların ürettiği soruların doğaya ve evrene, oluşuma, işleyişe, büyümeye, yaratılışa, hayali unsurlara ve gerçekliğe dair sorular olduğu; doğa ve evrene dair yoğun bir şekilde soru ürettikleri, bütüncül manada somut ve soyut konulara değindikleri görülmüştür. Ayrıca soruların neden, niçine, nasıla dayalı olarak ortaya konulduğu tespit edilmiştir.

Cevap sende etkinliğine dair bulgular

“*Cevap sende*” isimli ikinci etkinlik, “*gerekleştirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında tartışma sürecinde, çocuğun ürettiği sorulara ilişkin kendi fikrini koyması, bu bağlamda da fikrini gerekçelendirmesi önem arz etmektedir. Bu etkinlikte de çocuklar bir önceki etkinlik olan “*Soru kutusu*” etkinliği çerçevesinde ürettikleri soruları cevaplandırmaya, görüşlerine ilişkin gerekçeler ortaya koymaya (temellendirmeler yapmaya) çalışmışlar, mantıksal çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu bağlamda etkinliğin kategorisi “*gerekleştirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” olarak şekillenmiştir. Etkinlik farklı uygulamalardan oluşmuştur. Buna göre ilk uygulamada sınıfta bir çay bahçesi ortamı oluşturulmuş; çay bahçesindeki gibi masalar ve sandalyeler düzenlenmiş; materyal olarak plastik çay takımı ve tabaklar kullanılmıştır. Etkinlik öncesi

araştırmacı “Cevap sende” adlı bir program sunduğunu ve bunun için kameramanı ile birlikte onlarla röportaj yapacağını belirtmiştir. Dolayısıyla yanına geldiği çocuğun izleyiciden gelen soruyu soru kutusundan çekmesi ve çıkan soruya cevap vermesi gerektiğini ifade etmiştir. İlk olarak seçilen çocuk ile bir tanışma gerçekleştirilmiş, sonrasında da soru kutusundan soru çekilerek tartışılmıştır. Etkinliğe 9 (9/19) çocuk katılmıştır. Bu etkinlik sonrasında, iki kez daha gerçekleştirilmiştir. İkincisinde çocuklardan biri araştırmacının elindeki topu yakalamış, topu tutan çocuk soru kutusundan bir soru çekmiştir. Soruyu çeken çocuk cevabını verdikten sonra diğer arkadaşına topu atmıştır. Bu etkinlikte ise 13 (13/19) çocuk yer almıştır. Üçüncüsünde ise çocuklar müzik eşliğinde oynamış, müzik kesilince de boş sandalyelerden birine oturmaya çalışmıştır. Boş sandalyeye oturamayan çocuk, soru kutusundan soru çekip cevaplamaya çalışmış ve sonrasında oyundan çıkmıştır. Sandalye kapamayan her çocuk, soruyu cevaplamaya devam etmiştir. Bu etkinliğe de 13 (13/19) çocuk katılmıştır. Aşağıdaki diyaloglarda etkinliklerde sorulan sorulara, çocukların cevaplarına ve yorumlanmasına yer verilmiştir;

Diyalog 46: Cevap sende etkinliğine dair-1 [20.02.2018]

(1)AÖ: Merhaba nasılsınız?

(2)KHB: İyiyiz sen nasılsın?

(3)AÖ: Ben de iyiyim teşekkür ederim. Sizi tanıyabilir miyim?

(4) KHB, KAZK: KHB, KAZK

(5)AÖ: Merhaba ben şimdi Cevap sende diye bir programdan geliyorum. Şimdi buradan bir soru çekmeniz gerekiyor. Ona göre konuşalım olur mu?

(6)KHB: Olur

(7)AÖ: Bir soru çeker misiniz KHB Hanım? Bakalım ne soru çektiniz? Aaaa bu KNE Hanım'ın sorusuymuş. Daha önce programa göndermişti sorusunu “Yıldızlar nasıl kayar?” diye sormuş.

Sizce KHB yıldızlar nasıl kayar?

(8)KHB: Belki yukarıdan ay onları itikleyip yıldız kayıyordur.

(9)AÖ: KAZK siz ne düşünüyorsunuz acaba?

(10)KAZK: Öyle de olabilir.

(11)AÖ: Başka ne olabilir?

(12)KAZK: Belki ay orada dururken insanlar gökyüzüne çıkıp yıldızları atardır.

(13)AÖ: Ben diğer masaları da bir dolanayım, siz çay keyfinize devam edin. Bir taraftan dinleyin belki fikrine katılmadığınız insanlar da olabilir. Sizinle tanışabilir miyim, isminizi alabilir miyim efendim?

(14) EMK: EMK

(15)AÖ: EMK Bey arkadaşlara sordum, KNE Hanım'ın sorusu vardı, yıldızlar nasıl kayar diye siz ne düşünüyorsunuz acaba?

(16)EMK: Bir yıldız ona çarpınca o kayar.

(17)EÖES: Çünkü biz dilek turalım diye kayar.

(18)EMEB: Dilek için de kayar çocukların eğlencesi için de kayar.

(19)AÖ: Bir soru daha çektirelim kameramanım. KETM Hanım çeksin. KHB da çay ikram etsin. Bakalım. Gene KNE'in sorusu geldi. Yıldızlar gökte nasıl durur?

(20)KETM: Bence uzayda yer çekimi olmadığı için havada kalabiliyorlar.

(21)AÖ: Şimdi KETM Hanım şunu söyledi: Uzayda yer çekimi olmadığı için yıldızlar havada kalıyor dedi, katılıyor musunuz acaba? EÖES Bey katılmıyormuş, kameramanım döner misin? Neden katılmıyorsun EÖES?

(22)EÖES: Çünkü uzayda yer çekimi var. Nasıl durduğunu biliyorum ben. Çünkü onlar bazenleri kayıyor, bazenleri kaymıyor o yüzden havada durabiliyor.

(23)AÖ: EMEB Bey siz ne düşünüyorsunuz acaba?

(24)EMEB: Şöyle duruyor. Uzayda yer çekimi yok. Onları tutan şey kendileridir.

(25)KHB: Çünkü Allah öyle yaratmıştır yıldızları.

(26)KAZK: Çünkü gezegenler onu tutuyor.

(27)AÖ: Katılıyor musunuz?

(28)KHB: Katılmıyorum. Çünkü öyle bir şey olmaz. Ayları herkes yukarıda tutamaz. Yoksa büyük bir merdiven olabilir.

(29)EMK: Denge sağlama şeyleri var. Yer çekimi var.

(30)EEZ: Dünyada yer çekimi yok. Dünyada ay, yıldızlar var. Yer çekimi yok diye yıldızlar yukarıda kalıyor.

(31)EMÇ: Yıldızlar gece yukarıda kalır.

(32)AÖ: Neden?

(33)EMÇ: Büyük merdiven tutuyordur.

Etkinlik sürecinde çocuklara, “Yıldızlar nasıl kayar ve Yıldızlar gökte nasıl durur?” (KNE) olmak üzere iki soru yöneltilmiş; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların sorulara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Çocuklar “Yıldız nasıl kayar?” sorusuna “Belki yukarıdan ay onları itikleyip yıldız kayıyordur.” (s-8), “Belki ay orada dururken insanlar gökyüzüne çıkıp yıldızları atardır.” (s-12), “Bir yıldız ona çarpınca o kayar.” (s-16) şeklinde olasılığa dayalı cevaplar vermişlerdir. İşlem öncesi dönemin bir özelliği olan çocuğun doğal olayları birisinin yaptığına ya da birisinin neden olduğuna inanması yapaycılık olarak ifade edilmektedir. Nitekim çocukların cevapları da bu döneme ait söylemleri içermektedir. Bununla birlikte soruya “Biz dilek turalım diye kayar.” (s-17), “Dilek için de kayar çocukların eğlencesi için de kayar.”(s-18) şeklinde cevaplar da verilmiştir. Bu söylemler üzerinden çocukların benmerkezci bir bakış açısı ile durumu

değerlendirdiklerini söylenebilir. Çünkü çocuklar, yıldızların kendileri için var olduğunu ve kendi dileklerini gerçekleştirmek ya da eğlenmelerini sağlamak için kaydığını düşünmektedirler.

“Yıldızlar gökte nasıl durur?” sorusuna ise çocuklar, “bence” ifadesi ve “çünkü” bağlacı ile yer çekimi gibi bilimsel bir açıklama ya da ontolojik bağlamda bir kuvvet (Allah) tarafından yaratılış/varoluş gibi iki farklı gerekçe (temellendirme) üzerinden cevap vermeye çalışmıştır. Özellikle yerçekiminin olup olmaması ile bağlantılı olarak fikirler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında kimi çocuklar (EÖES, EMK) yerçekimi var olduğu için yıldızların gökte (uzayda) durabildiğini savunurken; kimi çocuklar (EMEB, EEZ) da yerçekiminin olmaması üzerinden görüşünü temellendirmiştir. Örneğin; KETM, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “Bence uzayda yer çekimi olmadığı için havada kalabiliyorlar.” (s-20) söyleminde bulunmuş ve yıldızların gökte durmasına ilişkin doğru ve bilimsel bir açıklama getirmiştir. KHB ise “Çünkü Allah öyle yaratmıştır yıldızları.” (s-25) söylemi ile yaratılış/ var oluşa ilişkin bir gerekçe sunmuştur. KAZK soruya ilişkin olarak “Çünkü gezegenler onu tutuyor.” (s-26)” cevabını vermiş; KAZK’nin görüşüne katılmadığını ifade eden KHB ise, KAZK’a neden katılmadığını “Çünkü öyle bir şey olmaz. Ayları herkes yukarıda tutamaz. Yoksa büyük bir merdiven olabilir.” (s-28) sözleri ile dile getirmiştir. EMÇ de hem zamansal olarak yıldızların gece vakti yukarıda durduğunu belirtmiş hem de “Büyük merdiven tutuyordur.” (s-33) şeklindeki cevabı ile KHB’nin görüşünü yinelemiştir. Bu anlamda hem KHB hem de EMÇ, yapaycılığa dayalı cevaplar ortaya koymuşlardır.

Diyalog 47: Cevap sende etkinliğine dair-2 [20.03.2018]

(1)AÖ: Atıyorum hazır mısınız? EMK tut. EMK çek bakalım bir soru. Gemiler nasıl denizde durur? diyor. EKEP sormuş.

(2)EMK: Altında durma şeyleri var. Onlar çalıştığında gemi de gidiyor.

(3)AÖ: Durma şeyi mi, o durma şeyi ne?

(4)EMK: Yani altında tahtalar var.

(5)EMEB: Tahta değil kumaş var.

(6)EKEP: Tahta var, sonra onu tutuyor. Kaptan o sürede götürüyor.

(7)AÖ: Katılıyor musunuz EKEP’e?

(8)EÖES: Çünkü yüzebilirler diye duruyor.

(9)AÖ: Ama nasıl yüzüyorlar?

(10)EÖES: Su olunca yüzebiliyorlar.

(11)AÖ: EÖES'e katılıyor musunuz?

(12)EMÇ: Suyla duruyor

(13)EMZY: Pervaneyle.

(14)AÖ: Sen gemiler pervane ile durur dedin, nasıl durur?

(15)EMZY: Gemilerin arkasında pervane oluşumu var. Pervane böyle dönüyor resmen. Pervane ile gemiler yüzebilir.

(16)AÖ: EMZY'e katılıyor musunuz? EGŞ neden katılmıyorsun?

(17)EGŞ: Bence altında demir takılı o yüzden.

(18)EMK: Altında da pervane var, her yerinde pervane var. Pervane ile aşağıya yukarıya gittiği için bu oluyor. Kendisi gidiyor. Kendisi gidince pervane döndürüyor.

(19)KHB: Çünkü onların hiç birinin pervanesi yok. Pervane olsaydı zaten biz de görürdük. Gemilerin altında demirden bir şey var. Sonra deniz olunca onlar demir alıyorlar sonra gidiyorlar. Birde metal olmadı metal kırıldı o nasıl gidecek.

(20)KETM: Çünkü gemiler çok ağır.

(21)AÖ: Ama ağır olsa taşı atıyorum batıyor, gemi neden batmıyor?

(22)KETM: Çünkü taş hafif olduğu için batıyor gemiler ağır olduğu için batmıyor.

(23)EMEB: Hafif olan üstte kalır.

Çocuklara “Gemiler nasıl denizde durur?” sorusu yöneltilmiştir. Ancak çocuklar bu soruya cevap verirken, geminin denizde nasıl durduğundan çok nasıl denizde hareke ettiğinden söz etmişlerdir. Yine de çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar, birbirlerini dinleyip arkadaşlarının görüşlerini destekleyici ya da reddedici fikirler ortaya koymuşlardır. Örneğin; EMK'nin “Altında durma şeyleri [tahtayı kastederek] var. Onlar çalıştığında gemi de gidiyor.” (s-2) söylemine karşın EMEB “Tahta değil kumaş var.” (s-5) diyerek EMK'nin fikrine katılmadığını; EKEP ise “Tahta var, sonra onu tutuyor. Kaptan o sürede götürüyor.” söylemi ile EMK'nin görüşünü desteklediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde EMK ve EMZY gemilerin pervane ile çalıştığını (s-15, s-18) söylerken KHB ‘de EMK ve EMZY’nin fikrine karşıt bir fikirle “Çünkü onların hiç birinin pervanesi yok. Pervane olsaydı zaten biz de görürdük” (s-19) söyleminde bulunmuştur. Bu anlamda KHB, emprizme dayalı bir çıkarımla arkadaşlarının görüşünün yanlışlığını ifade etmeye çalışmıştır. Çünkü ona göre görmediğin bir şeyin varlığından da söz edilemez. KHB, pervane yerine geminin hareket etmesini, denize atılan demirin çekilmesi ile açıklamıştır.

KETM, gemilerin ağır olduğu için batmadığını (s-21) belirtirken araştırmacı esas soruya dikkat çekmek adına çocuklara “Ama ağır olsa taşı atıyorum batıyor, gemi neden batmıyor?” (s-21) sorusunu yöneltmiştir. KETM, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “Çünkü

*taş hafif olduğu için batıyor gemiler ağır olduğu için batmıyor.” (s-22) yanıtını vermiştir. Bu anlamda KETM, taş ve gemi arasında ağırlık anlamında bir karşılaştırma yapmış ancak soruya ilişkin doğru ve bilimsel bir cevap sunamamıştır. Bu durum çocuğun, taş ve geminin boyutu ve görüntüsü üzerinden ağırlığını değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü 2-7 yaş düzeyindeki çocuklar, görsel algının etkisinde kalarak maddenin ve ağırlığın değiştiğini kabul etmektedirler (Yavuzer, 2002). EMEB ise KETM’nin cevabına “*Hafif olan üstte kalır.*” (s-23) söylemi ile karşılık vermeye çalışmış; ancak soruya ilişkin bir açıklama getirememiştir.*

Diyalog 48: Cevap sende etkinliğine dair-3 [18.04.2018]

- (1)AÖ: *EMÇ çek bakalım soruyu? EMÇ’nin çektiği soru ‘Dünya nasıl döner?’ EEG’nin sorusu*
(2)EMÇ: *Dünya aynı böyle döner (elini çeviriyor dünyanın dönüşünü göstermek için)*
(3)EYKY: *Gece olunca döner.*
(4)KNE: *Gezegenlerin arasında döner.*
(5)KAHB: *Gezegenlerle*
(6)EKEP: *Dünya dönmüyor, güneşle arasında dönüyor.*
(7)EEG: *Dünya gezegenlerin dışlarında döner.*
(8)EGŞ: *Dünya güneşin etrafında döner.*
(9)EMK: *Dünya güneşin arasında döner.*
(10)EMZY: *Güneş dünyanın dönmesini sağlıyor.*
(11)EÖES: *Dünya güneşle döner.*
(12)EEZ: *Uzayda yerçekimi yok diye dünyada dönüyor.*
(13)EUÇ: *Güneşin etrafında döner.*
(14)KHB: *Havanın soğukluğuna ve hızlı dönmesine [göre döner] Hava soğuk olursa o yavaş döner hava hızlı (burada sıcak olmasını kastediyor) olursa dünya hızlı döner.*
(15)EMEB: *Dünya yıldızların sayesinde döner. Meteorlar çok hızlı olunca etrafında dönüyor sonra da dünyaya batıyor ya.*

Çocuklar burada “*Dünya’nın nasıl döndüğüne*” ilişkin soruyu yanıtlamaya çalışmışlardır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında soruya ilişkin olarak verilen cevaplar; “*Dünya gezegenlerin dışlarında döner.*” (s-7) gibi dünyanın nerede döndüğü ya da “*Güneş dünyanın dönmesini sağlıyor.*” (s-10), “*Dünya yıldızların sayesinde döner.*” (s-15) gibi dünyanın dönmesini sağlayan etkenler (yıldızlar, yer çekimi, güneş) üzerine yoğunlaşmıştır. KHB ise diğerlerinden farklı olarak dünyanın dönüş hızı ile ilgili belirlenimlerde bulunmuştur. “*Havanın soğukluğuna ve hızlı dönmesine [bağlı olduğunu kastederek]. Hava soğuk olursa*

o yavaş döner hava hızlı olursa dünya hızlı döner.” (s-14) söylemi ile dünyanın dönüşünü bir kriter (havanın soğukluğu) çerçevesinde açıklamaya çalışıp *değerlendirme* yapmıştır. KHB’nin bu görüşü ile bilimsel bir gerçeklik olan “*Dünya’nın yörüngedeki hızı, Güneş’e yakın olduğu dönemlerde artarken, uzak olduğu dönemlerde azalır.*” şeklindeki görüş, paralellik göstermektedir.

Genel olarak çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, bu yöntemde önemli unsurlardan biri olan gerekçelendirme (temellendirme) faaliyetinde bulunduğu; kimi zaman birbirlerinin görüşlerini desteklerken, kimi zaman da desteklemediklerini kendi gerekçeleri ile sunmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu aynı zamanda onların süreçte birbirlerini de dinlediğini gösteren bir bulgudur. Çocukların sorulara ilişkin olarak da yaş düzeylerine, gördüklerine ve duyduklarına bağlı olarak fikir yürüttükleri görülmüştür. Yaş düzeyi anlamında çocukların cevaplarında, *yapaycı* (Bir yıldız ona çarpınca o kayar gibi) ve *benmerkezci* (Biz dilek tutalım diye kayar) temelli ifadelere rastlanmıştır. Bununla birlikte çocukların “*Pervane olsaydı zaten biz de görürdük.*” (KHB) söyleminde olduğu gibi bir şeyin gerçekliğine ilişkin bilgiye “*görülen şey vardır*” mantığı ile yaklaştığı görülmüştür. Ayrıca çocukların soruları cevaplandırırken yerçekimi, dönüş hızı gibi bilimsel ya da yaratılış gibi metafiziksel, ontolojik konulara değinerek açıklama yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *neden-sonuç, karşılaştırma, olasılık, değerlendirme ve çıkarım* bağlamında ifadeler ortaya koyduğu görülmüştür.

Soru kartı etkinliğine dair bulgular

“*Soru üretme (SÜ)*” kategorisi çerçevesinde çocuklarla birlikte “*Soru kartı*” isimli bir oyun etkinliği gerçekleştirilmiştir. Buna göre çocuklar 2 gruba ayrılmış ve her gruba bir isim (Yıldızlar ve Yunuslar) verilmiştir. Her gruptan bir üyenin, oyunu yöneten oyun kurucunun yanına gelerek “*hayalet, rüya, dinazor, saat (zaman), robot, dünya, kalp ve beyin*” gibi somut ve soyut kavramların resimlerinin olduğu görsellerden oluşan kartlardan birini seçmesini istenmiştir. Hangi gruba hangi resim çıktı ise çocukların o resim ile ilgili birbirinden farklı sorular üretmesi gerektiği, benzer sorulara puan verilmeyeceği belirtilmiştir. Her gruba soru üretmesi için belli bir süre (2 dakika) verilmiştir. En çok soruyu üreten grup oyunu kazanmıştır. Bu etkinliğe 12 (12/ 19) çocuk katılmıştır. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak

üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların seçtiği kartlara ve bu kartlara ilişkin ürettikleri soruların konu bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.¹⁵

Tablo 57

Çocukların Ürettikleri Sorulara İlişkin Söylem ve Kodlar

Kart	Tema	Kod/Söylem	f
Dinozor	Boyuta/büyükliğe dair	Dinozorların ağız niye büyük? (EMÇ)	1
		Dinozorlar neden çok çok büyük? (EEZ)	1
	Oluşum/yapıya dair	Dinozorlar neyden oluşur? (EMEB)	1
	Gerçekliğe dair	Dinozorlar gerçek mi acaba? (EMK)	1
	Yaşanılan yere dair	Dinozorlar neden ormanda yaşar? (EÖES)	1
	Beslenmeye dair	Dinozorlar neden çok yemek yemez? (EEG)	1
Toplam			6
Dünya	Varlıklara/canlılara dair	Dünyanın içinde kaç tane canlı vardır? (EMEB)	1
		Neden dünyanın içinde uzaylı var? (KNE)	1
	Konuma dair	Dünya neden uzayda? (KETM)	1
	Varoluşa dair	Dünya neden olmuştur? (EGŞ)	1
	İşleve dair	Dünya neden dönüyor? (KAZK)	1
Toplam			5
Robot	İşleve dair	Robotlar neden her şeyi yapar ya da uçar? (EEZ)	1
		Robotlar niye yürür? (EMÇ)	11
		Robotlar niye üretilmiş? (EEG)	
	Oluşum/yapıya dair	Robotlar neyden oluşur? Kimler yapar? (EMEB)	1
Toplam			4
Hayalet	Ortaya çıkma zamanlarına dair	Hayaletler neden geceleri çıkar? (EÖES)	1
		Neden biz rüya görürken onlar çıkar? (KHB)	1

¹⁵ Etkinlikte çocukların farklı sorular üretmesi amaçlandığından benzer sorular dikkate alınmamış, ilk soran çocuğun sorusu tabloda yer almıştır.

	Özelliklerine dair	Hayaletler neden uçar, insanlar içinden geçer? (EEZ)	1
	Gerçekliklerine dair	Hayaletler gerçek midir? (EMÇ)	1
Toplam			4
Zaman	İşleve dair	Zaman bizi neden geriye götürür? (KETM)	1
		Neden zaman bizi uyutur? (KNE)	1
		Zaman saati neden sabahları bizi uyandırır? (KAZK)	1
			1
		Saat olmayınca neden uyanmıyoruz? Zaman bizi neden geceleri uyutur? (EGŞ)	
Toplam			4
Kalp	İşleve dair	Kalp neden tık tıklar? (EÖES)	1
		Kalp neden pompalar? (KHB)	1
		Kalp neden hiç durmadan çalışıyor? (EEZ)	1
		Kalp neden biz uyuduğumuzda uyumaz? (EMEB)	1
Toplam			4
Beyin	Oluşuma/yapıya dair	Beynin içinde ne var? (KETM)	1
		Beyin neden olur? (EGŞ)	1
Toplam			2
Rüya	Varoluşa dair	Niye dua okuyunca rüya görülüyor? (EGŞ)	1
		Rüyalar neden canlı değil? (KETM)	1
Toplam			2

Tablo 57'ye göre çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çoktan aza doğru dinazor (6/31), dünya (5/31), robot (4/31), hayalet (4/31), zaman (4/31), kalp (4/31), beyin (2/31) ve rüya (2/31) konularında toplam 31 farklı soru üretmiştir. En çok işleve (12/31), oluşuma/yapıya (4/31) ve var oluşa dair (3/31) temaları çerçevesinde soru üretilirken; bunları boyuta/büyükliğe (2/31), gerçekliğe (2/31), ortaya çıkma zamanına (2/31), yaşanan yere (1/31), beslenmeye (1/31), varlıklara/canlılara (1/31), konuma (1/31) ve özelliklerine dair (1/31) temaları takip etmiştir.

Çocuklar dinazor kartı çerçevesinde “*dinazorların yaşam alanı, var oluşu, gerçekliği, boyutu ve beslenmesi*”; dünya kartı çerçevesinde “*dünyada yaşayan canlıların sayısı,*

dünyanın konumu, oluşumu, hareketi, canlı formu olarak uzaylıların varlığı; robot kartı çerçevesinde “*robotun işlevi, oluşumu ve üretilme sebebi*”, hayalet kartı çerçevesinde “*hayaletlerin ortaya çıkış zamanları, ortaya çıkış yeri ve varlığı*”; zaman kartı çerçevesinde “*zamanın işlevi ve uyku ile uyanma üzerine etkisi*”; kalp kartı çerçevesinde “*kalbin çalışma sistemi*”; beyin kartı çerçevesinde “*beynin içeriği ve oluşumu*”; rüya kartı çerçevesinde ise “*dua ve rüya ilişkisi ile rüyaların gerçekliği*” üzerine sorular üretmişlerdir.

Çocukların somut kavramlara (dinazor, kalp, dünya, beyin) (21/31) dair ürettiği sorular çoğunlukta olsa da soyut kavramlara (hayalet, rüya, zaman) (10 /33) dair de birçok soru ürettikleri görülmüştür. Özellikle hayaletlerin gerçekliğini, rüyaların varlığını sorgulayan sorular; metafizik, ontoloji temelinde değerlendirilip tartışılabilir konulardır. Çocukların zamana ilişkin ortaya koyduğu “*zamanın insanı uyutması, geriye götürmesi*” gibi belirlenimler, rüyanın canlı olup olmamasına dair soru dikkat çekicidir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda da Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 58

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Dinozorların ağzı niye büyük? (EMÇ)	1
	Dinozorlar neden çok çok büyük? (EEZ)	1
	Dinozorlar neyden oluşur? (EMEB)	1
	Dinozorlar neden ormanda yaşar? (EÖES)	1
	Dinozorlar neden çok yemek yemez? (EEG)	1
	Neden dünyanın içinde uzaylı var? (KNE)	1
	Dünya neden uzayda? (KETM)	1

	Dünya neden olmuştur? (EGŞ)	1
	Dünya neden dönüyor? (KAZK)	1
	Robotlar neden her şeyi yapar ya da uçar? (EEZ)	1
	Robotlar niye yürür? (EMÇ)	1
	Robotlar niye üretilmiş? (EEG)	1
	Robotlar neyden oluşur? Kimler yapar? (EMEB)	1
	Hayaletler neden geceleri çıkar? (EÖES)	1
	Neden biz rüya görürken onlar çıkar? (KHB)	1
	Hayaletler neden uçar, insanlar içinden geçer? (EEZ)	1
	Zaman bizi neden geriye götürür? (KETM)	1
	Neden zaman bizi uyutur? (KNE)	1
	Zaman saati neden sabahları bizi uyandırır? (KAZK)	1
	Saat olmayınca neden uyanmıyoruz? Zaman bizi neden geceleri uyutur? (EGŞ)	1
	Kalp neden tık tıklar? (EÖES)	1
	Kalp neden pompalar? (KHB)	1
	Kalp neden hiç durmadan çalışıyor? (EEZ)	1
	Kalp neden biz uyuduğumuzda uyumaz? (EMEB)	1
	Niye dua okuyunca rüya görülüyor? (EGŞ)	1
	Rüyalar neden canlı değil? (KETM)	1
	Toplam	26
Alt düzey yakınsak	Dinozorlar gerçek mi acaba? (EMK)	1
	Dünyanın içinde kaç tane canlı vardır? (EMEB)	1
	Hayaletler gerçek midir? (EMÇ)	1
	Beynin içinde ne var? (KETM)	1
	Beyin neden olur? (EGŞ)	1
	Toplam	5
	Genel toplam	31

Tablo 58'e göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” (26/31) alan ve “*alt düzey yakınsak alan*” (4/31) ile ilişkilidir. Çocukların beş tanesi (EMK, EMEB, EMÇ, KETM ve EĞŞ) alt düzey yakınsak alan ile ilgili bir soru üretirken, diğer çocukların hepsi üst düzey yakınsak alan ile ilgili soru üretmişlerdir. Bu anlamda çocuklar daha çok “*neden ve nasılı*” sorgulamaya odaklı sorular sormuşlardır. Bununla birlikte EMÇ'nin sorduğu “Hayaletler gerçek mi?” sorusu, her ne kadar alt düzey yakınsak alanla ilişkili olsa da bir varlığın, varlık sebebini sorgulaması bakımından, metafizik, ontolojik bir tartışmayı başlatacak türdendir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında, çocukların sorularının özellikle nedene, niçine dayalı sorular (26/31) olduğu da belirlenmiştir. Sorularının oluşum, varlık, gerçeklik, işlev, çalışma sistemi, canlıların yaşamı, yaşam alanları üzerine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca bu sorularda yer alan gerçeklik, rüyaların varlığı/canlılığı, zamanın etkisi gibi konulara değinilmesi de felsefi anlamda bir tartışma konusu olabilmesi açısından da dikkate değerdir. Bunun dışında çocukların somut kavramlar yoğunlukta olmakla birlikte soyut kavramlara ilişkin sorular da ürettiği tespit edilmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, kartlar yardımı ile çocukların kavramlar üzerinden sorular üretebileceği söylenebilir.

Çok merak ediyorum etkinliğine dair bulgular

“*Çok merak ediyorum*” adlı dördüncü etkinlik ise “*soru üretme (SÜ)*” kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Hem derginin ismi hem de kategori göz önünde bulundurulduğunda, konu felsefi olsun ya da olmasın, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde önemli olan çocukların merak duygularını canlı tutmak ve merak ettikleri konulara dair soru üretmelerini sağlamak adına bu etkinlik uygulanmıştır. Sınıf ortamına Tübitak'ın “*Meraklı Minik*” isimli aylık dergisi getirilmiştir. Bu etkinlik sürece sonradan dahil edildiği için Nisan ayında uygulanmıştır. Kurum ve dergi ile ilgili bir açıklama yapıldıktan sonra çocuklarla birlikte derginin içeriği incelenmiştir. Ardından çocuklara dergide “*Çok merak ediyorum*” isimli bir bölümün bulunduğu, bu bölümde verilen herhangi bir konuya (oğlaklar gibi) ilişkin merak edilen soruların gönderildiği ve bu soruların cevapları ile birlikte sonraki sayıda yayınlandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla isteyen her çocuğun, derginin sonraki sayısı için belirlenen konu ile ilgili soru üretebileceği ve üretilen bu soruların “*Meraklı Minik*” dergisine gönderileceği belirtilmiştir. Böylece derginin Mayıs sayısı için çocukların, “*papatya, gelincik gibi kır çiçekleri*” ile ilgili merak ettiği sorular araştırmacı tarafından not alınıp dergiye gönderilmiştir. Etkinliğe 11 (11 /19) çocuk

katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular iki açıdan analiz edilmiştir. Bunlardan ilki üretilen sorunun ele aldığı *konuya* göre analiz, ikincisi ise *düşünme becerilerinin düzeyine* göre analizdir. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 59

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Süreçe/oluşuma dair	Merak ettiğim şey papatyalar kendiliğinden topraktan nasıl çıkıyor? (EGŞ) (KNE) (EEG)	3
	Papatyanın beyaz şeyleri (yaprakları) nasıl çıkıyor? (EMK)	1
	Kır çiçeklerine su verince nasıl büyüyor? (EÖES)	1
	Papatyaların kökü nasıl büyüyor? (EMZY)	1
	Kır çiçekleri nasıl böyle çimenlerde (toprakta) olup onlara su veriyorlar? (KHB)	1
Toplam		7
Yaşam alanına dair	Kır çiçekleri nerede yetişir? Yakında mı uzakta mı yetişir? (KETM) (EEG) (EMK)	3
Toplam		3
Canlılığa dair	Su vermediğinde niçin kuruyor? (EÖES)	1
Toplam		1
Genel toplam		11

Tablo 59’da görüldüğü üzere; kır çiçeklerine yönelik üretilen soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizde “*süreçe/oluşuma dair (7/11), yaşam alanına dair (3/11) ve canlılığa dair (1/11)*” olmak üzere *üç tema* elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (11/19) toplam 11 soru üretmiştir. Süreçe/oluşuma dair teması altında çiçeklerin büyüme süreci; yaşam alanına dair teması altında çiçeklerin yaşam yerleri; canlılığa dair teması altında da yaşam kaynaklarına ilişkin sorular üretilmiştir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu çerçevede *Gallagher ve Aschner'in sınıflaması* dikkate alınmış, çocukların soruları bu sınıflamaya göre değerlendirilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri sorularının düşünme becerilerinin düzeyi bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 60

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Merak ettiğim şey papatyalar kendiliğinden topraktan nasıl çıkıyor? (EGŞ) (KNE) (EEG)	3
	Papatyanın beyaz şeyleri (yaprakları) nasıl çıkıyor? (EMK)	1
	Kır çiçeklerine su verince nasıl büyüyor? (EÖES)	1
	Papatyaların kökü nasıl büyüyor? (EMZY)	1
	Kır çiçekleri nasıl böyle çimenlerde (toprakta) olup onlara su veriyorlar? (KHB)	1
	Su vermediğinde niçin kuruyor? (EÖES)	1
Toplam		8
Alt düzey yakınsak	Kır çiçekleri nerede yetişir? Yakında mı uzakta mı yetişir? (KETM) (EEG) (EMK)	3
Toplam		3
Genel toplam		11

Tablo 60'a göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından "üst düzey yakınsak (8/11)" ve "alt düzey yakınsak (3/11)" alanla ilişkilidir. Çocuklar daha çok "nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya" yönelik sorular (8/11) üretmişlerdir. "Betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı ya da tanımlamayı" içeren (alt düzey yakınsak) sorulara ise 3 çocuk (3/11) değinmiştir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde; çocuklar özellikle nedene, niçine dair sorular (8/11) sormakla birlikte, hatırlama ve tanımlamaya yönelik sorular (3/11) da sormuşlardır. Çocuklar konuyla ilgili sorular üretirken daha çok büyüme sürecine odaklanmış, ardından yaşam alanı ve yaşam kaynaklarına dair sorular üretmişlerdir.

4.2.2.2. Problem konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Hadi bakalım çözüm sende*” adlı bir etkinliğe yer verilmiştir. “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliği ise “*karar verme(KV)*” ve “*fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde ele alınmış; etkinlik doğrultusunda çocukların var olan bir problemin çözümüne ilişkin fikirler ortaya koyması sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Çocuklar için Felsefe yaklaşımında temel olan eleştirel düşünme becerisi Lipman (1987)’a göre *analiz etme, yargılama, hipotez kurma, açıklama ve karar verme ve problem çözmenin* yanında birçok bilişsel beceriyi de içermektedir. Bugünün dünyasında her alanda yaşan değişime paralel olarak eğitim alanında da bireylerden beklenen roller değişime uğramıştır. Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarında bu değişime ve bireyden beklenen bu rollerin hangi yönde değiştiğine değinilmekte; yeni yüzyılın bilgiyi üreten, problem çözebilen, eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Bu niteliklerden biri olan problem çözme ise sosyal bilgiler programında bir beceri olarak yer almaktadır. Hayat bilgisi öğretimi programında ise genel manada problem çözen bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmakla birlikte, özellikle sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerde, gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmış birey ifadesine değinilmektedir (MEB, 2018). Okul Öncesi Eğitim Programı’ (2013) nda da “*Bilişsel Gelişim*” çerçevesinde çocukların problemlere yaratıcı çözümler üretmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda etkinlikte bir problem durumuna odaklanılmış ve çocukların bu probleme ve çözümüne ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Hadi bakalım çözüm sende etkinliğine dair bulgular

“*Karar verme (KV)*” ve “*fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen “*Hadi bakalım çözüm sende*” etkinliğinde çocuklara bir problem durumu sunulmuş ve onlardan bu problem durumuna ilişkin çözüm önerileri ileri sürmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda çocuklar, basketbol oynayabilmek için ellerindeki potayı ağaca asmaya çalışan üç arkadaşına (maymun, zürafa ve kanguru) yardım etmek için fikirler ortaya koymaya çalışmıştır. Çocuklar süreçte hangi çözümün en uygun çözüm olabileceğine dair kararlar verip fikirler ortaya koyduğu için kategori olarak “*karar verme (KV)*” ve “*fikir üretme (FÜ)*”ye yer

verilmiştir. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların probleme ilişkin görüşlerine ve bu görüşlere ilişkin yorumlamalara değinilmiştir.

Diyalog 49: Problemin çözümüne dair [27.02.2018]

- (1)AÖ: *Bu üç arkadaş nasıl bir çözüm bulmuş olabilir?*
- (2)EEZ: *Beraber potayı tutarak.*
- (3)EUÇ: *İşbirliği ile. Zürafa tutmuş, maymun tırmanmış, maymun bağlamış.*
- (4)EFY: *Beraber tutarak.*
- (5)EGŞ: *Maymun ağaca tırmanmış, kanguru da tırmanmış, zürafanın üstünden tırmanmış, bağlamışlar.*
- (6)EMEB: *Katılmıyorum. Bence maymun kangurunun omuzuna çıksın. Çünkü kafa kafaya koyarsa beyni çıkar.*
- (7)KHB: *Belki maymun zıplar, arkadan da bir tane uzun olması için zürafa omuzuna çıkar, bağlar.*
- (8)KAZK: *Maymun potayı tutuyor, kanguru bağlıyor, zürafa da nereye asacaklarını söylüyor.*
- (9)KNE: *Bağlayarak. Zürafanın üstüne maymun çıkar, maymunun üstüne kanguru çıkar.*
- (10)EMK: *Zürafa en altta, kanguru onun üstünde, maymun da onun üstünde olursa çok iyi asabilirler. Daha yükseğe asarlar.*
- (11)EMZY: *Ama o zaman da fazla yüksek olur. Zürafa gelir, maymun zürafanın kafasına çıkar, maymun bağlar, kanguru da gözlem yapar, düşerse diye, altta kalan tutar.*
- (12)KETM: *Ama zürafanın eli yok. Bence ağaç tahtası (merdiveni kastederek) bulup kanguru üstüne çıksın, ağaç dalının üstünden kanguru zıplasin.*
- (13)EEB: *Potaya hokus pokus yapsınlar, pota insan olsun.*
- (14)EMÇ: *Kanguru koyacak, maymun yol gösterecek, kanguru zürafanın üstüne çıkacak, kanguru potayı koyacak.*
- (15)EKEP: *Zürafa maymunun üstüne çıkar, sonra potayı maymun takar, kanguru düşer mi, düşmez mi diye bakar.*

Yukarıdaki söylemlerden hareketle çocukların probleme ilişkin ortaya koyduğu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, hiçbir çocuğun problemin esas çözümüne ulaşamadığı görülmüştür. Bireysel olarak cevaplar irdelendiğinde ise EUÇ'nin problemi çözmeye yönelik olarak "işbirliği yapma" ifadesini kullanması dikkat çekicidir. Ancak her ne kadar bu ifadeyi kullansa da "İşbirliği ile. Zürafa tutmuş, maymun tırmanmış, maymun bağlamış." (s-3) şeklindeki söyleminde çözümü iki hayvan üzerinden bulmaya çalıştığı görülmektedir. EGŞ'nin "Maymun ağaca tırmanmış, kanguru da tırmanmış, zürafanın üstünden tırmanmış, bağlamışlar." (s-5) şeklindeki çözüm önerisi de maymun ve zürafa açısından doğruyken, kangurunun tırmanamadığı göz ardı edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EGŞ'nin cevabına karşılık EMEB'in ortaya koyduğu "Katılmıyorum. Bence maymun

kangurunun omuzuna çıksın. Çünkü kafa kafaya koyarsa beyni çıkar.” (s-6) ifadesi, EMEB’in EGŞ ile aynı fikirde olmadığını, bunu da kendi bakış açısı üzerinden neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde gerekçelendirdiğini (temellendirdiğini) göstermektedir. KAZK da “Maymun potayı tutuyor, kanguru bağlıyor, zürafa da nereye asacaklarını söylüyor.” (s-8) şeklindeki önerisi ile potanın ağaca nasıl çıkarıldığının cevabını verememiştir. KNE ve EMK ise sırasıyla “Bağlayarak. Zürafanın üstüne maymun çıkar, maymunun üstüne kanguru çıkar.” (s-9); “Zürafa en altta, kanguru onun üstünde, maymun da onun üstünde olursa çok iyi asabilirler. Daha yükseğe asarlar.” (s-10) söylemleri ile zürafanın boyunun uzun olmasının potayı yukarı çıkarmak için bir avantaj olduğunu göz ardı edip hayvanların üst üste dizilmesinin potayı asmak için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. EMZY ‘de KNE ve EMK’nin görüşlerine karşı çıkarak “Ama o zaman da fazla yüksek olur. Zürafa gelir, maymun zürafanın kafasına çıkar, maymun bağlar, kanguru da gözlem yapar, düşerse diye, altta kalan tutar.” (s-11) ifadesi ile aslında zürafanın zaten uzun olduğu gerekçesini (temellendirmesini) ortaya koymuş, maymunun potayı bağlayabileceğini vurgulamış ancak kangurunun potayı maymuna uzatabileceğini göz ardı etmiştir. KETM: “Ama zürafanın eli yok. Bence ağaç tahtası (merdiveni kastederek) bulup kanguru üstüne çıksın, ağaç dalının üstünden kanguru zıplasın.” (s-12) ifadesi ile zürafa ve kanguru üzerinden probleme çözüm aramış; zürafanın elinin olmadığını fark etmiş ama boyunun uzun olduğunu dikkate almamıştır. Ayrıca problemin çözümü için ağaç tahtası gibi farklı bir materyal kullanmayı önermiştir. Tüm bu cevaplar yaş düzeyi itibari ile çocukların ayrıntıları dikkate almadan genel olarak düşündüğü, odaktan uzaklaşmadığı görüşü ile açıklanabilir. EEB “Potaya hokus pokus yapsınlar, pota insan olsun.” (s-13) söylemi ile hayal gücüne dayanan bir cevap ortaya koymakla birlikte pota gibi cansız bir varlığı insan gibi canlı bir varlık olarak düşünmüştür. Bu düşünce yapısı da animizm ile açıklanabilir. EMÇ de “Kanguru koyacak, maymun yol gösterecek, kanguru zürafanın üstüne çıkacak, kanguru potayı koyacak.” (s-14) ifadesi ile sadece maymun ve zürafa üzerinden çözüm üretmeye çalışmış; maymunun potayı bağlayabileceği ve kangurunun potayı maymuna uzatabileceği düşüncesini dikkate almamıştır. Son olarak da EKEP “Zürafa maymunun üstüne çıkar, sonra potayı maymun takar, kanguru düşer mi, düşmez mi diye bakar.” (s-15) şeklinde ortaya koyduğu çözüm öneri ile zürafa ve maymunun ağırlıklarını hesaba katmamış; kangurunun görevini net olarak ortaya koymamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde, çocukların bazılarının arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan ettiği (EMEB), arkadaşının

görüşüne ilişkin “*ama o zaman yüksek olur*” (EMZY) ya da “*ama eli yok*” (KETM) gibi ifadelerle arkadaşının görüşüne karşıt söylemlerde bulunduğu görülmüştür. Problemin çözümüne ilişkin olarak da çocukların ortaya koyduğu çözüm önerilerinde; ayrıntıyı dikkate almayarak genel düşündüğü (zürafanın boyunun uzun olması, hayvanların ağırlıkları gibi), odaktan uzaklaşmadığı, tüm hayvanların sürece dâhil olduğu bir fikir ortaya koyamadığı tespit edilmiştir.

4.2.2.3. Soru/ fikir üretme konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Atam’a bir sorum var*” ve “*Atam ile bir gün*” olmak üzere toplam iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Atatürk’ün Türk toplumunda bir değer olması; okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programında Atatürk ile ilgili kazanımlara (Türk demokrasisine katkısı, hayatı, çocukluğu, kişilik özellikleri, Türk toplumu için önemi) yer verilmesi; çocuklar için felsefe yaklaşımının amacının sadece filozofları tartışmak olmaması sebebiyle etkinlikte Atatürk’e yer verilmiş; çocukların Atatürk’e dair soruları ve görüşleri de bu yolla alınmıştır. Diğer taraftan “*Atam’a bir sorum var*” etkinliği “*soru üretme (SÜ)*”; “*Atam ile bir gün*” etkinliği ise “*fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çünkü felsefe, soru sorabilme yeteneğine dayanan bir düşünce faaliyetidir ve insanların hayata dair sorduğu sorularda ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersi de sorgulayan, eleştirel düşünen, yaratıcı, topluma katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesini kendine amaç edinmektedir. Dolayısıyla etkinlikte de “*soru üretme (SÜ)*” ve “*fikir üretme (FÜ)*”ye odaklanılmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Aşağıda çocukların Atatürk’e sormak istedikleri sorulara ve onunla geçirecekleri bir güne dair düşüncelerine ve bu düşüncelere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

“Atam’a bir sorum var” etkinliğine dair bulgular

Bu etkinlikte ilk olarak çocukların Atatürk ile ilgili ön bilgileri yoklanmıştır. Atatürk ile ilgili neler bildikleri, onu ne kadar tanıdıkları üzerine görüşleri alınmıştır. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların bu etkinliğe ilişkin söylemlerini içeren bir diyaloga yer verilmiştir.

Diyalog 50: Atatürk'e ilişkin bilinenler üzerine [13.03.2018]

(1)**AÖ:** Çocuklar bugün sizle Atatürk'ü konuşacağız. Atatürk ile ilgili ne biliyorsunuz onu merak ediyorum. Atatürk'ü tanıyor musunuz?

(2)**EEG:** Atatürk bizim dünyamızı kurtarır bir de düşmanları öldürüyor.

(3)**EGŞ:** Köpekleri de, hayvanları da besliyor.

(4)**EMK:** Atatürk'ün şarkısı bile var.

(5)**AÖ:** Öyle mi, nasıl bir şarkı?

(6)**EMK:** Atatürk ölmedi, yüreğimde yaşıyor.

(7)**AÖ:** Neden böyle bir şarkı yazmışlar Atatürk'e?

(8)**EMÇ:** Çünkü Atatürk güçlü.

(9)**EGŞ:** Atatürk'ü sevdikleri için olabilir.

(10)**AÖ:** Neden seviyorlar Atatürk'ü?

(11)**EGŞ:** Çünkü onlar düşmanları yendi.

(12)**EMÇ:** Atatürk bizi koruyor, kötülerden.

(13)**EEG:** Atatürk bizi düşmanlardan koruyor, bir de Allah bizi koruyor.

(14)**EÖES:** Çünkü bizi koruyor, kötülerden.

(15)**EEG:** Çünkü o bizi düşmanlardan koruyor. Düşmanlar onu öldürecekti, bizim dünyamızı da yıkardı.

(16)**KNE:** Çünkü o bizi kötü askerlerden kurtardı.

(17)**KAHB:** Çünkü o bizi düşmanlardan çok iyi kurtarıyor.

(18)**EMÇ:** Kötüler bir yere gittiğimizde evimizi yıkardı

(19)**AÖ:** Atatürk neleri sever, nelerden hoşlanır bunlarla ilgili bilginiz var mı?

(20)**KETM:** Günah olmayan şeylerden. Arkadaşıyla paylaşan kişileri, namaz kılan kişileri.

(21)**AÖ:** Atatürk hayatta mı?

(22)**EMEB:** Cennette. Onun yerine artık yaşlılar kurtarıyor.

(23)**KNE:** Öldü.

(24)**KHB:** Yaşıyor.

(25)**KETM:** Mezarlıkta, öldü.

Diyalog 50'ye göre; çocuklar Atatürk'ü genel olarak “ülkeyi düşmanlardan kurtaran kişi” olarak ifade etmektedir. Örneğin; EEG'nin “Atatürk bizim dünyamızı kurtarır bir de düşmanları öldürüyor.” (s-2) söylemi, bu görüş ile ilişkilidir. Çocukların Atatürk'e dair ortaya koyduğu düşüncelerden bir diğeri de, hayvanlara karşı davranışı ile ilgilidir. EGŞ bu durumu “Köpekleri de, hayvanları da besliyor.” (s-3) sözleri ile dile getirmektedir. Bir diğer vurgulanan nokta ise EMK'nin “Atatürk'ün şarkısı bile var.” (s-4), “Atatürk ölmedi, yüreğimde yaşıyor.” (s-6) söylemlerinde belirttiği gibi, Atatürk için yazılan şarkı ve sözleri

ile ilgilidir. Çocuklara araştırmacı tarafından, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde bu söylem üzerinden “*Neden böyle bir şarkı yazmışlar Atatürk’e?*” (s-7) sorusu yöneltilmiştir. EMÇ, “*Çünkü*” bağlacı ile *Atatürk’ün güçlü.*” (s-8) olmasını gerekçe olarak göstermiş; özelliğine dair bir belirlenimde bulunmuştur. EGŞ ise “*Atatürk’ü sevdikleri için olabilir.*” (s-9) söylemi ile *olasılığa* dayalı bir yanıt ortaya koymuş; insanların Atatürk’e hissettikleri duygu üzerinden bir açıklama getirmiştir. EGŞ’nin verdiği cevap üzerinden yöneltilen “*Neden seviyorlar Atatürk’ü?*” (s-10) sorusuna da gerekçe olarak EGŞ dâhil olmak üzere bir çok çocuk (EMÇ, EEG, EÖES, KNE, KAHB) “*ülkeyi ve milleti düşmanlardan, kötülerden koruduğu için*” cevabını vermiştir. “*Atatürk neleri sever, nelerden hoşlanır, bunlarla ilgili bilginiz var mı?*” (s-19) sorusuna ise KETM: “*Günah olmayan şeylerden. Arkadaşıyla paylaşan kişileri, namaz kılan kişileri.*”(s-20) ifadesi ile karşılık vermiş, Atatürk’ün sevdiği, hoşlandığı şeyleri “*inanç ve paylaşma*” üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Son olarak sorulan “*Atatürk hayatta mı?*” (s-22) sorusuna ise çocuklar, genel olarak “*hayır, ölmedi*” dese de, sonraki bireysel açıklamalarda Atatürk’ün hayatta olmadığını ifade eden söylemlerde bulundukları görülmüştür. Tek bir çocuk(KHB) “*Yaşıyor.*” (s-25) söylemi ile Atatürk’ün hayatta olduğunu dile getirmiştir. Çocuklar 5 yaşından itibaren ölümün uzun bir uyku halinden başka bir durum olduğunu kavrayıp, ebeveynlerine sürekli ölüm ve gömülme ile ilgili sorular sormaya başlarlar. Ölümün bir son ve geri dönüşü olmayan bir durum olduğunu kabullenmekte güçlük yaşarlar. 5 ve 7 yaş arasında ise ölümü yaşlılık ve hastalıkla ilişkilendirirler. Bu yüzden genellikle saçları beyazlayan ve yaşılanan insanların yakın bir zamanda öleceğini düşünürler. Genel olarak okul öncesi dönemde çocukta ölümle ilgili belirgin bir kavram gelişmemiştir (F. Tahta, K. Tahta ve Dernek, 2015). Bu durum çocukların Atatürk’ün ölümü ile ilgili kafa karışıklıklarını açıklayabilir.

Etkinliğin bir sonraki adımında çocuklara Atatürk ile ilgili bir video izlettirilmiş ve şarkılar dinlettirilmiştir. Videoda “*Atatürk’ün doğumu, annesi ve babası, isminin Mustafa Kemal oluş hikâyesi, subay oluşu ve ülkeyi kurtarma çabası, meclisin açılması ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nın ilanı, Cumhuriyetin ilanı ve Atatürk’ün ilk Cumhurbaşkanı oluşu, yaptığı yenilikler, kişiliği ile çocuklara olan sevgisi ve ölümü*” (Bkz. URL 2) konuları ele alınmıştır. Görsel ve işitsel olarak “*Dersimiz Atatürk: Ben seni görmeden sevdim*” (Bkz. URL 3) şarkısının yer aldığı videoda Atatürk’e olan sevgiye; “*Çocuk şarkıları: Atatürk*” (Bkz. URL 4) şarkısında da Atatürk’ün Türk halkı için yaptıklarına yer verilmiştir. Video ve şarkı gösteriminden sonra ise çocuklar için felsefe

yaklaşımı çerçevesinde çocuklara Atatürk ile ilgili en çok neyi merak ettikleri sorulmuş, buna ilişkin düşünceleri alınmıştır. Dolayısıyla bu etkinlikte “*soru üretme (SÜ)*” kategori olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 13 (13/19) çocuk katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular üretilen sorunun ele aldığı konuya ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz edilmiştir. Aşağıda konu bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 61

Çocukların Atatürk’e İlişkin Merak Ettikleri Sorulara Dair

Tema	Söylem/kod	f
Savaş/mücadele	Atatürk bizi nasıl düşmanlardan kurtardı/hepsini yendi? (KHB) (EMK) (EMÇ)(EGŞ)(EMEB)	5
	Atatürk nasıl savaştı, nasıl bizi korudu? (KETM) (EEZ) (KAZK)	3
	Atatürk nerede düşmanları yendi? (EEZ)	1
	Atatürk nasıl çoraplarla öldürdü onları? (EFY)	1
	Bütün güçlükleri nasıl aştın? (EMZY)	1
	Silahlarınızı, tankları, asker arabalarını nereden alıyorsunuz? Yoksa siz mi yaptınız? (EEZ)	1
	Nasıl bu kadar gücün var senin, bizi korudun? (KHB)	1
Toplam		13
Kişisel bilgi	Atatürk kaç yılında doğmuştur? (EMEB)	1
	Biz doğmadan ilk önce nasıl doğdu? (EÖES)	1
	Nerede doğdun? (EEZ)	1
	Nasıl-neden öldün Atatürk? (EEZ)	1
	Atatürk’ün çocuğu var mı? (EEZ)	1
	Atatürk kaç savaş kazanmıştır? (EEZ)	1
	Matematik Öğretmenin sana neden Mustafa Kemal adını verdi? (EEZ)	1
	Sen hiç madalya kazandın mı? (KNE)	1
	Kaç tane kitap okudun? (EEZ)	1

	Annesinin ve babasının adı nedir? (EMEB)	1
	Atatürk nasıl savaşçı [asker] oldu? (EEG)	1
	Atatürk nasıl bir öğrenciydi? (EMEB)	1
	Çocukluğu nasıl geçti? (EMEB)	1
Toplam		13
Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu	Atatürk nasıl Türkiye'nin evini kurdu? (EKEP)	1
	Atatürk hiç uyumadan her şeyi nasıl yaptı? (KAZK)	1
	Cumhuriyet Bakanlığını nasıl kurdun? (EMZY)	1
	Atatürk biz doğmadan evleri yapmayı nasıl başardı? (EEZ)	1
Toplam		4
Duygu yönü	İnsanlara kalbini nasıl aldın? (EMZY)	1
	Çocukları çok mu seviyorsun? (KHB)	1
Toplam		2
İstek	Atatürk anneme çiçek toplayalım mı? (KAHB)	1
	Birlikte bilmece oynayalım mı? (KNE)	1
Toplam		2
Genel toplam		34

Tablo 61'e göre; çocukların soruları, “savaş/mücadele” (13/34), “kişisel bilgi” (13/34), “Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu” (4/34), “duygu yönü” (2/34) ve “istek” (2/34) temaları altında toplanmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında etkinliğe katılan çocuklar 13 (13/19) toplam 34 soru üretmiştir. Çocuklar özellikle “savaş/mücadele ve kişisel bilgi” temasına yoğun bir şekilde vurgu yapmıştır. “Savaş, mücadele” teması çerçevesinde; “Atatürk'ün ülkeyi kurtarma mücadelesi, bu mücadele sırasında göstermiş olduğu çaba ve sahip olduğu güç, eldeki imkânlar” üzerine sorular üretilmiştir. Bu temada bir çocuğun (EFY) “Atatürk nasıl çoraplarla öldürdü onları?” sorusu dikkat çekicidir ve bu soru savaş döneminde orduya yapılan yardımların savaşa etkisi ile ilgili olabilir. Bunun dışında çocukların “güçlükleri aşma” (EMZY) ve “güce sahip olma”(KHB) konusundaki soruları, ülkenin kurtarılmasının zorluğunun farkında oldukları ve bunu anlamlandırmaya çalıştıkları

görüşü ile açıklanabilir. “Kişisel bilgi” teması çerçevesinde de Atatürk’ün “*doğum, ölüm, anne-baba adı, sahip olduğu kitaplar, madalyalar, çocuklar, çocukluğu, asker olma süreci*” gibi hayatına dair sorular üretilmiştir. “Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu” teması çerçevesinde ise “*bu vatanın kurulma sürecine*” odaklanılmış, vatan bir ev olarak betimlenmiştir. EMZY’nin “*Cumhuriyet Bakanlığını nasıl kurdun?*” sorusu dikkat çekicidir. Bu konuda soruyu anlamak adına EMZY’ye “*Cumhuriyet Bakanlığı nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. EMZY’de “*Cumhuriyet Bakanlığı çok özel bir şey. Ev gibi, Atatürk’ün birleşme yeri, Atatürk’ün yurdunun evi.*” şeklinde bir söylemde bulunarak Cumhuriyet’i açıklamıştır. EMZY’nin burada, savaş sonrası kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyetini, Türk vatanını ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. “Duygu” teması çerçevesinde “*Atatürk’ün insanlara ve çocuklara olan sevgisi*” ile ilgili sorular yer almıştır. Özellikle EMZY’nin “*İnsanları kalbine nasıl aldın?*” sorusu oldukça soyut ve Atatürk’ün insan sevgisini anlamaya yöneliktir. Bu konuda EMZY’nin görüşü alınmış ve soru anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre EMZY soruya “*Bizim kalbimiz olsun ölmeyelim diye bize verdi.*” cevabı ile karşılık vermiştir. EMZY bu cevabı ile Atatürk’ün insanlara vatani kurtararak, aslında bir hayat verdiğini ifade etmeye çalışmış olabilir. Son olarak “istem” teması çerçevesinde de çocuklar “*Atatürk’e birlikte oynama, çiçek toplama*” gibi isteklerini gerçekleştirme konusunda sorular yöneltilmişlerdir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda da Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 62

Çocukların Atatürk’e İlişkin Merak Ettikleri Sorulara Dair

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Atatürk bizi nasıl düşmanlardan kurtardı/hepsini yendi? (KHB) (EMK) (EMÇ)(EGŞ)(EMEB)	5
	Atatürk nasıl savaştı, nasıl bizi korudu? (KETM) (EEZ) (KAZK)	3

	Atatürk nasıl çoraplarla öldürdü onları? (EFY)	1
	Bütün güçlükleri nasıl aştın? (EMZY)	1
	Nasıl bu kadar gücün var senin, bizi korudun? (KHB)	1
	Biz doğmadan ilk önce nasıl doğdu? (EÖES)	1
	Nasıl-neden öldün Atatürk? (EEZ)	1
	Matematik Öğretmenin sana neden Mustafa Kemal adını verdi? (EEZ)	1
	Atatürk nasıl savaşçı [asker] oldu? (EEG)	1
	Atatürk nasıl Türkiye'nin evini kurdu? (EKEP)	1
	Atatürk hiç uyumadan her şeyi nasıl yaptı? (KAZK)	1
	Cumhuriyet Bakanlığını nasıl kurdun? (EMZY)	1
	Atatürk biz doğmadan evleri yapmayı nasıl başardı? (EEZ)	1
	İnsanlara kalbini nasıl aldın? (EMZY)	1
	Atatürk nasıl bir öğrenciydi? (EMEB)	1
	Çocukluğu nasıl geçti? (EMEB)	1
	Toplam	22
Alt düzey yakınsak	Atatürk nerede düşmanları yendi? (EEZ)	1
	Silahlarınızı, tankları, asker arabalarını nereden alıyorsunuz? Yoksa siz mi yaptınız? (EEZ)	1
	Atatürk kaç yılında doğmuştur? (EMEB)	1
	Nerede doğdun? (EEZ)	1
	Atatürk'ün çocuğu var mı? (EEZ)	1
	Atatürk kaç savaş kazanmıştır? (EEZ)	1
	Sen hiç madalya kazandın mı? (KNE)	1
	Kaç tane kitap okudun? (EEZ)	1
	Annesinin ve babasının adı nedir? (EMEB)	1

Çocukları çok mu seviyorsun? (KHB)	1
Atatürk anneme çiçek toplayalım mı? (KAHB)	1
Birlikte bilmece oynayalım mı? (KNE)	1
Toplam	12
Genel toplam	34

Tablo 62’ye göre; çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından, “*üst düzey yakınsak (22/34)*” ve “*alt düzey yakınsak (13/34)*” alanla ilişkili olduğu görülmüştür. “*Betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı ya da tanımlamayı*” içeren (alt düzey yakınsak) sorular sorulmuş olsa da, çocukların daha çok “*nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya*” yönelik sorular ürettiği tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; çocukların Atatürk’e ilişkin önbilgilerinin “*ülkeyi düşmandan kurtarma, hayvanlara karşı davranış ve adına yazılmış şarkı*” çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Önbilgi kapsamında çocuklara yöneltilen sorular doğrultusunda, çocukların neden-sonuca ve olasılığa dayalı ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında ise çocukların ürettikleri soruların; özellikle Atatürk’ün ülkeyi kurtarma mücadelesine, sahip olduğu güce ve kişisel yaşamına (doğumu, öğrenciliği, askerliği gibi) yönelik olduğu, bunu da Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulma süreci ile Atatürk’ün insanlara ve çocuklara olan sevgisine, isteklerine (çiçek toplama, oyun oynama) yönelik soruların takip ettiği belirlenmiştir. Bu anlamda çocukların sorularının çeşitlendiği görülmüştür. Bununla birlikte çocukların sorularının düzey bakımından da üst (22/35) ve alt düzey yakınsak (13/35) alanla ilişkili olduğu; hatırlama ve tanımlama temelli sorulara oranla, neden ve niçine dayalı soruların daha yoğun bir şekilde sorulduğu tespit edilmiştir.

“Atam’la bir gün” etkinliğine dair bulgular

“*Atam’la bir gün*” isimli bu etkinlikte çocuklara, Atatürk ve karşısında eksik bırakılmış bir çocuğun resminin yer aldığı bir etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu eksik bırakılmış çocuğun kendileri ve karşılarındaki kişinin de Atatürk olduğu, bir günlerini Atatürk ile geçirecekleri söylenmiştir. Bu bir günde Atatürk ile neler konuşacaklarını, neler yapacaklarını hayal etmeleri ve düşüncelerini resme yansıtmaları istenmiştir. Resimlerin çizilmesinden sonra, bu

resimlerle ilgili çocuklarla bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, birbirini dinlemesi, herhangi bir konuda fikir üretmesi ve bunu dile getirmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla etkinlikte, kategori olarak “*fikir üretme (FÜ)*” ye başvurulmuştur. Etkinliğe 10 (10 /19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların bu etkinlik çerçevesinde ortaya koydukları cevaplara ilişkin temalara ve söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 63

Çocukların Atam ile Bir Gün Etkinliğine Dair Söylemlerinin Analizi

Tema	Söylem/kod	f
Atatürk’ün kişiliği	Düşmanlardan koruyan (KHB)(KETM)(EMK)(KNE)(KAHB)(EMÇ) (KAZK)(EEG)	8
	İyi (EMEB)(EMK)(KNE)(EMÇ)(KAZK)	5
	Güzel (EGŞ)(EMK)(KAHB)	3
Toplam		16
Yapılan aktivite	Elma toplama (KHB)(EGŞ)(KETM)(EMK)(KAZK)	5
	Oyun (parkta) oynama (saklambaç gibi) (KETM)(EMK)(KAZK)(KNE)	4
	Masal okuma (KNE)	1
	Çizgi film izleme (KNE)	1
	Dondurma yeme(EMÇ)	1
	Uğur böceklerini inceleme (EMÇ)	1
	Sayı sayma (EEG)	1
	Çiçek toplama (KAHB)	1
Toplam		15
Verilen hediye	Para (EGŞ) (EMEB) (KETM)(KAZK)	4
	Top (KNE) (KAHB)	2
	Balon (EMEB) (EMK)	2
	Oyuncak (KNE)	1

	Dinozor (EMÇ)	1
	Araba (EMÇ)	1
	Çiçek (EMEB)	1
	Anıtkabir (KHB)	1
	Bisiklet (EEG)	1
	Çikolata (KAZK)	1
Toplam		15
Gidilen yer	Atatürk'ün evi (KHB)(EGŞ)(EMEB)(EMK)(KNE)	5
	Park (EMK)(EEG)(KAZK)	4
	Çarşı (KHB)(EMK)(EEG)	3
	Anıtkabir (EMK)	1
Toplam		12
Vurgulanan detay	Madalya (yarış, savaş)(EGŞ)(EMEB)(KNE)	3
	Kupa (EGŞ)	1
	Çocuklara dair yazı (EMEB)	1
Toplam		5
Atatürk'e sorulan soru ya da Atatürk ile yapılan konuşma	Atatürk'ün babasının yeri (KNE)	1
	Birlikte resim yapıp yapmama (EEG)	1
	Para verme (EEG)	1
	Parkta neler yapılacağı (KAZK)	1
	Balon alma sebebi (EMK)	
	Yolculuğu (EMEB)	1
Toplam		5
Tanışılan kişi	Atatürk'ün annesi (KHB)(KNE)	2
	Çocuğun annesi (KAHB)	1
Toplam		3

Tabloya 63'e göre; çocuklar, *"Atatürk'ün kişiliği"* (16/71), *"yapılan aktivite"* (15/71), *"verilen hediye"* (15/71), *"gidilen yer"* (12/71), *"vurgulanan detay"* (5/71), *"Atatürk'e sorulan soru ya da Atatürk ile yapılan konuşma"* (5/71), *"tanışılan kişi"* (3/71), üzerine ifadelerde bulunmuşlardır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocuklar, özellikle Atatürk'ün kişiliği, Atatürk'le yaptıkları aktiviteler, gittikleri yerler ve Atatürk'ün kendilerine verdiği hediyeler hakkında düşüncelerini ortaya koymuşlardır. *"Atatürk'ün kişiliği"* teması çerçevesinde ortaya çıkan ifadeler, resmini anlatan çocuğa yöneltilen *"Atatürk ile bir gününü geçirdin, o nasıl biri?"* sorusuna verilmiş olan yanıtların bir sonucudur. Bu soru paralelinde çocuklar Atatürk'ü en çok *"ülkeyi düşmanlardan kurtaran"* (8/16) ve *"iyi"* (5/16) ifadeleri ile nitelemişlerdir. İyi ifadesi, genellikle çocuklar (EMK, KNE, EMÇ, KAZK) tarafından ülkeyi kurtaran ifadesi ile birlikte alınmıştır. Örneğin KAZK: *"İyi biri, her yere geldiğinden iyi olduğunu anladım. Resimdeki kalpler Atatürk'e sevgiyi göstermek için. Çünkü çok iyi kalpli. Bizim yurdumuzu kurtardığı için."* söylemleri ile Atatürk'ün neden iyi biri olduğuna dair gerekçelerini (temellendirmelerini) *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde *"her yere gelmesi"* ve *"yurdu kurtarması"* üzerinden ortaya koymuştur.

Çocuklar Atatürk ile yaptıkları aktiviteleri ise çoğunlukla *"elma toplama"* (5/15) ve *"oyun oynama"* (4/15) olarak belirtmişlerdir. Bir çocuk (EMÇ) diğer çocuklardan farklı olarak, uğur böceği gibi bir canlıyı incelemeyi Atatürk ile yapılan bir aktivite olarak göstermiştir. Bununla birlikte çocuklar Atatürk'ün kendilerine para vermesinden ve çeşitli hediyeler (top, oyuncak, balon gibi) almasından söz etmişlerdir. *"Gidilen yer"* teması altında özellikle *Atatürk'ün evini ziyaret etme* (5/12) ön plana çıkmıştır. Bunu park, çarşı gibi çocukların gitmekten zevk aldığı yerler oluşturmuştur. Bir çocuk (EMK), Atatürk ile Anıtkabir'i ziyaret ettiklerini dile getirmiştir. *"Atatürk'e sorulan soru ya da Atatürk ile yapılan konuşma"* teması altında çocuklar Atatürk ile birlikteyken ona *"babasının yeri"*, *"birlikte yapacakları"* gibi konularda soru sorduklarını ya da konuştuklarını ifade etmişlerdir. *"Vurgulanan detay"* teması altında ise özellikle *"Atatürk'ün sahip olduğu madalyalar"* (3/5) dan söz edilmiştir. Madalyanın yarış (EGŞ, KNE) ya da savaş (EMEB) nedeniyle kazandığı başarıdan dolayı Atatürk'e verildiğini belirtmişlerdir. Örneğin; EMEB: *"Tabiki de madalya oluyor. Savaşta birinci olmuş diye. Hani var ya düşmanlarla. Ben o zaman çok yaşlı değildim, çok gençtim, bu madalyayı ben aldım."* söylemi ile hem Atatürk'ün bu madalyayı savaşta kazandığını dile getirmiş hem de savaşın geçmişte yaşandığına dair ifadelerde bulunmuştur. Bununla birlikte

EMEB, yine bu tema altında diğer çocuklardan farklı olarak Atatürk'ün çocuklar için bir yazı yazdığını, bu yazının da çocuklara zarar veren büyüklere yönelik bir uyarı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. “Tanışılan kişi” teması altında üçüncü bir karakter olarak çocuklar Atatürk'ün annesine (2/3) vurgu yapmışlardır. Bu vurguyu yapan KNE, Atatürk'ün annesinin iyi kalpliliğine değinmiş ve buna gerekçe olarak da “Çünkü Atatürk anlattı. Çünkü ben onu hayalimde gördüm. Çok iyiydi.” söyleminde bulunmuştur. Atatürk'ün annesinin iyi bir insan olmasına *kanıt* olarak Atatürk'ün sözlerini göstermiştir.

Aşağıda çocukların resimlerine, bu resimlere ilişkin söylemlerine ve söylemlere dair yorumlamalara yer verilmiştir.

Diyalog 51: Çocukların atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-1



Resim 69. Atam ile bir gün-1

KHB: Atatürk ile ben eve gitmişim. Öyle elma toplamışız. Atatürk bana hediye vermiş. Sonra da bana Anıtkabir oyuncakı almış. Sonrada dışarı çıkmışız. Dışarıda pembe, büyük bir şey görmüşüm. Atatürk bana onun ne olduğunu söylemiş. O Anıtkabir'in büyüğüymüş. Sonra da Atatürk ile birlikte değişik bir yere gitmişiz. Orada güzel güzel yazılar varmış. Sonra da orada ağaçlar görmüşüz. Oradan elma toplamışız. Oyuncak ağaçmış, oyuncak ağaç bize elmalarını uzatmış. Bizde çekip almışız. [Atatürk] seninle ne oynayalım? [dedi] Ben de dedim ki ona çarşıya gidelim mi? O zaman gidelim dedi. Biraz konuştuk onunla. Sonra da Atatürk'ün annesini gördük birlikte. Sonra da onlarla tanıştık. Atatürk'e bu senin annen mi dedim. Sonra da o da benim annem dedi. Eve gidelim mi dedi? Sonra Atatürk'ün evine gidip oynadık biraz. Sonra da benim annem geldi. Atatürk'ün annesiyle tanıştırdım benim annemi.

KHB, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “*hediye verme, elma toplama, dışarı çıkma, çarşıya gitme, Atatürk’ün annesi ile tanışma ve Atatürk’ün evini ziyaret, oyun oynama, son olarak da annelerin tanışması*” olarak ifade etmiştir. KHB, Atatürk’ün kendisine hediye olarak Anıtkabir’in bir minyatürünü verdiğini “*Atatürk bana onun ne olduğunu söylemiş. O Anıtkabir’in büyüğüymiş.*” sözleriyle belirtmiş ve Anıtkabir ile hediyeyi büyüklük-küçüklük yönünden karşılaştırmıştır. Ardından birlikte gittikleri yerin ne kadar farklı bir yer olduğuna vurgu yapmıştır. Gittikleri yerde gördükleri ağacı “*Oyuncak ağaçmış, oyuncak ağaç bize elmalarını uzatmış. Bizde çekip almışız.*” söylemleri ile betimlemiş; ağacın “*elmaları uzatma*” gibi insani bir özelliği olduğuna değinerek animizme başvurmuştur. KHB, çizdiği resimde Atatürk’ün annesinden söz ederek üçüncü bir kişiye yer vermiştir. Bunun dışında KHB’ye “*Atatürk ile bir gün geçirdin. Atatürk nasıl birisi?*” sorusu yöneltildiğinde, KHB: “*Bizi düşmanlardan koruyan biri.*” olarak Atatürk’ü nitelemiştir.

Diyalog 52: Çocukların atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-2



Resim 70. Atam ile bir gün-2

EGŞ: Güneş böyle herkesi terletiyor. Ben de elma toplamışım. Atatürk’te bana para vermiş. Sonra elma görmüşüz, sonra da ağacı görmüşüz işte. Eve gidelim mi dedim. Evet dedi. Sonra da çıktık işte. Evin içini gezdik. Çok güzel şeyler vardı. Kupa vardı, madalya vardı. Araba yarışı madalyası. Sonra da ben evime gittim.

EGŞ, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “*hediye verme, elma toplama, Atatürk’ün evini ziyaret ve madalya*” olarak dile getirmiştir. Etkinlikte çocuklar çizdiği resimleri sınıfta sundukları için KHB’nin daha önce bahsettiği elma toplama konusuna burada EGŞ’de değinmiştir. Ayrıca EGŞ, Atatürk’ün

evinde görmüş olduğu madalyaları askerlik başarıları dışında yarış sırasında kazanılan madalyalar olarak ifade etmiştir. Bunun dışında Atatürk’ün kişi olarak “güzel biri” olduğunu vurgulamış ancak gerekçesini (temellendirmesini) ortaya koymamıştır.

Diyalog 53: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-3



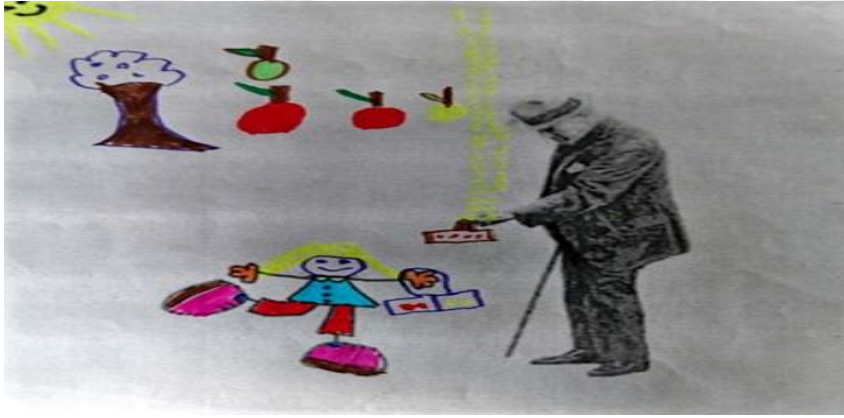
Resim 71. Atam ile bir gün-3

EMEB: Ben Atatürk’e çiçek götürüyorum. O da elinde bana para veriyor. Ben de alıyorum, diyorum ki ona gel evini gezelim mi, o da olur diyor, sonra da evine gidiyoruz. Sonra çıkıyoruz, geziyoruz, sonra Atatürk elinden bir şey çıkartıyor, eline bakıyor, sonra cebinde bir şey çıkartıp bana uzatıyor. Tabiki de madalya oluyor. Savaşta birinci olmuş diye. Hani var ya düşmanlarla. Ben o zaman çok yaşlı değildim, çok gençtim, bu madalyayı ben aldım, sonra dedi ki Atatürk gel evi gezelim dedi. Sonra gezdikten sonra çıktık evinden. Sonra Atatürk bana 3 tane balon verdi, cebinden çıkartıp. Ben de şişirdim ipe bağladım. Dedim ki Atatürk sen buralara nasıl gelebildin dedim. Çok uzun sürdü, taksiye bindim motora bindim, arabaya bindim, çok çok çok uzun sürdü gelmem buraya. İyi biri. Sonra dedi ki benim şimdi eve gitmem lazım dedi. Çünkü çok önemli bir şey yapması gerekiyormuş. Şey çocuklarla ilgili bir şey yazıyormuş. Tabi ki de çok güzel bir şey. Tabi ki de çocuklarınızı çok sevin, çocuklarınız gebertmeyin, ceza verecekseniz minik seslerle verin. Ben Atatürk’üm, bu konu da bitti yazmış.

EMEB, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “Atatürk’ün evini ziyaret, savaşta kazanılan madalya, Atatürk’ün çocuklar için yazdığı yazı” şeklinde ortaya koymuştur. EMEB, diğer çocukların resimlerinde vurguladığı gibi, Atatürk’ün evini gezdiklerini anlatmıştır. EMEB, bu gezi sırasında Atatürk’ün cebinden bir madalya çıkarttığını ve bu madalyayı düşmanlarla savaştığı için

kazandığını belirtmiş, dolayısıyla o döneme ilişkin bir bilgi vermiştir. EMEB'in "Ben o zaman çok yaşlı değildim, çok gençtim, bu madalyayı ben aldım." söylemi ve savaş sonrası kazanılan madalyaya yaptığı vurgu, "tarihsel empati" kurabildiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü tarihsel empatide; geçmişteki olay, kişi ve durumları, içinde bulunulan zamanın değer yargılarını kullanmadan, o dönemde yaşamış insanların bakış açısı ile anlamaya çalışmak (Yılmaz ve Koca, 2012) söz konusudur. Bunun dışında EMEB, diğer çocuklardan farklı olarak, Atatürk'ün çocuklara ilişkin bir yazı kaleme aldığını ifade etmiş ve bu yazılanlara dair açıklamalar yapmıştır. Buna göre EMEB, Atatürk'ün ağzından "Çocuklarınızı çok sevin, çocuklarınız gebertmeyin [öldürmeyin], ceza verecekseniz minik seslerle verin." söyleminde bulunmuştur. Bu yazıda Atatürk'ün çocuklara yönelik mesajlar verdiğini, büyüklerin çocuklara nasıl davranması gerektiğini vurguladığını ifade etmiştir. Ayrıca Atatürk'ün iyi biri olduğunu söylemiş; ancak gerekçesini (temellendirmesini) açıklamamıştır.

Diyalog 54: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-4



Resim 72. Atam ile bir gün-4

KETM: Burada bir tane elma ağacı, değişik renklerde elma. Güneşli bir günde biz sepetlere elma doldurduk. Böyle yukarı doğru çıkan şeyler para. Atatürk'ün elinden para fışkırıyor. Güneşli bir günde dışarı çıktık. Elma ağacı gördük bir tane, sonra da iki tane sepet aldık, sepetlere elmalar koyduk. Elmaları ne yapalım diye sorduk. Onları yıkayıp yemeye [karar verdik]. Atatürk 4 tane topladı, bende 4 tane topladım. Sokaktan geçen başka insanlara da verdik. Onunla saklambaç oynadık. Ben saklandım. Atatürk beni bulamadı. Sonra Atatürk çok büyük olduğu için onu hemen buldum.

KETM, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “*elma toplama ve saklambaç oynama*” şeklinde ifade etmiştir. KETM, resminde hayali unsurlara da yer vermiştir. “*Böyle yukarı doğru çıkan şeyler para. Atatürk’ün elinden para fırlıyor.*” söylemi buna örnek olarak verilebilir. KETM, resmiyle ilgili olarak “paylaşma” kavramına vurgu yaparak Atatürk ile birlikte topladıkları elmaları tek başına yemediklerini ve bu elmaları diğer insanlarla paylaşmaya karar verdiklerini dile getirmiştir. Ardından Atatürk ile saklambaç oynadıklarını belirten KETM: “*Ben saklandım. Atatürk beni bulamadı. Sonra Atatürk çok büyük olduğu için onu hemen buldum.*” söylemi ile Atatürk ile kendini büyüklük- küçüklük yönünden karşılaştırmıştır. Ayrıca KETM’ye “*Atatürk ile bir gün geçirdin. Atatürk nasıl birisi?*” sorusu yöneltilmiş; KETM: “*Bizi düşmanlardan koruyan biri.*” söyleminde bulunarak, diğer çocuklar gibi Atatürk’ün ülkeyi ve insanları korumasına değinmiştir.

Diyalog 55: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-5



Resim 73. Atam ile bir gün-5

EMK: *Bu kaydırak, bu çöp şişeleri, bu taktravelli, bu Atatürk’ün evi. Aşağı mahalledeyiz. Atatürk’ü daha önceden tanıyordum. Çünkü bir kere tanışmıştık. Bir kere aynı yerde yeniden buluşmuştuk. Elma ağacı gördük ama sepetimiz yoktu balon bulduk. Burada da kaç tane toplayacağımız yazıyor. Burada Anıtkabir, burada elma ağacı, burada da ağaca benzemiş bir bulut var. Bu da sinek. Atatürk ile her şeyi yaptık. (parktaki aletleri gösteriyor). Bir de onlar da bir gece kaldık. Sonra evimize gittik. Atatürkler de bizde kaldı. Anıtkabir’e gittik, sonra yeniden Atatürk’ün evine gittik. Dedik ki nereye gitsek, o da dedi ki çarşıya çıkalım bir şeyler alıp gelelim dedik, balon aldık. Çarşıdan neden balon aldık dedim, o da dedi ki herkesi sevindirelim. Galiba çocukları.*

EMK, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “Anıtkabir’de, parkta, evde ve çarşıda vakit geçirme” olarak ifade etmiştir. EMK resminde Atatürk’ün çocuk sevgisine dikkati çekerek “Çarşıdan neden balon aldık dedim, o da dedi ki herkesi sevindirelim. Galiba çocukları.” söyleminde bulunmuş; Atatürk’ün çocukları sevindirmek amacıyla balon aldığı olasılığından söz etmiştir. Bunun dışında Atatürk’ün nasıl bir insan olduğunu “Güzel biri. İyi biri. Bizi kötülerden koruyor.” sözleri ile belirtmiş; güzel ve iyi olmasını, insanları kötülerden koruyor olması üzerinden açıklamıştır.

Diyalog 56: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-6



Resim 74. Atam ile bir gün-6

KNE: Atatürk bana burada top veriyor, sonra da kar yağıyor burada. Atatürk’ün evine gidiyoruz. Biraz uzakta. Evde bir kız oyuncakları varmış onu bana hediye etti. Evinde bir tane madalya varmış. Koşu madalyası. Ondan sonra da annesi geldi. Annesi de iyi kalpli birisi. Çünkü Atatürk anlattı. Çünkü ben onu hayalimde gördüm. Çok iyiydi. Bir sürü yemek pişiriyordu. Bana masal okudu. Kırmızı başlıklı masalı. Senin baban var mı dedim, var dedi. Uzaktaymış. Çizgi film var mı dedim, sonra da çizgi film açtı bana. [Atatürk’ün elinde] Top, futbol topu var. Oyun oynayacağız.

KNE, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “hediye, Atatürk’ün evine yapılan ziyaret, madalya, Atatürk’ün annesi ile tanışma, okunan masal, oynanan oyun, yapılan yemek ve Atatürk’ün babası” şeklinde dile getirmiştir. KNE, EMEB’den farklı olarak Atatürk’ün evindeki madalyanın bir yarışma sonucu kazanıldığını dile getirmiş, savaşa ya da geçmişe dair bir belirlenimde

bulunmamıştır. KNE; resminde üçüncü bir karakter olarak Atatürk'ün annesine yer vermiş; annesinin nasıl bir insan olduğu ile ilgili söylemler ortaya koymuştur. Bu anlamda “*Çünkü Atatürk anlattı. Çünkü ben onu hayalimde gördüm. Çok iyiydi.*” ifadesi ile Atatürk'ün annesinin iyi bir insan olmasına *kanıt* olarak Atatürk'ün sözlerini göstermiştir. KNE; Atatürk'e diğer çocuklardan farklı olarak babası hakkında sorular sormuştur. Atatürk'ün bu soruya “*uzakta*” sözleriyle karşılık verdiğini dile getirmiştir. KNE, Atatürk'ün kişiliği ile ilgili olarak da “*Çok iyi. Herkesi düşmanlardan koruyor, kötü askerlerden bizi koruyor*” ifadelerini kullanmış; diğer çocuklar gibi; Atatürk'ün ülkeyi ve insanları düşmanlardan ve kötü askerlerden koruduğunu, bu yüzden de çok iyi biri olduğunu belirtmiştir.

Diyalog 57: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-7



Resim 75. Atam ile bir gün-7

KAHB: Atatürk bana top veriyor. Sonra Atatürk ile anneme çiçek topluyoruz. Sonra da annem gelmiş, bu çiçekler ne kadar güzel demiş. Atatürk ile oyun oynadık, gezmeye gittik. Lunaparka gittik, çok güzeldi. Ben annem çiçek toplayalım dedim, o da evet dedi. Sonra topladık beraber. Annene de top verelim, siz birlikte oynarsınız. Zaten anneni tanıyorum demişti. Güzel biri, insanları koruyor.

KAHB, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığını dair düşüncelerini “*Atatürk ile annesine çiçek toplama, oyun oynama, top hediye etme*” olarak belirtmiştir. KAHB, diğer çocuklardan farklı olarak, resminde kendi annesine ve annesinin onlarla olan diyaloguna yer vermiştir. KAHB, Atatürk'ü “*Güzel biri, insanları koruyor.*” sözleri ile anlatmış; Atatürk'ün insanlar için yaptıklarına vurgu yapmıştır.

Diyalog 58: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-8



Resim 76. Atam ile bir gün-8

EMÇ: Sayılar var, uğurböceği var, dondurma külahı. Yiyorduk Atatürk düşürdü. Dondurmacı ona yine verdi. Uğurböceğine baktık. Oyuncak sordum, araba oyuncacı. Bana bir dinazor oyuncacı verdi. Bir de araba oyuncacı verdi. O iyi biri. O bizi düşmanlardan koruyor.

EMÇ, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığının dair düşüncelerini “hediye, uğur böceğini inceleme, dondurma yeme” olarak dile getirmiştir. EMÇ, oyun oynama gibi diğer çocukların sıklıkla vurguladığı bir faaliyet dışında farklı bir etkinliğe söyleminde yer vermiş ve birlikte uğurböceğini incelediklerini ifade etmiştir. Bunun dışında EMÇ, Atatürk’ün nasıl bir insan olduğuna dair “O iyi biri. O bizi düşmanlardan koruyor.” söyleminde bulunarak, Atatürk’ün savaş sırasında insanlar için yaptıklarına vurgu yapmıştır.

Diyalog 59: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-9

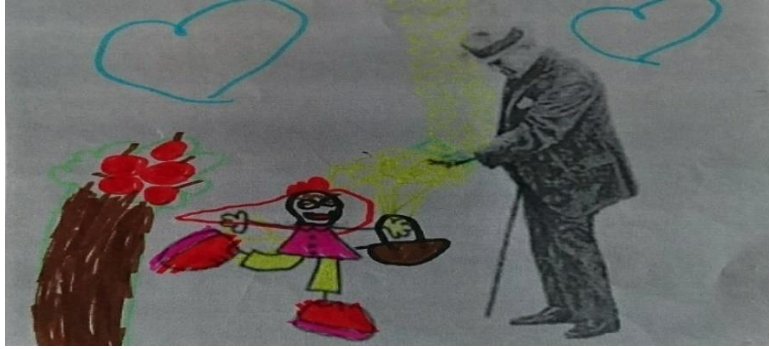


Resim 77. Atam ile bir gün-8

EEG: Sayı sayıyoruz. Atatürk ile parka gidiyoruz, çarşıya gidiyoruz. Parkta bana bir şeyler aldı, sonra eve gittik. Sonra üstümüzü değiştirdik, sonra yine çıktık. Sonra çarşıya gittik. Çarşıda Atatürk bana bisiklet aldı. Sana para vereyim mi dedi. İstemem teşekkür ederim, param var dedim. Sen hiç resim yaptın mı dedim. O da hayır dedi. Küçükler resim yapar. Zeki biri. Çünkü düşmanlardan kurtarıyor.

EEG, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığına dair düşüncelerini “sayı sayma, parka ve çarşıya gitme, bisiklet alma” olarak belirtmiştir. EEG, Atatürk’e “Sen hiç resim yaptın mı?” sorusunu yönelttiğini ve Atatürk’ün de bu soruya “O da hayır dedi. Küçükler resim yapar.” cevabını verdiğini dile getirmiştir. Burada “Küçükler resim yapar.” ifadesi bir genellemeyi içermektedir. EEG, Atatürk’ün nasıl biri olduğuna dair de “Zeki biri. Çünkü düşmanlardan kurtarıyor.” söyleminde bulunmuş; Atatürk’ün zeki olma gerekçesini (temellendirmesini) neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde, savaş sırasında insanlar için yaptıkları üzerinden açıklamaya çalışmıştır.

Diyalog 60: Çocukların Atam ile bir gün etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-10



Resim 78. Atam ile bir gün-9

KAZK: Atatürk'ü görmüşüm. Ben sepet getirdim, birlikte elma toplayacakmışım. 100 lirası varmış, bana vermiş. Ben de çiçek vermişim, sonra da bana para vermiş. Bana verdikten sonra onları birlikte yemek almışız, çikolata almışız. Parkta neler yapacağımızı konuştuk. Kaydırdan birlikte kayacağız, o beni salıncakta sallarken birlikte tahterevalliye binecekmiz. İyi biri, her yere geldiğinden iyi olduğunu anladım. Resimdeki kalpler Atatürk'e sevgiyi göstermek için. Çünkü çok iyi kalpli. Bizim yurdumuzu kurtardığı için.

KAZK, çocuklar için felsefe bağlamında Atatürk ile birlikte bir gün boyunca neler yaptığının dair düşüncelerini “elma toplama, para verme, çikolata alma, oyun oynama” şeklinde ifade etmiştir. KAZK: “İyi biri, her yere geldiğinden iyi olduğunu anladım. Resimdeki kalpler Atatürk'e sevgiyi göstermek için. Çünkü çok iyi kalpli. Bizim yurdumuzu kurtardığı için.” Söylemi ile Atatürk'ün iyi bir insan olmasına vurgu yapmıştır. Neden iyi bir insan olduğuna ilişkin gerekçesini (temellendirmesini) de neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “her yere gelmesi” ve “yurdu kurtarması” üzerinden ortaya koymuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında kimi yerde çocukların birbirinin görüşünden etkilendiği (elma toplama, madalya, para verme gibi); kimi yerde de farklı fikirler ortaya koyduğu (çocuklar için yazı, uğur böceklerini inceleme, Atatürk'ün babası, Atatürk'ün zeki biri olması gibi) görülmüştür. Çocukların etkinlik çerçevesinde Atatürk'ün kişiliği (zeki, iyi, güzel), kazandığı madalyalar, çocuk sevgisi ve ailesi (babasının yeri) hakkında belirlenimlerde bulunduğu tespit edilmiştir. Çocukların genel olarak doğaları gereği, Atatürk ile geçirdikleri günü oyun oynama, parka gitme gibi aktivitelerle değerlendirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların neden-sonuç, olasılık, kanıt gösterme, karşılaştırma ve genelleme temelli

ifadelerde bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte süreçte bir çocuğun (EMEB) tarihsel empatiye dayalı söylemler ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

4.2.2.4. Yaratıcı fikirler konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Bir Fikrim Var*” adlı tek bir etkinlik uygulanmıştır. *Fikir üretme (FÜ)* kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte çocukların, yaratıcı düşünme becerisini kullanarak, belirlenen materyallerin esas işlevi dışında kullanımına dair görüşler ileri sürmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu Lipman ve meslektaşısı Sharp (1975); geleneksel eğitim anlayışını eleştirerek, mantıksal düşünmeyi gerçekleştirmek için yaratıcılığın gerekli olduğunu ve mantıksal düşünme ile yaratıcılığın birbirlerini desteklediğini ifade etmiştir. Nitekim günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde de sosyal bilgiler dersi akıl yürütme becerilerine sahip, farklı fikirler üretebilen, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Okul Öncesi Eğitim Programında da *Sosyal ve Duygusal Gelişim* çerçevesinde çocukların yaratıcı ürünler ortaya koymasına ve farklı, özgün fikirler oluşturmalarına vurgu yapılmaktadır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da çocukların yaratıcı fikirler ortaya koymasını sağlamaya çalışılmıştır. Aşağıda bu etkinliğe dair açıklamalara ve bulgulara yer verilmiştir.

Bir fikrim var etkinliğine dair bulgular

“*Bir fikrim var*” etkinliği çerçevesinde çocukların etkinlik kâğıdında yer alan *bardak, şemsiye, pet şişe ve askılık* gibi materyalleri kendi kullanım alanları dışında nasıl kullanılabileceğini düşünmeleri, bu konuda fikir yürütüp buldukları fikirleri etkinlik kâğıdına resmetmeleri istenmiştir. Çünkü yukarıda Lipman ve Sharp’ın (1975) ifade ettiği gibi mantıksal düşünmeyi sağlamak için yaratıcı düşünme gereklidir. Bununla birlikte çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların, farklı fikirler üretmesi ve bunu ifade etmesi özellikle tartışma sürecinde büyük bir önem arz etmektedir. Hikâye dışında gerçekleştirilen bu etkinlikle de çocuklar için felsefe yaklaşımının basamaklarından biri olan fikir üretme basamağı gerçekleştirilmeye çalışılmış; kategori olarak “*fikir üretme (FÜ)*” belirlenmiştir. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların yaratıcı fikirler çerçevesinde ortaya koyduğu cevaplara ilişkin temalara ve söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 64

Çocukların Ürettiği Yaratıcı Fikirlerle Dair Ortaya Koyduğu Cevapların Analizi

Tema	Materyal	Söylem/kod	f
Yaratıcı fikirler	Pet şişe	İnsan/çocuk/kukla(KHB)(KAHB)(EEZ)(EKEP)	4
		Vazo/saksı/kova (KHB) (EGŞ)	2
		Terlik (EÖES) (KETM)	2
		Gemi (EMEB)	1
		Baca (EEG)	1
		Çanta (KAZK)	1
		Kabarcık yapma (EMZY)	1
	Şemsiye	İnsan/çocuk/kız (KHB) (KAHB) (KAZK)	3
		Savunma amaçlı materyal(EMZY)	1
		Güneşten koruma (EGŞ)	1
		Çatı(EMEB)	1
		Tuvalet kağıdı tutacağı (EEZ)	1
		Kum makinası (EÖES)	1
		Eşya koymak için bir araç/portmanto (KETM)	1
		Minder (EEG)	1
	Bardak	Çocuk /insan(KAHB) (EEG)	2
		Yuva (karınca için) (EMZY)	1
		Kova (EGŞ)	1
		Suluk (EMEB)	1
		Balon şişirme makinası (EEZ)	1
		Araba camı (EÖES)	1
		Kalemlik (KETM)	1
		Lamba /lambader (KAZK)	1

Askılık	Bardak asmak/süs koymak için aparat (EKEP) (EGŞ)	2
	Kukla tutma aparatı (EMEB)	1
	Kukla (EÖES)	1
	Ödev kağıtlarını asma aparatı (KETM)	1
	Korkuluk (EEG)	1
	Bumerang (EMZY)	1
Toplam		38
İşleve takılma	Bardak Su içmek (EKEP) (EMÇ)	2
	Şemsiye Yağmur suyunun akmasını sağlama/yağmurlu havada kullanma (EKEP) (EMÇ)	2
	Askılık Asma (KAHB)	1
Toplam		5
İlgisiz	Askılık Tahta pantolon (KHB)	1
	Kukla (EEZ)	1
	Su aparatı (KAZK)	1
	Bardak Köpek kulübesi (KHB)	1
	Boru (EMÇ)	1
Toplam		5
Genel toplam		48

Tablo 64'e göre; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların ortaya koydukları düşüncelerin, çoktan aza doğru sırasıyla “yaratıcı fikirler(38/48)”, “işleve takılma (5/48)” ve “ilgisiz (5/48)” olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bardak, şemsiye, pet şişe ve askılık gibi materyaller konusunda çocukların özellikle yaratıcı fikirler ortaya koymakla birlikte; kimi yerlerde şemsiyenin yağmurda kullanılması (EMÇ) gibi işleve takıldıkları ve materyallerin asıl kullanımlarının dışına çıkmadıkları, kimi yerlerde de materyallerle ilişkili olarak fikir ileri süremedikleri belirlenmiştir. Bazı çocukların ise (KHB, EGŞ) özellikle pet şişe materyali ile ilgili olarak vazo/insan ya da saksı/kova gibi iki farklı fikir ortaya koyduğu görülmüştür. Çocukların yaratıcı fikirler üretirken, söz konusu olan

materyali esas işlevi dışında kullanmak ile birlikte, bu materyale farklı aparatlar ekleyip kullanma yoluna gittiği de tespit edilmiştir. EMEB'in bardağa eklemeler yaparak onu suluk ya da termos olarak kullanması ya da pet şişeyi gemi olarak tasarlaması buna örnek olarak verilebilir. Bunun dışında bir çocuğun (EMZY) benzetmeden yola çıkarak askılığı bumerang olarak tasarladığı belirlenmiştir.

Yaratıcı fikirler teması altında çocukların özellikle pet şişeye ilişkin yaratıcı düşünceler ortaya koyduğu belirlenmiştir. Pet şişe özellikle insan/çocuk/kukla ve vazo/saksı/kova olarak düşünülmüş; gemi, baca, terlik, çanta gibi farklı fikirler de ileri sürülmüştür. Şemsiyenin farklı kullanımı ile ilgili olarak da çocuklar özellikle insan/çocuk/kız fikrini ortaya atmış; bunun dışında güneşten koruma, çatı, minder gibi işlevleri olabileceğini dile getirmişlerdir. Bardak ise özellikle üzerine yapılan çizim ve eklemelerle insan/çocuk olarak düşünülmüş; kova, suluk, kalemlik gibi kullanılabileceği ifade edilmiştir. Askılık genellikle aparat olarak kullanılmış; askılığa bardak tutma, süs koyma gibi görevler atfedilmiştir.

İşleve takılma teması altında ise özellikle bardak, şemsiye ve askılık konusunda işleve takılıp esas kullanımları dışına çıkamamış; bardağı su içmek; şemsiyeyi yağmurdan korumak ve askılığı kıyafet asmak amacıyla kullanmışlardır. İlgisiz teması altında da çocuklar özellikle askılık ve bardak konusunda köpek kulübesi, tahta pantolon gibi materyalle ilgili olmayan fikirler ileri sürmüşlerdir.

Aşağıda çocukların çizdiği resimlere, bu resimlerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Diyalog 61: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-1



Resim 79. Yaratıcı fikir-1

EKEP:

Bardak: İstedğin yerden su gidiyor, böyle suyu istediğin yerden içebiliyorsun.

Şemsiye: Boru, su buradan akıyor yere, şemsiye gelen suyu akıtıyor.

Pet Şişe: Kukla yapabilirsin.

Askılık: Bardağı asabilirsin, sonra oradan çıkartacaksın sonra istediğin yere takabilirsin.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EKEP, bardağın nasıl farklı kullanılacağına dair net bir belirlenimde bulunmamıştır. Ancak söyleminden hareketle EKEP'in bardağı işlevi dâhilinde kullandığı söylenebilir. Şemsiyeye ilişkin olarak da EKEP; şemsiyeye bir boru monte ettiğini, bu boru yardımı ile şemsiyeye gelen suyun yere döküldüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla şemsiyenin tıpkı çatılarda olduğu gibi sahip olduğu kavis dolayısıyla suyun belli bir yere toplanmasını önlediğini ve suyun yere dağılmasını sağladığı şeklindeki özelliğini göz ardı etmiştir. EKEP pet şişenin bir kukla olarak, askılığın ise bardağı asmak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu bakımdan EKEP'in pet şişe ve askılığa ilişkin yaratıcı fikirler ortaya koyduğu söylenebilir.

Diyalog 62: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-2



Resim 80. Yaratıcı fikir-2

EMZY:

Bardak: Karınca yuvası

Şemsiye: Silahlı saldırıdan korunmak için tutabiliriz.

Pet şişe: Böyle sallayınca dalgalar çıkabiliyor. Dalgadan sonra bardağa döküp içebiliyorsun değişik değişik. Dalgalar burada gidecek gidecek bardağa gelecek sonra da içicez.

Askılık: Onu şey gibi kullanabiliriz, hani atıyoruz geri geliyor ya[bumerang]. Çok değişik benim ki.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte, EMZY bardağın *karınca yuvası* olarak kullanılabileceğini belirtmiş; bardağı karıncalar için bir yaşam alanı olarak düşünmüştür. “Silahlı saldırıdan korunmak için tutabiliriz” şeklinde olasılığa dayalı söylem ile şemsiyenin korunma amaçlı kullanılabileceğine ifade etmiştir. Şemsiyenin kumaş yapısı düşünüldüğünde silahı engelleme konusunda sahip nasıl bir etkisinin olabileceğini dile getirmemiştir. EMZY, gazlı içeceklerin çalkalanması ve sonucunda ortaya çıkacak kabarcıklardan bahsetmiş; pet şişeyi bu kabarcıkları çıkarmada kullanılan bir materyal olarak ifade etmiştir. EMZY askılığın ise bir bumerang gibi kullanılabileceğini vurgulamıştır. Bu fikre askılığın şekli itibariyle ulaşmış olabilir.

Diyalog 63: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-3



Resim 81. Yaratıcı fikir-3

KHB

Bardak: Köpek kulübesi. Önce şurayı böyle böyle yaparsın, sonra da köpeği içine koyarsın, köpek de uyur.

Şemsiye: İnsan. Şuraya gözler çizeriz, ağzını yaparız, ayağını da bu şeyden (şemsiyenin sapı) yaparız.

Pet Şişe: Vazo ve insan. Önce pet şişenin şeklini yapıyorum, sonra şuraya saç gibi yuvarlak bir şey yapıyorum. Sonra burnunu yapıyorum, gözlerini, ağzı da düzgün, ayaklarını da yaparım.

Askılık: Şey yaptım, pantolon. Burada kestim şu şeyden sonra böyle yaparım sonra gider pantolon yaparım. Giyerim üstüme tahtadan pantolonu

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte KHB, tıpkı EMZY gibi bardağı bir canlı için yaşam alanı olarak düşünülmüştür. Ancak bu yaşam alanı karıncadan daha büyük bir canlı olan köpek içindir. Dolayısıyla KHB boyut faktörünü göz ardı etmiştir. Bununla birlikte KHB, bardağa yapılan çeşitli eklemeler ile bir köpek kulübesi yapılabileceğini ifade etmiştir. KHB şemsiye üzerine yapılan çizimlerle şemsiyenin bir insana benzetilebileceğini, şemsiye sapının da bu insanın ayakları olabileceğini dile getirmiştir. KHB pet şişenin, vazo ya da insan olarak kullanılabileceğine dair iki farklı fikir ileri sürmüştür. Askılıktan ise tahtadan pantolon yaptığını belirtmiştir. Askılığa ne tür eklemeler yapıp pantolon olarak kullanabildiği ya da kullanabileceği net değildir.

Diyalog 64: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-4



Resim 82. Yaratıcı fikir-4

KAHB:

Bardak: Çocuk yaptım. İlk önce yuvarlak yaptım. Sonra gözünü, sonra burnunu, sonra ağzını, sonra vücudunu, sonra kolunu yaptım. Su bardağı oldu kafası. Sonra da saçını yaptım.

Şemsiye: Şemsiyeden çocuk yaptım.

Pet şişe: Çocuk yaptım

Askılık: Kıyafet asmak için

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte KAHB, bardak üzerine yaptığı çizimlerle onu bir çocuğa benzettiğini, su bardağını çocuğun kafası olarak düşündüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde şemsiyeyi ve pet şişeyi de bir çocuk olarak tasarladığını ifade etmiştir. KAHB askılık konusunda da “*Kıyafet asmak için.*” ifadesini kullanmış, dolayısıyla işleve takılarak askılığın kendi kullanımı dışına çıkamamıştır.

Diyalog 65: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-5



Resim 83. Yaratıcı fikir-5

EGŞ:

Bardak: *Su bardağını belki çiçeğe toprak koyacaksak toprak alabiliriz.*

Şemsiye: *Güneşten korunabiliriz*

Pet şişe: *Bitki bakabiliriz.*

Askılık: *Böyle bir yere asarsın, süs koyarsın olur.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EGŞ: “*Su bardağını belki çiçeğe toprak koyacaksak toprak alabiliriz.*” ifadesi ile bir kova olarak düşünmüştür. Şemsiyeyi, yağmur dışında güneşten koruyan bir araç olarak belirtmiştir. Pet şişenin nasıl farklı kullanılacağını ise “*Bitki bakabiliriz.*” şeklinde olasılığa dayalı bir ifade ile ortaya koymuştur. Burada bitki bakımı ile ifade etmeye çalıştığı şey bir saksı ya da bir kova olarak kullanımına ilişkin olabilir. EGŞ askılık için de “*Böyle bir yere asarsın, süs koyarsın olur.*” söyleminde bulunarak askılığı süs koymaya yarayan bir aparat olarak dile getirmiştir.

Diyalog 66: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-6



Resim 84. Yaratıcı fikir-6

EMÇ

Bardak: Su borusu. Yapıştırıcı silikon tabancasını süreriz.

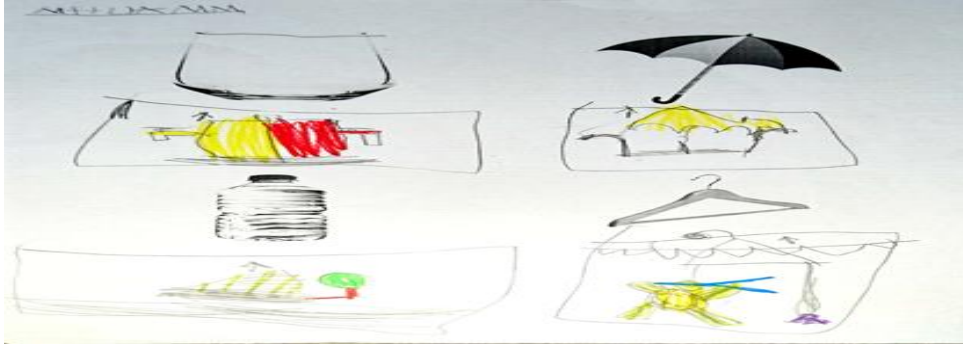
Şemsiye: Yağmurlu hava olduğunda şemsiyemizi kapatırız ayyı açarız ondan sonra güneş olunca da kapatırız.

Pet Şişe: Pet şişeden su içilir

Askılık: Düşerse kirlenebilir, başka askılık alırız.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EMÇ, bardağı su borusu olarak düşündüğünü belirtmiştir. Bardağın su borusu olabilmesi için de yapıştırıcı silikon tabanca kullanımından bahsetmiştir. Şemsiye konusunda da işleve takılmış, yağmurlu havalarda kullanılan şemsiyeyi esas kullanımı çerçevesinde ele almıştır. Benzer şekilde pet şişeden de su içileceğini belirterek tıpkı şemsiyede olduğu gibi işleve takılmıştır. Askılık konusunda da bir fikir beyan etmemiştir.

Diyalog 67: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-7



Resim 85. Yaratıcı fikir-7

EMEB:

Bardak: Havuza gidiyorsun ya orda hep kum var, çöl gibi. Orada çok susuyorsun. İşte ben de onun için bir tane meyve suluk yaptım. Şuraya meyve suyunu dolduruyorsun. Sonra bunun içinden böyle küp gibi buz şeyleri var ya onları fırlatıyorsun sonra rubut rubut geliyor.

Şemsiye: Ev yaptım. Böyle oyuncaklarımı içine koymak için. Tabiki de önce burayı kestim çatı haline [şemsiyenin üst kısmını kestiğini belirterek] sonra. Çatı yaptım benim boyutumda.

Pet şişe: Pet şişeden gemi yaptım. İlk önce buraya bir hava veriyorsun şişiyor sonra da burayı bırakıyorsun pırrrrr diye gidiyor.

Askılık: Kukla

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EMEB, bardaktan sıcak havalarda kullanılmak üzere bir suluk yaptığını ifade etmiştir. Ancak hem çizimi hem de “Şuraya meyve suyunu dolduruyorsun. Sonra bunun içinden böyle küp gibi buz şeyleri var ya onları fırlatıyorsun sonra rubut rubut geliyor.” şeklindeki söylemi göz önünde bulundurulduğunda, bardaktan çok farklı bir çalışma mekanizması olan, termos gibi bir alet icat olduğu söylenebilir. Şemsiyeyi, oyuncaklarını koymak için yaptığı evin çatısı olarak düşünmüştür. Nitekim şemsiye ve çatı da gelen yağmur sularını yere iletmede benzer özelliklere sahiptir. Pet şişeden ise bir gemi yaptığını belirtip, nasıl bu gemiyi tasarladığını da “İlk önce buraya bir hava veriyorsun şişiyor sonra da burayı bırakıyorsun pırrrrr diye gidiyor.” sözleri ile açıklamıştır. EMEB, askılıktan bir kukla yaptığını ifade etmiş ancak askılığı kukla olarak nasıl düşündüğünü dile getirmemiştir. Fakat çizimden hareketle askılığı kuklayı asmak ya da oynatmak üzere kullandığı sonucu çıkarılabilir.

Diyalog 68: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-8



Resim 86. Yaratıcı fikir-8

EEZ:

Bardak: _Su bardağından balon şişme havası yaptım. Bardağı aldım buraya koydum, içine su koydum. Şuradan pipet sarkıttım. İki tane pipet, şuradan pipet çekecek bir şey var. Pipet burdan buraya, balonları dolduruyor. Burada şöyle şeyler(pipet) var, su çeker gibi çekiyorsun. Sonra pipetle buradan böyle geçiyor.

Şemsiye: Sopayı [şemsiyenin sapını işaret ederek] buradan kestim bir kağıda yapıştırdım, buraya tuvalet kağıdı koydum

Pet şişe: Pet şişeden çocuk yaptım. Kapağını aldım, kafası yaptım. Şuradan kestim [pet şişesinin gövde kısmını işaret ederek] burayı böyle yapıştırdım, Kağıt aldım el şu askıdan dümdüz parçalarını, kenarlarını kestim el olarak kullandım, askılığın şurasını kestim buradan yaptım[askılığın ucunu alıp tepesine yapıştırdığını anlatıyor], şuraya [tepesine] ip yapıştırdım. Sonra iki tane yuvarlak balon aldım ayakları olarak kullandım.

Askılık: Balon kuklası. Balonu çok büyük şişirdim, üzerine tam dört tane gazete kâğıdını kopara kopara yapıştırdım. Bir tane büyük kartondan aldım buraya yapıştırdım. Ağız ve göz yaptım ve bitti.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EEZ; su bardağını balonları şişirmek kullanılan bir mekanizmanın bir parçası olarak tasarladığını ifade etmiş; bardaktan dışarıya uzanan pipetlerin balonlarla bağlantılı olduğunu ve balonları şişirdiğini belirtmiştir. Şemsiyeyi ise tuvalet kâğıdını tutan bir materyal olarak tasarladığını dile getirmiştir. Pet şişeden de çocuk yaptığını, bunu yaparken ne tür materyaller kullandığını ve bu materyalleri nasıl kullandığını “Kapağını aldım, kafası yaptım. Şuradan kestim [pet şişesinin gövde kısmını işaret ederek] burayı böyle yapıştırdım, Kâğıt aldım el, şu askıdan dümdüz parçalarını, kenarlarını kestim el olarak kullandım, askılığın şurasını kestim buradan yaptım [askılığın ucunu alıp tepesine

yapıştırdığını anlatıyor], şuraya [tepesine] ip yapıştırdım. Sonra iki tane yuvarlak balon aldım ayakları olarak kullandım.” sözleri ile açıklamıştır. EEZ burada askılığı da çocuk yapımında bir materyal olarak kullandığını dile getirmiştir. Özellikle askılığın başını çocuğun tepesine yapıştırdığını belirten EEZ, askılığın kalan kısımlarını da bir kukla yapmak için kullandığını dile getirmiştir.

Diyalog 69: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-9



Resim 87. Yaratıcı fikir-9

EÖES:

Bardak: Araba. Kâğıdı kestim, buraya yapıştırdım, burayı da yapıştırdım [arabanın ön kısmını göstererek], sonra burayı boyadım.

Şemsiye: Kum aracı. Buraya bir tane kap koyuyorsun, içine kum koyuyorsun. Burada bir tünel varmış, tünelden geçiyor buraya, buradan geliyor buradan çıkıyor, buradan da geliyor buradan çıkıyor.

Pet şişe: Terlik yaptım. Motorlu terlik. Bu kapağını alıyorum, arkasına koyuyorum. Sonra bunu (pet şişenin gövdesini) alıyorum buraya yapıştırıyorum.

Askılık: Kukla

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EÖES, resminden ve söylemlerinden de anlaşılacağı üzere bardağı, ters çevirerek arabanın camı olarak tasarlamıştır. Şemsiyeyi ise kum aracı için bir materyal olarak kullanmıştır. Bu aracın nasıl çalıştığını ise “Buraya bir tane kap koyuyorsun, içine kum koyuyorsun. Burada bir tünel varmış, tünelden geçiyor buraya, buradan geliyor buradan çıkıyor, buradan da geliyor buradan çıkıyor.” sözleri ile ortaya koymuştur. Ancak şemsiyeyi tam olarak nasıl kullandığını açıklamamıştır. Pet şişeden ise motorlu bir terlik

yaptığını belirttikten sonra yapım aşamasını “*Bu kapağını alıyorum, arkasına koyuyorum. Sonra bunu [pet şişenin gövdesini göstererek] alıyorum buraya yapıştırıyorum.*” sözleri ile açıklamıştır. Son olarak askılıktan kukla yaptığını söylemiş ancak nasıl yaptığını anlatmamıştır. Resimde hareketle askılığa çeşitli eklemeler yapıp, askılığı kuklaya benzettiği söylenebilir.

Diyalog 70: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-10



Resim 88. Yaratıcı fikir-10

KETM:

Bardak: Kalemlik olarak kullandım.

Şemsiye: Ters çevirip askılığa asıp içine bir şeyler koyabiliriz, hırka koyabiliriz.

Pet şişe: Terlik. Şu üst kısmını kesicez, sonra üst kısmını yarım daire şeklinde bırakıcaz, kâğıdı da ortadan bırakıcaz, ayağına giycez.

Askılık: Askılığa da kâğıtları asabiliriz. Kaybolmasın diye ödev kâğıtlarını asabilirim.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte KETM, bardağı kalemlik olarak kullandığını ifade etmiştir. Şemsiyenin nasıl farklı kullanılabileceğini ise “*Ters çevirip askılığa asıp içine bir şeyler koyabiliriz, hırka koyabiliriz.*” şeklinde olasılığa dayalı bir söylem ile dile getirmiş; hırka örneğini vererek şemsiye ters çevrildikten sonra birtakım materyallerin içine konulabileceğini belirtmiştir. Şemsiyeyi bir anlamda bir portmanto gibi düşünmüştür. KETM, pet şişeden de bir terlik yaptığını dile getirmiştir. Terliği nasıl yaptığını da “*Şu üst kısmını kesicez, sonra üst kısmını yarım daire şeklinde bırakıcaz, kâğıdı da ortadan*

birakıcaz, ayağına giycez.” ifadesi ile ortaya koymuştur. Askılığın da ödev kâğıtlarını asmak için bir materyal olarak kullanılabileceği olasılığından söz etmiştir.

Diyalog 71: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-11



Resim 89. Yaratıcı fikir-11

EEG:

Bardak: *Su bardağı kırıldığı zaman onun içini boyayabiliriz. İnsan yapabiliriz, birleştiririz insan olur.*

Şemsiye: *Şemsiye eskidiği zaman ondan minder yapılabilir.*

Pet şişe: *Kulübe yapabiliriz. Kulübenin bacası olur böyle.*

Askılık: *Kollar yapabiliriz, korkuluk gibi.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte EEG, su bardağını bir bütün olarak düşünmek yerine parçaları ile yapılabileceklerle odaklanmıştır. Buradan hareketle su bardağının kırılması ile parçalarının birleştirileceği ve bu parçalarla bir insan yapılabileceğinden söz etmiştir. EEG şemsiye konusunda da geri dönüşümden söz ederek “*Şemsiye eskidiği zaman ondan minder yapıp kendimizi koruyabiliriz.*” söyleminde bulunmuştur. EEG’ye göre, şemsiye kullanılmaz hale geldiğinde şemsiyenin bir parçası olan kumaşı minder olarak kullanılabilir. EEG pet şişeyi ise kulübenin bacası, askılığı da korkuluk için kullanılabilecek kollar olarak düşünmüştür.

Diyalog 72: Çocukların ürettiği yaratıcı fikirlere dair-12



Resim 90. Yaratıcı fikir-12

KAZK:

Bardak: Lamba yaptım. İçine ampul koydum ters çevirip, sonra benekler çizdim. Sonra ışık yapmak için şuraya takınca ışık yanıyor. [Burada] düğme. Burası da şunlar da süsleri. Onlar da elektronik.

Şemsiye: Şemsiyeden kız yaptım. İlk önce şemsiyeye bir mutlu ağız yaptım, sonra iki göz. Şuradan da bez geçiriyorsun, buradan tutuyorsun, oyun oynuyorsun.

Pet şişe: Çanta. İlk önce pet şişenin şuralarını açtım (yanlarını), zaten şura açıldı (ağız kısmı), şurayı açtım, ip soktum, bantladım çanta yaptım. Sonra nokta koydum, süs yaptım.

Askılık: Çok güzel bir su aparatı. Pet şişe şurada askı var, şunun şurasını koparmışız, istediğimiz zaman burayı kapatıp açıyoruz, su geçsin diye. İlk önce kırmızıya boyadım, sonra kapağını açtım, koydum şuradan. Sonra da askının şurasını kırdım (askının altını), sonra burayı da kırdım. Buradan su gidiyor, istediğimiz zaman kapatıyoruz, şurayı da kapatıyoruz su gitmiyor. Sonra açıyoruz su geliyor.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yaratıcı fikirler ortaya koymaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu etkinlikte KAZK, bardaktan lamba yaptığını ifade etmiştir. Bardağı nasıl lamba olarak kullandığını da “İçine ampul koydum ters çevirip, sonra benekler çizdim. Sonra ışık yapmak için şuraya takınca ışık yanıyor. Burada düğme. Burası da şunlar da süsleri. Onlar da elektronik.” sözleri ile açıklamıştır. KAZK burada bardaktan lamba yaptığını söylerken aslında lambaderden bahsetmekte, bardağı lambaderin dış haznesi olarak düşünmektedir. KAZK şemsiyeden ise kız yaptığını belirtmiş; “İlk önce şemsiyeye bir mutlu ağız yaptım, sonra iki göz. Şuradan da bez geçiriyorsun.” diyerek de şemsiyeyi nasıl kıza benzettiğini ifade etmiştir. KAZK şemsiyeye mutlu ağız yaptım diyerek oluşturacağı kızın

duygu durumuna da vurgu yapmıştır. KAZK pet şişeyi bir *çanta* olarak tasarlamıştır. Bunun için pet şişeyi yan yatırıp taban kısmını açtığını, açık olan kısımlardan ip geçirdiğini, ardından süsleyerek bir çanta yaptığını dile getirmiştir. Son olarak askılıktan *su aparatı* yaptığını ifade etmiştir. Burada bahsettiği su aparatı askılıktan ayrı tasarlanmıştır. Burada askılığın işlevi musluk gibi su aparatına suyun gelişini ve gidişini sağlamak olabilir.

Genel olarak bakıldığında çocukların genelinin yaratıcı fikirler ortaya koyduğu, kimi öğrencilerin özellikle şemsiye, pet şişe ve askılık gibi materyallerde işleve takıldığı, kimi öğrencilerin de söz konusu materyalleri direk farklı bir ürün olarak kullanmak yerine daha çok başka ürünün bir aparatı olarak ifade ettiği görülmüştür.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların genellikle yaratıcı fikirler ortaya koymak ile birlikte; kimi yerde işleve takıldığı kimi yerde de söz konusu materyal ile ilgili olmayan fikirler ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Çocukların yaratıcı fikirler bağlamında bardağı kalemlik, kova vb. şemsiyeyi tuvalet kâğıdı tutacağı, çatı, minder; pet şişeyi kukla, vazo/saksı, gemi, terlik, çanta vb. askılığı korkuluk, bumerang, süs koyma aparatı vb. olarak düşündüğü görülmüştür. Bazı çocukların (EKEP, EMÇ, KAHB) şemsiyeyi yağmurdan korunmak ya da pet şişeyi su içmek için kullanma gibi materyali esas işlevi dışında çıkmadan kullandıkları; bazı çocukların ise (KHB, EEZ, KAZK, EMÇ) askılık ve bardak gibi materyallerde, bu materyallerle ilgili olmayan fikirler ileri sürdükleri belirlenmiştir. Bir çocuğun (EMZY) da fikir üretirken benzerlikten hareketle askılığı bumerang olarak düşündüğü tespit edilmiştir. Düşünme becerileri çerçevesinde ise *yaratıcılık* ile birlikte çocukların *olasılığa* dayalı ifadeler de ortaya koyduğu görülmüştür.

4.2.2.5. Bilme/bilmeme konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Bildiklerim/bilmediklerim*”, “*Acaba neyi bilmek istiyorsun?*”, “*Eğer bir bilim adamı olsaydın...?*” ve “*Her şeyi bilen çocuk*” olmak üzere toplam dört etkinlik gerçekleştirilmiştir. “*Bildiklerim/bilmediklerim*” etkinliği “*karar verme (KV)*”; “*Acaba neyi bilmek istiyorsun?*” etkinliği “*soru üretme (SÜ)*”; “*Eğer bir bilim adamı olsaydın...?*” etkinliği “*fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”; “*Her şeyi bilen çocuk*” etkinliği ise “*gerekleştirme(G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama(S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde yapılmıştır. Bu kategoriler bağlamında çocuklarla “*bilme/bilgi*” kavramları üzerine çalışılmıştır. Felsefede bilgiyi, kaynağını, sınırlarını, yöntemini ve geçerliliğini sorgulayan alan epistemolojidir (Yazıcı,

2017). Felsefe tarihinde Platon'dan Russel'a kadar birçok filozof bilgi sorunsalı üzerine yoğunlaşmış, çeşitli fikirler ortaya koymuşlardır (Cevizci, 2017). Bu konuda ortaya konulan fikirler; bilginin doğuştan insan zihninde var olduğu (Timuçin, 2002) ya da buna karşıt olarak insan zihninin boş bir levha olduğu, bilginin deneyimlerle elde edilebileceği (Yazıcı, 2017) şeklinde farklılık göstermiştir. Çocuklar için felsefede ise genel olarak bilginin elde edilmesi, bilgiye sahip olmanın etkileri, kesin ve değişmez bilginin varlığı gibi hususlar tartışılmaktadır (Direk, 2011; Labbe ve Puech, 2016). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında ise “*bilme/bilim*” çerçevesinde yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin, bilim ve teknolojinin gelişmesinde, bilgiye ulaşmada bilimsel düşünmeye önem vermeye, bilgiye ulaşma ve kullanmada bilimsel ahlakı gözetmeye, bilimin toplumsal yaşama ve doğaya etkilerini tartışmaya odaklanılmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı(2018)'nda bilgiyi üreten, programda belirlenmiş olan değer ve yetkinliklerle donatılmış bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda ise çocuğun bilgiyi edinmesi anlamında keşfederek öğrenmesine, sorular sorup araştırmasına değinilmektedir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu nedenle çalışmada da “*bilme/bilgi*” konusuna değinilmiştir. Etkinlikler bağlamında da çocukların sahip oldukları bilginin farkına varması; merak duygularını harekete geçirerek bilmedikleri ve bilmek istedikleri konuları düşünmesi; sahip olunan bilgiyle yapılabileceklerini hayal etmesi; bilginin sınırını, bilginin merak ve özgürlükle ilişkisini sorgulaması sağlanmaya çalışılmıştır.

“Bildiklerim/bilmediklerim” etkinliğine dair bulgular

“*Bildiklerim/Bilmediklerim*” adlı ilk etkinlikte “*karar verme (KV)*” kategorisi çerçevesinde çocuklara “*gülen yüz*” ve “*suskun yüz*” resimlerinin olduğu kartlar dağıtılmıştır. Çocuklara insanların, bildiği ve bilmediği konular olabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Çünkü bu şekilde çocukların, çocuklar için felsefe bağlamında sorgulanan bilginin sınırı ve insanın neyi bilip neyi bilemeyeceği konusunda bir farkındalığa sahip olabileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla çocukların kendilerinin ve anne-babalarının bildiği ya da bilmediği muhtemel olan konularla ilgili ifadeler (*yazmayı biliyorum, okumayı biliyorum, yüzmeyi biliyorum, annem- babam her şeyi biliyor, bilmediğim şeyler var*) onlara sunulmuştur. Bu ifadelere ilişkin olarak bildikleri durumları gülen yüz, bilmedikleri durumları da suskun yüz ile göstermeleri istenmiştir. Bu etkinlikte çocuklar bilinen ve bilinmeyen durumlarla ilgili karar vermesi gerektiği içi kategori olarak da “*karar verme (KV)*”ye başvurulmuştur. Etkinliğe 9

(9/19) çocuk katılmıştır. Aşağıdaki tabloda çocuklara yöneltilen ifadeler ve bu ifadeler paralelinde ortaya konulan söylemlerine yer verilmiştir.

Tablo 65

Bilinen ve Bilinmeyenlere Dair Cevaplar

 	
Gülen Yüz	Suskun yüz
İfadeler	Söylemler
1.Yazmayı biliyorum.	EMEB: Hayır annem bana öğretiyor. Her şeyi yazamıyorum ama bazı şeyleri yazabilirim. Yes yazabiliyorum. EMEB yazabiliyorum, bazı arkadaşlarımın isimlerini yazabiliyorum. EMÇ: Çoğu kişi bilmiyor yazmayı. EEG: Her şeyi yazabilirim.
2.Okumayı biliyorum.	KETM: Ben yazabildiğim şeyleri okuyabiliyorum. Harflerini söyleyebilirim. EEG: Bilmiyorum. KNE: Biliyorum EMK: Biliyorum. İçimden okuyorum.
3.Yüzmeyi biliyorum.	KHB: Annem yüzmeyi bilir, babam da bilir, ben de yüzmeyi bilirim, ablam da bilir.
4. Annem babam her şeyi biliyor.	KNE: Benim annem her şeyi biliyor ama bazı şeyleri biraz unutuyor. Mesela ben anneme kek yapacağım diyorum o unutuyor. EMEB: Benim annem araba kullanmayı biliyor, yüzmeyi bilmiyor. Benim babam pilot uçuramıyor, araba sürüyor, bir şey daha yapamıyor, tamirler de biraz yanlışlık yapıyor. KHB: Bir de benim annem babam yüzebiliyor, araba sürebiliyor. Uçak kullanmayı biliyor. EEG: Araba kullanmayı, okuma yazmayı, yüzmeyi biliyor. EMZY: Sadece annem biliyor, babam araba kullanmayı biliyor sadece bir de yüzmeyi. KHB: Tren sürmeyi istiyorum.

5.Bilmediğim
şeyler var.

EEG: Araba kullanmayı bilmiyorum,
bir de vapur kullanmayı. Ben tamirci
yeri yapmak isterdim, bide vapur, bir
de robot yapmak isterdim.

EMK: Ben traktör kullanmayı
istiyorum. Ama öne oturup
gidebiliyorum.

EGŞ: Ben vapur sürmek isterdim,
gemi sürmek isterdim, araba sürmek
isterdim, itfaiyeci olmak isterdim.

Tablo 65'e bakıldığında; çocukların *bilme ve bilmeme* durumları konusunda kafalarının özellikle okuma, yazma ve anne-babalarının her şeyi bilmesi konusunda karışık olduğu görülmüştür. Gerek çocukların cevapları, gerekse verilen ifadeye ilişkin çocukların kullandıkları gülen yüz ve suskun yüz kartları bu görüşü desteklemektedir. Buna göre "Yazmayı biliyorum." ifadesi ile ilgili olarak 2 çocuk (EMEB, EEG) biliyorum anlamında gülen yüz resmini kullanırken, 1 çocuk (EMÇ) bilmiyorum anlamında suskun yüz resmini kullanmıştır. Bu konuda yazmayı bildiğini ifade eden EMEB: "*Her şeyi yazamıyorum ama bazı şeyleri yazabilirim. Yes yazabiliyorum. EMEB yazabiliyorum, bazı arkadaşlarımdan isimlerini yazabiliyorum.*" söyleminde bulunmuş; yazmayı bildiği şeyler (yes, arkadaşının ismi, kendi ismi) üzerinden aslında her şeyi yazamadığını, hem "*her şeyi yazamıyorum*" ifadesi ile hem de verdiği örneklerle açıklamaya çalışmıştır. EEG ise her şeyi yazabildiğini ifade etmiş ancak neden bu şekilde düşündüğünü belirtmemiştir. EMÇ ise arkadaşlarına karşıt bir görüşle yazmayı bilmediğini suskun yüz kartı ile dile getirmiş; ancak "*Çoğu kişi bilmiyor yazmayı.*" söylemi ile de arkadaşları arasından bazılarının az da olsa yazmayı bildiğini ifade etmiştir. Bu düşüncesinde EMEB'in bildiği şeylere ilişkin ortaya koyduğu örneklerin etkisi olabilir.

"Okumayı biliyorum" ifadesi ile ilgili olarak 3 çocuk (KETM, KNE, EMK) biliyorum anlamında gülen yüz resmini kullanırken, 1 çocuk (EEG) bilmiyorum anlamında suskun yüz resmini kullanmıştır. Bu konuda okumayı bildiğini ifade eden KETM: "*Ben yazabildiğim şeyleri okuyabiliyorum. Harflerini söyleyebilirim.*" söylemi ile EMEB gibi, yapabildiği şeyler üzerinden (yazabildiği şeyleri okuma) okumayı bildiği sonucunu çıkarmıştır. KNE ve EMK de okumayı bildiklerini belirtmişler ancak neden bu şekilde düşündüklerine dair bir açıklama sunmamışlardır. Benzer şekilde arkadaşlarına karşıt bir şekilde okumayı bilmediğini ifade eden EEG de bir açıklama sunmamıştır.

“Yüzmeyi biliyorum” ifadesi ile ilgili olarak sadece bir çocuk (KHB) biliyorum anlamında gülen yüz resmini kullanmış; kendisi ile birlikte tüm ailenin yüzme bildiği dile getirmiştir. “Annem-babam her şeyi biliyor” ifadesi ile ilgili olarak 4 çocuk (KNE, KHB, EEG, EMZY) biliyor anlamında gülen yüz resmini kullanırken, 1 çocuk (EMEB) bilmiyor anlamında suskun yüz resmini kullanmıştır. Bu konuda gülen yüz resmini kullanan KNE ve EMZY sadece annesinin her şeyi bildiğini; KHB ve EEG de verdikleri örnekler üzerinden anne ve babalarının her şeyi bildiğini, verdikleri örnekler (yüzme, araba kullanma, okuma yazma gibi) üzerinden ifade etmeye çalışmıştır. Arkadaşlarına karşıt bir görüşle suskun yüz ifadesini kullanan EMEB ise “*Benim annem araba kullanmayı biliyor, yüzmeyi bilmiyor. Benim babam pilot uçuramıyor, araba sürüyor, bir şey daha yapamıyor, tamirler de biraz yanlışlık yapıyor.*” söylemi ile anne ve babasının bildiği ve bilmediği şeylere örnek vererek, aslında her şeyi bilmediklerini dile getirmiş; anne ve babası arasında bir *karşılaştırma* yapmıştır. Bu anlamda EMEB’in, bir insanın her şeyi bilemeyeceğine dair bir farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

“*Bilmediğim şeyler var.*” ifadesi ile ilgili olarak da çocuklar (KHB, EEG, EMK, EGŞ) suskun yüz ifadesini kullanarak bilmedikleri şeyler olduğunu dile getirmiş; bunları da daha çok büyüdüklerinde yapabilecekleri tren sürme, araba kullanma, traktör kullanma, itfaiyeci olma gibi durumlar olarak belirtmişlerdir. Bu anlamda genel manada çocukların bilmediği şeyler olup olmadığı sorulduğunda, bilmediği şeylerin var olduğuna dair bir fikre sahip oldukları söylenebilir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde bilginin sınırı ve insanların neyi bilip neyi bilemeyeceği konusunda çocukların kafalarının karışık olduğu görülmüştür. Bu karışıklığın özellikle “*okuma, yazma ve anne-babanın her şeyi bilmesi*” konularında ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocukların okuma ve yazma ile ilgili olarak, okuma ve yazmaya dair bildikleri en küçük ayrıntıyı (belli harfleri bilme, yazma ya da okuma) genele yayarak bu konuda bilgi sahibi olduklarını ileri sürdükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte anne ve babalarının her şeyi bildiğine dair bir inançlarının olduğu görülmüştür. Sadece bir çocuğun (EMEB) arkadaşlarına karşıt bir şekilde anne ve babasının bildiği ve bilmediği şeyler üzerinden örnek verdiği ve bu anlamda da büyüklerin her şeyi bilmeyeceği yönünde bir farkındalığı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma-yazma, anne-babanın her şeyi bilmesi konusunda kafası karışık olan çocukların “*bilmediğim şeyler var*” ifadesine, bilmedikleri şeyleri sıralayarak cevap verdikleri; bu anlamda her şeyi bilmeyeceklerinin ve bilgilerinin

sınırlı olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından da çocuklar *karşılaştırma ve karar verme* becerisi sergilemişlerdir.

Acaba neyi bilmek istiyorsun etkinliğine dair bulgular

“Acaba neyi bilmek istiyorsun?” adlı bu ikinci etkinlikte çocuklara bilmek istedikleri, merak ettikleri konuların neler olduğu sorulmuş; akıllarındaki soruları ifade etmeleri istenmiştir. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde hem merak duygularını canlandırıp soru sormaları hem de bilmedikleri şeyler üzerine düşünerek bilgilerinin sınırları olduğunu, her şeyi bilemeyeceklerini fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla kategori olarak da “*soru üretme (SÜ)*” yer verilmiştir. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların ürettikleri soruların konu bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 66

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Canlılar (hayvanlar)	Neden köpekbalığı karada ölüyor?(EGŞ) (EEZ)	2
	Kargalar neden korkuluktan korkup kaçıyor?(KETM)	1
	Dinozorların nesli neden tükendi?(KETM)	1
	Köpek balıkları neden insanları yiyor? (EÖES)	1
	Köpekler neden gözü açık uyur? (EGŞ)	1
	Neden yengeçler yan yan gidiyor?(EGŞ)	1
	Kargalar niye mısırları seviyor? (EÖES)	1
	Niye gece kuşlar böyle duu yaparlar? (EMÇ)	1
	Kuşların ayağı kırılınca kuşlar nasıl ölüyor? (KHB)	1
	Neden biz pencereyi açtığımızda kuşlar uçarak gidiyor? Bizim onlara zarar vermeyeceğimizi biliyorlardır. Niye kaçıyorlar? (EMEB)	1
	Neden kuşlar bizden korkuyor? (KAHB)	1
	Neden köpek balıkları o kadar büyük?(KAZK)	1

Toplam		13
	Bazen deniz neden çarşaf gibi oluyor? (KETM)	1
Doğa/ oluşum	Deniz nasıl dalgalı oluyor? (EFY)	1
	Niye büyük büyük denizler oldu? (EEZ)	1
Toplam		3
	Kuşlar neden uçarak gidiyor, biz koşarak ve yürüyerek gidiyoruz? (KETM)	1
Karşılaştırma	Kızların saçını neden uzun, erkeklerin saçını neden kısa? (EMK)	1
	Neden annelerimiz bizden büyük biz küçüğüz? (KAZK)	1
Toplam		3
	Neden Allah bizi böyle bu kadar konuşturabiliyor? (KHB)	1
Allah/yaratan	Neden Allah bizi bu kadar seviyor? (EYKY)	1
Toplam		2
	Neden biz dışarı çıkarken ayakkabı giyiyoruz?(EGŞ)	1
İnsan	Biz neden gözü kapalı uyuyoruz?(EMK)	1
Toplam		2
Olay/olgu	Gerçekten savaş var mı? (EÖES)	1
Toplam		1
Genel toplam		24

Tablo 66'ya göre; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların merak ettiği sorular; çoktan aza doğru “canlılar” (13/24), “doğa/oluşum” (3/24), “karşılaştırma” (3/24), “Allah/yaratan” (2/24), “insan”(2/24) ve “olay/olgu” (1/24) temaları altında toplanmıştır. Etkinliğe katılan çocuklar (12/19) bilmek istedikleri konulara dair toplam 24 soru üretmiştir. Çocuklar özellikle “canlılar” teması altında soru üretip hayvanlar âlemindeki canlıların yaşamları, besinleri, özellikleri ile ilgili merak ettikleri konulara değinmişlerdir. Çocuklardan biri (KETM) diğerlerinden farklı olarak “Dinozorların nesli neden tükendi?” sorusu ile geçmişe ve bir varlığın yok olma nedenine ilişkin bir soru yöneltmiştir. Soru üretirken kimi zaman çocuklar, arkadaşlarının sordukları sorulara ilişkin bir tartışmaya girmişlerdir. Örneğin; KHB'nin “Kuşların ayağı kırılınca kuşlar nasıl ölüyor?” sorusuna

çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde katılmadığını belirterek “Ölmüyor uçamıyorlar.” söylemi ile karşılık vermiştir. KHB ise EMEB’in görüşüne karşı çıkarak “Hayır biz bir keresinde kuşumuzun ayağı kırılmıştı biz onu kuşçuya [veterinere] götürüp baktırdık ama hepsi ölüyor dedi.” ifadesinde bulunmuş, yaşadığı deneyimden hareketle EMEB’in görüşüne desteklemediğini vurgulamaya çalışmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde bakıldığında, çocuklar örneklerle düşünürler. Bir soru sorulduğunda, bu soruya bir hikâye ya da bildikleri bir örnek üzerinden yanıt vermeye çalışırlar (Kennedy, 2013). Bu anlamda KHB de, EMEB’e veterinerde yaşadığı deneyimi örnek olarak göstermiştir.

Çocuklar “doğa/oluşum” teması altında özellikle denizlerin oluşumu ve dalgaların durumu ile ilgili; “karşılaştırma” teması altında ise hayvanlar ve insanların, kızlar ve erkeklerin, büyükler ile küçüklerin bir karşılaştırmasını içeren sorular ortaya koymuşlardır. Karşılaştırma yapma çocuklar için felsefe yaklaşımında önemli adımlardan birini oluşturmaktadır. Çünkü kişinin bir görüşe katılıp katılmadığını belirtmesi için karşılaştırma yapması gerekmektedir. Bu da şeyler arasındaki benzerlik ve bağlantılar yoluyla olmaktadır (Kennedy, 2013).

“Allah/yaratan” teması altında yer alan sorular da Allah’ın insanlara sunduğu konuşma yetisi ve insanlara olan sevgisi üzerine olmuştur. EYKY’nin “Neden Allah bizi bu kadar seviyor?” sorusu sonrası çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında EMEB: “Çünkü yarattığına göre seviyordur.” söyleminde bulunarak yaratma ve sevme arasında bir ilişki kurmuştur. “Sevilmenin yaratma için bir neden olduğuna” ilişkin bir gerekçe ileri sürmüştür. Çocuklar “insan” teması altında da insanın giydikleri ve özellikleri üzerine; “olay/olgu” teması altında da savaşın varlığı üzerine sorular sormuşlardır. Bu sorunun sorulmasında daha önce yapılan “Savaş niçin var?” etkinliği bir neden olarak gösterilebilir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu bağlamda Gallagher ve Aschner’in sınıflaması dikkate alınmış ve çocukların soruları bu sınıflamaya göre değerlendirilmiştir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 67

Çocukları Ürettikleri Soruların Konu Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Neden köpekbalığı karada ölüyor?(EGŞ) (EEZ)	2
	Kargalar neden korkuluktan korkup kaçıyor?(KETM)	1
	Dinozorların nesli neden tükendi?(KETM)	1
	Köpek balıkları neden insanları yiyor? (EÖES)	1
	Köpekler neden gözü açık uyur? (EGŞ)	1
	Neden yengeçler yan yan gidiyor?(EGŞ)	1
	Kargalar niye mısırları seviyor? (EÖES)	1
	Niye gece kuşlar böyle duu yaparlar? (EMÇ)	1
	Kuşların ayağı kırılınca kuşlar nasıl ölüyor? (KHB)	1
	Neden biz pencereyi açtığımızda kuşlar uçarak gidiyor? Bizim onlara zarar vermeyeceğimizi biliyorlardır. Niye kaçıyorlar? (EMEB)	1
	Neden kuşlar bizden korkuyor? (KAHB)	1
	Neden köpek balıkları o kadar büyük?(KAZK)	1
	Bazen deniz neden çarşaf gibi oluyor? (KETM)	1
	Deniz nasıl dalgalı oluyor? (EFY)	1
	Niye büyük büyük denizler oldu? (EEZ)	1
	Kuşlar neden uçarak gidiyor, biz koşarak ve yürüyerek gidiyoruz? (KETM)	1
	Kızların saçını neden uzun, erkeklerin saçını neden kısa? (EMK)	1
	Neden annelerimiz bizden büyük biz küçüğüz? (KAZK)	1
	Neden Allah bizi böyle bu kadar konuşturabiliyor? (KHB)	1
	Neden Allah bizi bu kadar seviyor? (EYKY)	1
	Neden biz dışarı çıkarken ayakkabı giyiyoruz?(EGŞ)	1
	Biz neden gözü kapalı uyuyoruz?(EMK)	1
Toplam		23

Alt düzey yakınsak	Gerçekten savaş var mı? (EÖES)	1
Toplam		1
Genel toplam		24

Tablo 67’ye göre; çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından, “üst düzey yakınsak (23/24)” ve “alt düzey yakınsak (1/24)” alanla ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı ya da tanımlamayı içeren (alt düzey yakınsak) tek bir soru sorduğu; genel olarak “nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya” yönelik sorular ürettiği tespit edilmiştir.

Genel olarak çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde ürettikleri soruların, özellikle “canlılar” (13/24) dünyasına ilişkin sorular olduğu; “doğa/oluşum” (3/24), “karşılaştırma” (3/24), “Allah/yaratan” (2/24), “insan”(2/24) ve “olay/olgu” (1/24) konularında da sorular ürettikleri görülmüştür. Düzey bakımından ise nedene, niçine dayalı, sorgulamaya ve anlamaya yönelik sorular ürettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların kimi zaman arkadaşının sorusuna ilişkin fikrini beyan ettiği, gerekçesini (temellendirmesini) örnekler üzerinden açıklamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Düşünme becerileri açısından ise *neden-sonuç* ve *karşılaştırmaya* dayalı ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Eğer bir bilim adamı olsaydın...? etkinliğine dair bulgular

“Eğer bir bilim adamı olsaydın....?” isimli bu etkinlik “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorisi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte çocukların, kendilerini bir bilim adamı gibi hayal etmesi, dünyanın en çok neye ihtiyacı olduğu konusunda düşünmesi ve bunu resme yansıtması istenmiştir. Çünkü resim, çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin bir göstergesidir. İç dünyasını yansıttığı, duygu ve düşüncelerini ifade ettiği yalın bir anlatım aracıdır (Savaş, 2015). Bu paralelde çocukların resimler aracılığıyla farklı fikirler üretmesi ve bu fikirleri dile getirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından çizdikleri resimlerle ilgili çocukların bireysel görüşleri alınmıştır. Çocuklar için felsefe açısından bu etkinlikle çocukların, Labbe ve Puech (2016)’in “*Bildiklerimiz ve Bilmediklerimiz*” adlı kitabında yer verdikleri “*Bilmek neye yarar?*” sorusu üzerinden, sahip olunan bilgi ile yapılabileceklerle dair bir bakış açısı

oluşturmaları; bilginin insanların hangi ihtiyaçlarına cevap vermeye yardımcı olacağını görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklar bu etkinlikte tasarladıkları icatları neden gerçekleştirdiklerine dair gerekçelerini (temellendirmelerini) açıkladıkları, konuya ilişkin farklı ve yeni fikirler ortaya koydukları ve görüşler üzerinden sonuçlara ulaştıkları için kategori olarak “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”ya başvurulmuştur. Etkinliğe 15 (15/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların etkinlik çerçevesinde ortaya koyduğu resimlere, söylemlerine ve bu söylemlerin analizine yer verilmiştir.

Tablo 68

Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” Etkinliğine Dair Söylemlerinin Analizi

İcat	Amaç/işlev	f
Makine	Yardım (yol, ev, okul, para) (EMZY)	1
	Ağaç kesme, kâğıt üretme (KETM)	
	Hazine bulma, insanları zengin etme (EKEP)	1
	Bahçe sulama (EYKY)	
	Eğlendirme (EÖES)	1
	Dünyayı temizleme (KAZK)	
	Dağın yüksekliğini ölçme (EMK)	1
	Gökkuşağı (KHB)	
Toplam		8
Robot	İnsanlara yardım (EMEB, EGŞ, EMÇ, EUÇ)	4
Toplam		4
Dünya/ev	Koruma/savunma (EEZ)	1
	Yaşam (KNE)	1
Toplam		2
Kahraman	Kurtarma/yardım (EEG)	1
Toplam		1

Tablo 68'e göre; çocuklar için felsefe bağlamında çocuklar, bir bilim adamı olmaları halinde yapacakları icatları; çoktan aza doğru “*makine (8/15), robot (4/15), dünya/ev (2/15), ve kahraman (1/15)*” olarak sıralamışlardır. Makine başlığı altında çocukların yapacakları icatların işlevleri konusunda, makinelerinin çok yönlü ya da tek yönlü özellikleri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Buna göre bazı çocuklar (EMZY, KETM) icat ettikleri makinelerin yol, ev, okul hatta para gibi her şeyi yapabilme özelliği olduğunu ve amacının insanlara yardım etmek olduğunu ya da hem ağaç kesip hem de kâğıt ürettiğini vurgularken; diğer çocuklar icatlarının kâğıt üretimi, hazine bulma, bahçe sulama, eğlendirme, dünyayı temizleme, dağın yüksekliğini ölçme, gökkuşağı üretme şeklinde tek bir özelliği olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı çocukların (EMZY, EÖES, KAZK, EMK) birçok fonksiyona sahip bir araçtan, tek bir tuşla ağaç kesip kâğıt üreten bir makinadan, çocukları eğlendirmek için dizayn edilen bir makinadan, doğayı temizleyip canlıların yeniden doğaya dönmesini amaçlayan bir makinadan ya da kazı çalışması için renkler aracılığıyla dağın yüksekliğini ölçmeye yarayan bir araçtan, gökkuşağı üreten bir araçtan söz etmesi, çocuklar için felsefe açısından farklı düşünebildiklerinin bir göstergesidir. Buna karşın bazı çocukların (EKEP, EYKY) ise hazine bulma ve bahçe sulama gibi icatlarının, günümüzde de kullanıyor olması onların işleve takıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda sadece EKEP'in ifade ettiği hazine bulma makinası çalışma prensibi bakımından (toprağı kazma yoluyla) günümüzdeki makinalardan farklılık göstermektedir. KETM'nin ağaç kesme ve kâğıt üretme amaçlı makinası da günümüzde ağaçları kesen ve fabrikada işleyen makinaların olması bakımından işleve takılma olarak ifade edilebilir. Ancak KETM burada bu fonksiyonları tek bir makinada toplayarak bir fikir ortaya koymuştur. Makine başlığı altında çocukların resimlerine, söylemlerine ve söylemlerinin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 73: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-1



Resim 91. Her şeyi yapan bir makina

EMZY: Her şeyi yapan bir makine icat ettim. Mesela yol yapabiliyor, birden her şeyi yapabiliyor, ev yapabiliyor, okul yapabiliyor. Bir de araba. Balon, araba direksiyonu. Çimen, robot bile yapabiliyor. Böyle gerçek robot değil ev aletleri. Mesela klima gibi, kamera gibi. Her şeyi yapabiliyor, burada ne görüyorsan her şeyi yapabiliyor. Eşyası olmayan insanlara eşya yapabiliyoruz. Çünkü çöldeki evsiz kalan insanlar var bu yüzden böyle bir icat yaptım. Şuradan para çıkıyor. Bu taraftan geliyor. Parayı insanlar alıyor. Paralarla her şeyi alabiliyorlar, çocuklar istediği bir şeyi alabiliyor. Oyuncak alabiliyor, abur cubur alabiliyor.

EMZY, etkinlik çerçevesinde “her şeyi yapan bir makina” icat ettiğini ifade etmiş; neden bu ismi koyduğuna dair düşüncelerini de yol, okul, ev, para yapma gibi birçok özelliğe sahip olduğunu vurgulayarak ortaya koymaya çalışmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde, bu makinaı icat etme gerekçesini (temellendirmesini) de “Eşyası olmayan insanlara eşya yapabiliyoruz. Çünkü çöldeki evsiz kalan insanlar var bu yüzden böyle bir icat yaptım.” sözleri ile ortaya koymuştur. Dolayısıyla EMZY’nin bu makinaı yapmasındaki amaç, “insanlara yardım” etmektir. Yardım konusunda da özellikle çocuklar (istediklerini almaları için para basma) ve evsizler (eşya ve ev yapma) üzerinden örnekler vermiştir.

Diyalog 74: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-2



Resim 92. Ağaç kesme ve kâğıt yapma

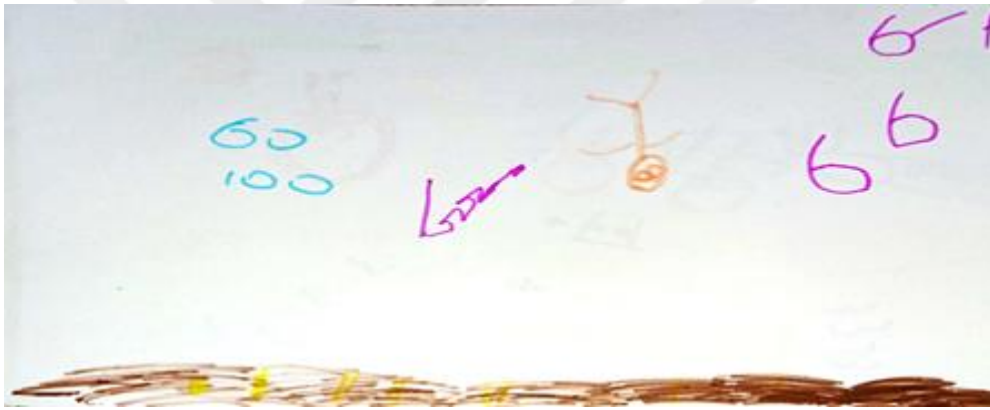
KETM: İnsanlar burada ağaçtan limon topluyorlar. Sonra buradan bir tane otomatik ağaç kesici geliyor. Sonra da bunlar şaşıyor. Ağacı kesmesin diye. Yani ağacı keserse bizi de keser diye şaşırdılar. Ağaçları kesip kâğıt yapma makinası bu. Kimse çalıştırmıyor. Bir kere çalıştırınca kendisi otomatik gidiyor. İnsanlar bütün kâğıtları harcamış, boyama yapmış bitirmişler kâğıtları, kâğıt kalmamış sonra bu makinayı yapmışlar, kendilerinin ağaç kesmesine gerek kalmamış. Kâğıdı kendileri yapacaklar. Bunlar insanlar limon topluyorlar.

Kırmızı olan şey yılan yutmuşlar dilleri öyle olmuş. Diğeri melek. Keyif yapıyor. Melekler gerçekten var, görmedim meleklerin şekli yok çünkü ama var. Çünkü iki omuzumuzun üstünde melek var. Din dersi öğretmeninden duydum. Günah yaparsak yazıyormuş iyilik yaparsak yazmıyormuş. Tavşan da korunmak için arkalarına geçmiş. Beni görüp de kesmesin diye.

KETM, etkinlik çerçevesinde “ağaç kesme ve kâğıt yapma makinası” icat ettiğini belirtmiştir. Bu anlamda makinasının hem ağaç kesme hem de bu ağaçtan kâğıt üretme gibi iki yönlü bir fonksiyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte “Kimse çalıştırmıyor. Bir kere çalıştırınca kendisi otomatik gidiyor.” ifadesi ile de makinasının çalışma prensibini dile getirmiştir. KETM, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde insanların bu makinaya neden ihtiyaç duyduğuna ilişkin gerekçesini (temellendirmesini) de “İnsanlar bütün kâğıtları harcamış, boyama yapmış bitirmişler kâğıtları, kâğıt kalmamış sonra bu makinayı yapmışlar, kendilerinin ağaç kesmesine gerek kalmamış. Kâğıdı kendileri yapacaklar.” sözleri ile ortaya koymuştur. Bu anlamda bu makinanın ortaya çıkış sebebini “kâğıdın tükenmesi”; makinanın işlevini de “ağaç kesme ve kâğıt üretme” olarak belirtmiştir. KETM resminde insan, tavşan gibi somut varlıklara; melek gibi soyut varlıklara da yer

vermiştir. KETM, icat ettiği makinayı insanları, tavşanları korkutan bir figür olarak ortaya koyarken; meleği iyi ve yılan yutmuş insanları kötü bir figür olarak resmine yansıtmıştır. Metafiziksel, ontolojik bağlamda meleklerin varlığına ilişkin belirlenimlerde bulunmuştur. “Melekler gerçekten var, görmedim meleklerin şekli yok çünkü ama var. Çünkü iki omuzumuzun üstünde melek var. Din dersi öğretmeninden duydum. Günah yaparsak yazıyormuş iyilik yaparsak yazmıyormuş.” söylemi ile din öğretmenini referans göstererek meleklerin var olduğunu ifade etmiştir. Varlıklarını ise şekilleri olmadığı için görülemezler çıkarımından ortaya koymaya çalışmış; insanların günahlarını yazdıklarına dair bir değerlendirmede bulunmuştur.

Diyalog 75: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-3



Resim 93. Hazine bulan bir alet

EKEP: Bu 31 in sayısı. O kazıyor toprakları hazine olan yerleri buluyor. Şuraya bir düğme var. Şurasından tutup eline alıp buraya tutarak (toprağa) tanııştırıyorsun. Sonra da topraklar kazılıyor, hazineyi alıyorsun, sonra çıkıyorsun. İnsanların ihtiyacı var [bu alete]. Hazineler oluyor toprakların altlarında. Bulamazsan zengin olmazsın. 100 bunun alma şeyi, böyle parası (bulduğu parası).6 benim yaşım.

EKEP, etkinlik çerçevesinde “hazine bulmaya yarayan bir alet” icat ettiğini ifade etmiştir. Bu icadın toprakları kazarak hazine bulduğunu belirten EKEP makinasının nasıl çalıştığını da “Şuraya bir düğme var. Şurasından tutup eline alıp buraya tutarak (toprağa) tanııştırıyorsun. Sonra da topraklar kazılıyor, hazineyi alıyorsun, sonra çıkıyorsun.” sözleri ile ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında günümüzde de dedektör gibi, değerli materyalleri bulan aletler bulunmaktadır. EKEP in makinası, bahsedilen bu alet ile aynı amaca hizmet etse de

toprağı kazarak hazineyi çıkarma bakımından farklılık göstermektedir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde insanların bu makineye ihtiyaç duyma gerekçesini (temellendirmesini) de “*Hazineler oluyor toprakların altlarında. Bulamazsan zengin olmazsın.*” gerekçesi ile açıklamıştır. Dolayısıyla bu aletin amacının, insanların zengin olmasını sağlamak olduğunu dile getirmiştir. Resminde sayılara da yer veren EKEP; 100 sayısının bulunduğu para, 6’nın ise yaşı olduğunu belirtmiştir.

Diyalog 76: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-4

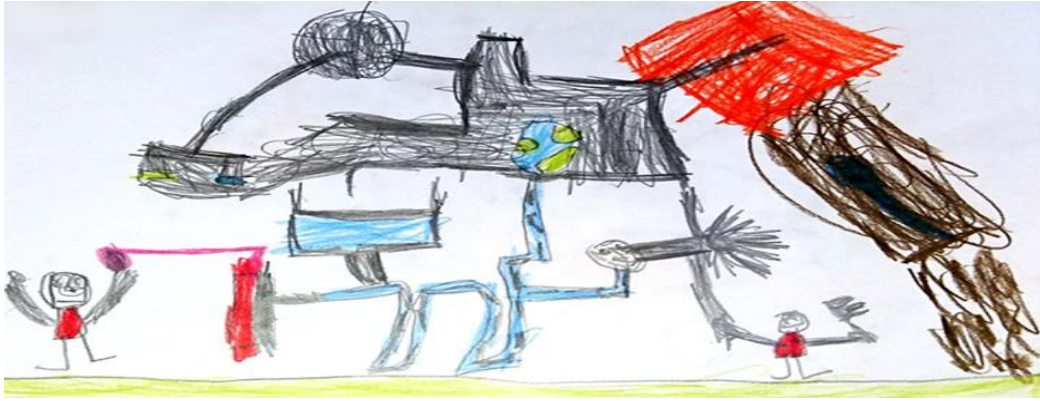


Resim 94. Bahçe sulama makinası

EYKY: *Bahçe sulama makinası icat ettim. Maviler bahçe sulama makinası, kırmızılar çiçekler, çok ıslanmışlar ama. Bitkilerin büyümesi için bu makineye ihtiyacımız var. Adam (turunculu) seviniyor. Ekinleri büyüdüğü için.*

EYKY etkinlik çerçevesinde “bahçe sulama makinası” icat ettiğini vurgulamıştır. Bahçe sulama makinası günümüzde de bahçelerde işlevsel olarak kullanılan bir makinadır. Bu anlamda EYKY’nin işleve takıldığı söylenebilir. EYKY, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde icadını yapma gerekçesini (temellendirmesini) *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “*bitkilerin büyümesi için*” sözleri ile ortaya koymuş; makinanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. EYKY resminde duygulara da yer vererek turuncu renkli figürün sevinçli bir adam olduğunu dile getirmiş, adamın sevinme gerekçesini (temellendirmesini) de “*ekinleri büyüdüğü için*” sözleri ile ifade etmiştir.

Diyalog 77: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-5



Resim 95. Eğlence makinası

EÖES: Mıknatıs buraya bağlıymış, sonra bu çıkmış. Mıknatıs dünyayı çekiyormuş. Dünya burası kapalı buradan denize düşüyor insanlar ıslanıp eğlenirler diye. Bu (çocuk) dünyayı koydu buraya bu da kesiyor. Çünkü kısa olsun diye merdiven koyup çıkacaklar. Dünya böyle düşmesin diye. Burayı kesecek sonra böyle olacak. Sonra düşünce de böyle kalacak burada. Güneş çıkıyor turuncu oluyor sonra bu testere kesiyor parça pinçik oluyor. Turuncu şeyi küp yapıyor, ağaç gibi boyuyorlar sonra kesiyorlar. Bu dünya suya düşünce buradan gidecek gidecek buradan hop dışarı atlayacak sonra buradan geri çıkacak. Babam makinayı parlatıyor, fis fis sıkıyor. Burayı keserken ona yardım ediyorum. Dünya buradan düşecek ya sonra buraya tünel açılacak, buraya gidecek burada yıkanacak buradan düşecek. Sonra alacaklar onu dünyayı fırlatacak. İnsanlar birlikte eğleniyor. İnsanların birlikte eğlenmek için ihtiyacı var. Eğleniyoruz ama bazen sıkılıyoruz eğlenirken. Bundan sıkılmayız çünkü buradan bir kanca çıkıyor bizi tutuyor böyle sallıyor.

EÖES etkinlik çerçevesinde “bir eğlence makinası” icat ettiğini ifade etmiştir. EÖES makinanın çalışma sistemini de “Mıknatıs buraya bağlıymış.....buradan denize düşüyor” söylemleri ile anlatmaya çalışmıştır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde bu icadı yapma gerekçesini (temellendirmesini) “insanlar ıslanıp eğlenirler diye” ifadesi ile ortaya koymuştur. Dolayısıyla makinanın amacını, insanları eğlendirmek olarak açıklamıştır. Resminde kendisine ve babasına yer verdiğini söyleyen EÖES, “Babam makinayı parlatıyor, fis fis sıkıyor. Burayı keserken ona yardım ediyorum.” ifadesi ile de makinanın kullanımı sırasında babası ile birlikte neler yaptıklarına dair bilgiler vermiştir. Bu makinaya insanların birlikte eğlenebilmeleri için ihtiyaçları olduğunu, bu makinadan insanların sıkılmayacağını; dolayısıyla gerekli bir icat olduğunu belirtmiştir.

Diyalog 78: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-6



Resim 96. Kum makinası

KAZK: Kum makinası [icat ettim]. [Kum makinası] topraktakileri, canlıları güldürmek için. Burada kırmızı akıyor, buradan çamurlar çıkıyorlar. Çamurları temizliyor. Hep bu makine geliyor, kırmızıları döküyor sonra yeşiller dökülüyor, sarılar da geliyor buradan toprağa. Sonra iki tane yeşil geliyor, pembe geliyor, mavi akıyor. Burada da biri sürüyor. Kum makinası doğanın, denizlerin kumlarının temizlenmesi için var. Doğadaki tüm canlıları geri getirmesi için. Pislikler yüzünden gittiler. Sonrasında da bu kum makinası geliyor her yeri düzelttiği için geri geliyorlar. Sonrasında buraya geldi. Dökülenler renk renk. Çünkü doğanın daha temiz olması lazım. Doğanın da böyle renkleri var. Kırmızı gül, yeşil çim, yeşil ağaç. Bunlar papatya.

KAZK etkinlik çerçevesinde bir “kum makinası” icat ettiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında bu icadı yapma gerekçesini (temellendirmesini) neden-sonuç ilişkisi üzerinden “topraktakileri, canlıları güldürmek için.”, “doğanın, denizlerin kumlarının temizlenmesi için.”, “doğadaki tüm canlıları geri getirmesi için.” söylemleri ile ifade etmiştir. Dolayısıyla icadının hem doğanın temizlenmesine yardımcı olacağını hem de doğayı ve canlıları mutlu edeceği için canlıların geri gelmesini sağlayacağını dile getirmiştir. Diğer taraftan KAZK bu söylemleriyle “çevre kirliliğine, doğaya ve canlılarına etkilerine” vurgu yapmıştır. KAZK makinanın çalışması ile ilgili olarak da “Burada kırmızı akıyor, buradan çamurlar çıkıyorlar....mavi akıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerden hareketle KAZK’ın icadının kirliliğe karşı bir arıtma görevi üstlendiği söylenebilir. KAZK, makinasının kirliliği ortadan kaldırarak kırmızı, yeşil birçok rengi doğaya bıraktığını

belirtmiştir. “Çünkü doğanın daha temiz olması lazım. Doğanın da böyle renkleri var. Kırmızı gül, yeşil çim, yeşil ağaç. Bunlar papatya.” ifadesi ile de doğanın temiz olmasının gerekliliğine vurgu yapmış; tüm renkleri doğayla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Bu anlamda *yaratıcı* fikirler ortaya koyduğu söylenebilir.



Resim 97. Dağ ölçer

EMK etkinlik çerçevesinde bir “*dağ ölçer*” icat ettiğini vurgulamıştır. Resminde dağın belli yüksekliklerini renklerle gösteren EMK, bu renklerin dağın yüksekliğini ölçmekle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında ise bu icadın neden gerekli olduğuna ilişkin gerekçesini (temellendirmesini) “*Dağın kaç kilo olduğunu saymak istedim.*” sözleri ile açıklamış; bu bilginin dağı kazmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Buradaki kazı çalışması tünel ile ilgili olabilir. EMK, çizgi çektiği yerlerin kazılabileceğini dile getirmiştir.

Diyalog 80: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-8



Resim 98. Gökkuşağı makinası

KHB: Üzgün ağaç, gülen güneş, gökkuşağı çizdim. Ağaç üzgün, çünkü şapkasında yamuk renkler var. Güneş mutlu, çünkü o bir kere altın rengiymiş, sonra bu pastel boya ile bu renge dönüşmüş, sonra güzel olduğunu fark etmiş, ondan mutlu olmuş. Gökkuşağı da bu ağacın üzülmesi için. O da çocuk. Ağacı ve güneşi yapıyor. Gökkuşağı makinası icat ettim. Gökkuşağı yok, ben hiç görmüyorum bizim evin yanında. Gökkuşağı bizim onu görmemiz için bizim de aynı onun resmini yapmamız için var. Ağaç canlı değil ama o çocuk konuşan ağaç yapmış. Çünkü ağaçların kopartıp bize elma vermesi için. Ağaçta bir şartla diyor. Şey bana cebindeki bütün paraları ver diyor. Gene elma alacak saçına.

KHB etkinlik çerçevesinde “gökkuşağı makinası” icat ettiğini ifade etmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında ise bu makineyi icat etme gerekçesini (temellendirmesini) “Gökkuşağı yok, ben hiç görmüyorum bizim evin yanında.” söylemi ile ortaya koymuştur. KHB’nin bu söylemi emprist bilgi anlayışı ile değerlendirilebilir. Çünkü bir konuda bilgiye sahip olmak için deneyimlemek gerekmektedir. Bu varlık için de geçerlidir. Dolayısıyla KHB gökkuşağını göremediği için, icat edilmesi gerektiğine dair bir düşünce ortaya koymuştur. Buna ek olarak gökkuşağı icat etmenin insanlara faydasına ilişkin olarak da KHB, “Gökkuşağı bizim onu görmemiz için bizim de aynı onun resmini yapmamız için var.” belirlenimlerinde bulunmuş; gökkuşağının varlığını insana sağladığı görsellik üzerinden açıklamaya çalışmıştır. KHB resminde gökkuşağı yanında ağaca ve güneşe de yer verdiğini belirtmiş; üzgün ve gülen sıfatlarını kullanarak ağaca ve güneşe insani özellikler (canlandırmacılık) yüklemiştir. Ağacın üzgün olmasının gerekçesini (temellendirmesini)

neden-sonuç ilişkisi içerisinde “Çünkü şapkasında yamuk renkler var.” söylemi ile; güneşin mutlu olmasını da “çünkü o bir kere altın rengiymiş, sonra bu pastel boya ile bu renge dönüşmüş, sonra güzel olduğunu fark etmiş, ondan mutlu olmuş.” söylemi ile ortaya koymuştur. Gökkuşağını ise ağacı üzmek için çizdiğini belirtmiştir. Resimde bir başka figür olarak çocuğa da yer vermiş; çocuğun da ağacı canlandırdığını dile getirmiştir. Ağacın canlı olmasını ise güneş ve ağaç örneğinde olduğu gibi insani bir özellik olan konuşma becerisi üzerinden göstermeye çalışmıştır. Bu anlamda KHB resmindeki insan ve gökkuşağı figürüne bir “amaç” atfetmiştir. KHB ağacı çocuğun canlandırma maksadının da elmalarından yemek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte ağaç ve çocuk arasında, elma alışverişini içeren “Ağaçta bir şartla diyor. Şey bana cebindeki bütün paraları ver diyor. Gene elma alacak saçına.” şeklinde bir diyalogu dile getirmiştir.

Robot başlığı altında ise çocuklar genel olarak insana yardım amacıyla bu robotları icat ettiklerini ifade etmişlerdir. Robot başlığı altında çocukların resimlerine, söylemlerine ve söylemlerinin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 81: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım...” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-9



Resim 99. Robot

EMEB: İnsanlar için yardım edici robot çizdim. İki de robot. Bu (siyah) evi taşıyor, bu (kahverengi) da istediğimiz yerleri temizliyor. Bu (kahverengi) “çok güzel bir icat olacak” diyor. Çünkü her tarafı temizlediği için. [Beğenirseniz, beğenmezseniz diye parmak işaretleri] hangisinde sorun çıkarsa bunu yapacaksınız, hangisinde sorun çıkmazsa bunu yapacaksınız demek. Yani bir şey anlamazsanız. Çünkü sınıfta arkadaşlarımızla anlatacağımızı sandım. O yüzden çizdim. Buraya (yeşil tişörtlü çocuğun üstündeki düşünce balonuna) yazdırtacaktım

sana. Diyecektim ki “Robotlar bozulur mu bozulmaz mı? Bozulursa yeniden yapılabilir mi?” Bence robotların içinde metal sevgi var. Tabiki de robotlar elektrikli kablolardan oluşuyor ya. İşte şu kablolar neyle çalışıyor, elektrikle. İşte o yüzden her tarafa kablo yayılmıştır. Onun gibi bir şey. Biraz farklı bir sevgi. Tabi ki de çok değişik bir farkı vardır, o da onu hiç kimsenin bilemeyeceği bir fark. Şimdi, fark vardı ya robot farkları. Mesela bu siyahı niye siyah yaptım söyleyeyim mi? Bu biraz kötü. Çünkü herkese oyun oynuyor, o yüzden bunun sevgisi yok. Bunun (kahverengi) çok fazla sevgisi var. Çünkü herkes bir tane icat yaparken hata yapar, elektrik kabloları var ya tabletlerde şöyle kare gibi bir şey işte onu yerleştirmeyi unutmuşlar. İnsanlara da sevgiyi Allah veriyor. Ama çok Allah vermiyor. Hani biz büyüyörüz ya büyüdükçe sevginin daha iyi güzel olduğunu anlamaya çalışıyoruz. Anladıkça sevgiyi biliyoruz. Ben onu yaramazlık yapınca buldum. İşte yaramazlık yapıyorum ya sen de arkadaşlarınıza saygı duyun diyorsun ben saygı duymuyorum. O yüzden ben bunu anladım. Yani annemden biraz saygı duymayı öğreniyorum senden de. Ama ben çok saygılı değilim. Ama beynimi geliştirmeye çalışırsam saygıyı çok öğrenirim. Sen de eskiden başaramıyordun. Ama ben şunu anlamadım EÖES hala daha küçük ama saygıyı nasıl gösterebiliyor onu anlamadım. Bu robot ev. Bu eskiden araçlar bunun içinde yaşıyormuş, robot insanlar. Sonra da yaşı (nesli) tükenince böyle insanlar gelmiş buraya. İnsanlar yaşamaya başlamış. İnsanlar dünyadan gelmiş. Çünkü bunun (siyah) elinde ne var söyleyeyim mi? Görünmez icat gibi. Bunun elinde zaman şeyi var, her uzaya gidebiliyorlar. Bu (siyah) uzun zamandır hep kötü davranıyor. Bu yüzden hiç kimse artık bu robotu istemiyormuş. O yüzden kendi haline getirmenin bir yolunu istiyorlarmış. Sevgi kartını bularak kendine getirebilirler. Sevgi kartını anlatıyor bu. Sevgi kartı çok uzayda, gitmeyi başarabilirlerse o zaman olur. İnsanlar sevgi kartını takmıyor, onların kalpler sayesinde oluyor. Robotların metal beyni var. Robotların azıcık canı yanıyor çünkü onlar metal ya. Bizim de ölünce canımız yanar.

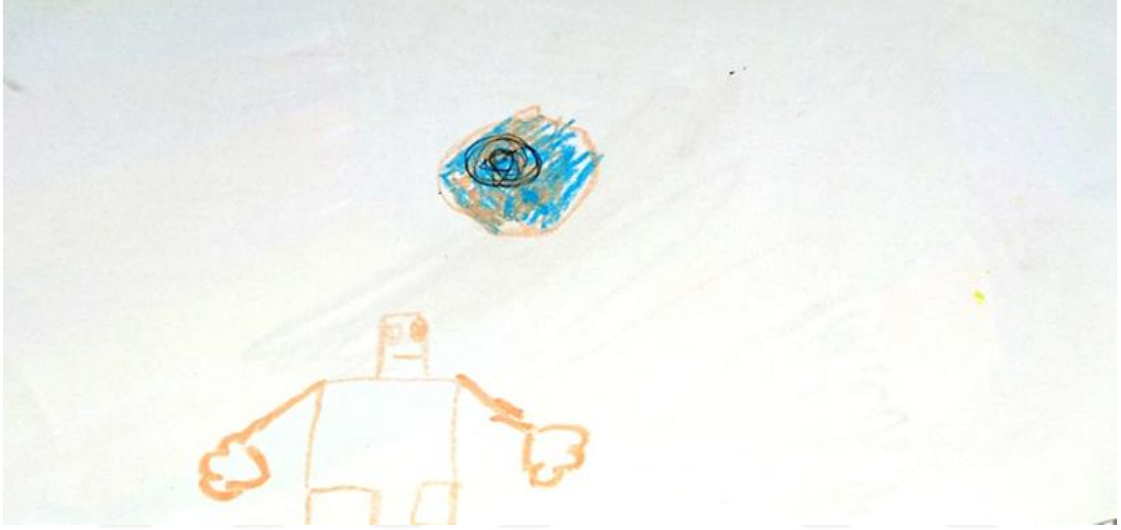
EMEB, etkinlik çerçevesinde bir “robot” icat ettiğini dile getirmiş; çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında bu robotları yapma gerekçesini insanlara yardım etmek görüşü üzerinden temellendirmiştir. Robotları siyah ve kahverengi olmak üzere iki farklı renkte gösteren EMEB “Bu (siyah) evi taşıyor, bu (kahverengi) da istediğimiz yerleri temizliyor.” diyerek robotları görevleri bakımından sınıflandırmıştır. EMEB, etkinliğin sınıfta anlatılacağını düşündüğü için arkadaşlarının daha iyi anlaması adına resminde araştırmacının da yardımını alarak sözel ifadelerle yer vermiştir. Buna göre kahverengi robot için “Çok güzel bir icat olacak” ifadesini kullanan EMEB, bunun nedenini “her yeri temizlemesi” olarak açıklamıştır. Mavi kıyafetli çocuğa ait düşünme balonunda ise “Beğenirseniz”, “Beğenmezseniz” sözlerine ve bu sözlerle dikkat çeken el işaretlerine yer vermiştir. Bu işaretler, çocuklar için felsefe yaklaşımında etkinlik yapılırken, bir fikre “katılma” ya da “katılmama” durumuna göre çocukların kullandığı işaretlerdir. Bu anlamda EMEB’in çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında uygulanan kuralları özümseyip resmine yansıttığı söylenebilir. Nitekim EMEB’in yeşil giysili çocuğa ait olan düşünme balonuna “Robotlar bozulur mu bozulmaz mı? Bozulursa yeniden yapılabilir mi?” sorusunu yazdırtmak istemesi de etkinliklerde gerçekleştirilen soru üretme aşamasına bir örnektir.

EMEB, bir diğerk düşünme balonunda da robotlar için “Sevgiye ihtiyaçları var” ifadesini kullanmıştır. Buna ilişkin yapılan sohbette “*Bence robotların içinde metal sevgi var. Tabiki de robotlar elektrikli kablolardan oluşuyor ya. İşte şu kablolar neyle çalışıyor, elektriklen. İşte o yüzden her tarafa kablo yayılmıştır. Onun gibi bir şey. Biraz farklı bir sevgi.*” söylemini ortaya koymuştur. Robotlar açısından sevgiyi, metal sevgi olarak belirttiikten sonra, bu sevgiyi oluşturan kaynağının elektrik ve kablolar olduğunu dile getirmiş; soyut olan sevgiyi somut bir unsur olarak ele almıştır. Bu sevgiyi ifade ederken de iki robotun karşılaştırmasını yapmış, “*Mesela bu siyahı niye siyah yaptım söyleyeyim mi? Bu biraz kötü. Çünkü herkese oyun oynuyor, o yüzden bunun sevgisi yok. Bunun (kahverengi) çok fazla sevgisi var.*” sözleri ile iki robotun neden birbirinden farklı olduklarını, hisleri ve davranışları üzerinden yorumlamaya çalışmıştır. İki robotun bu kadar farklı olmasına da “*Çünkü herkes bir tane icat yaparken hata yapar, elektrik kabloları var ya tabletlerde şöyle kare gibi bir şey işte onu yerleştirmeyi unutmuşlar.*” cevabını vermiş; insanların hata yapabilen bir varlık olduğunu vurgulayarak, hatanın kaynağına ilişkin bir belirlenimde bulunmuştur. Robotlara ilişkin sevgi tartışmasından sonra EMEB’e soyut olan “*Peki insanlara sevgiyi kim verir?*” sorusu yöneltılmıştir. EMEB: “*İnsanlara da sevgiyi Allah veriyor. Ama çok Allah vermiyor. Hani biz büyüyoruz ya büyüdükçe sevginin daha iyi güzel olduğunu anlamaya çalışıyoruz. Anladıkça sevgiyi biliyoruz.*” yanıtını vererek bir değerlendirmede bulunmuştur. Ona göre sevgiyi insan kalbine yerleştiren Allah’tır. Ancak onu anlamak insanın işidir. İnsan büyüdükçe, sevginin nasıl bir şey olduğunu anlamaktadır. EMEB sahip olduğu bu düşünceyi “*Ben onu yaramazlık yapınca buldum.*” sözleri ile ifade etmiş, görüşünün şekillenmesinde deneyimlerinin, araştırmacının ve annesinin etkisi olduğunu “*İşte yaramazlık yapıyorum ya sen de arkadaşlarınıza saygı duyun diyorsun... Ama beynimi geliştirmeye çalışırsam saygıyı çok öğrenirim.*” söylemi üzerinden ortaya koymuştur. Kişinin zekâ olarak kendini geliştirmesi ve saygı arasında bir ilişki kurarak aralarından doğru bir orantı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte EMEB yine saygı ile ilgili olarak “*Sen de eskiden başaramıyordun. Ama ben şunu anlamadım EÖES hala daha küçük ama saygıyı nasıl gösterebiliyor onu anlamadım.*” ifadesinde bulunmuştur. Bu ifade üzerinden verdiği örnek, saygıyı büyüme ile eşdeğer gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Çünkü burada vurgulanan “*sen de küçüktün, EÖES de küçük ama saygıyı nasıl gösterebiliyor*” ifadeleri, bu düşünceye kanıt olarak gösterilebilir.

EMEB resminde hayali unsurlara da yer vererek, sadece robotların varlığını sürdürdüğünü ancak zamanla nesillerinin tükendiğini, insanların gelerek kötü olan siyah robotu sevgi kartı

ile kendine getirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte insanlar ve robotlar arasında bir sevgi ve acı yönünden bir *karşılaştırma* yaparak “*insanlarda sevginin kaynağını kalp, robotlarda da sevgi kartı*” olarak göstermiş; robotların metal olması dolayısıyla insana göre canının daha az yanacağını ifade etmiştir.

Diyalog 82: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-10



Resim 100. Robot

EGŞ: *Domuz adam robotu icat ettim. Herkese yardım ediyor. İnsanların yardıma ihtiyacı var. Belki kedilerin de ihtiyacı var. Köpeklerin, insanların. Bazen yardım edemiyoruz kendimize. Ya evde yangın çıkarsa. İtfaiyeci gelir ama bu istediği şeyi yapabiliyor. Burada uçuyor zannetmiş ama birisi ona su attığı için burada bozulmuş. Bu da böyle cız yapıyor ya. Yani böyle elektir oluyor ya. Bir de adam var içinde. İçinde bunu kontrol ediyor.*

EGŞ etkinlik çerçevesinde “domuz adam robotu” icat ettiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında bu robotun icat edilme gerekçesini “*insanlara ve diğer tüm canlılara yardım etmek*” görüşü üzerinden temellendirmiştir. EGŞ, insanların bazen kendilerine yardım edemediğini vurgulayarak, “*Ya evde yangın çıkarsa.*” söylemi üzerinden icadının gerekliliğini dile getirmiştir. Böyle bir durumda itfaiyecinin gelip gelmeyeceği konusundaki soruya da “*İtfaiyeci gelir ama bu istediği şeyi yapabiliyor.*” yanıtını veren EGŞ, robot ve itfaiyeci arasında bir *karşılaştırma* yaparak, robotun itfaiyeciden istediklerini

yapabilme yönüyle ayrıldığını vurgulamıştır. EGŞ, robotun çalışma prensibi ile ilgili olarak da robotun kendi başına çalışmadığını, bir adam tarafından kontrol edildiğini belirtmiştir

Diyalog 83: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-11



Resim 101. Robot

EMÇ: Robot icat etti. Koruyor insanları. Belki çocuklar bir yerden düşebilir onu kurtarabilir. Evleri tamir edebilir. Bulaşıklar çok olunca yardım ediyor. İhtiyacımız olabilir. Çünkü çok işimiz olursa. Bir çocuk var. Robotu hareket ettiriyor. Babası icat etmiş. Çocuk robot istiyormuş.

EMÇ bir “robot” icat ettiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında robotun yapılma gerekçesini “insanları korumak” olarak belirten EMÇ; örnek olarak “Belki çocuklar bir yerden düşebilir, onu kurtarabilir.” söylemi üzerinden olasılığa dayalı bir ifadeye bulunmuştur. Buna ek olarak robotun diğer özelliklerinin evi tamir etmek, bulaşıklara yardım etmek olduğunu ifade etmiştir. Bu icadın gerekli olduğunu da “İhtiyacımız olabilir. Çünkü çok işimiz olursa” sözleri ile dile getirmiştir. EMÇ, icadının çalışma sistemi ile ilgili olarak da, bir çocuk tarafından hareket ettirildiği ve çocuğun babası tarafından çocuğun isteği üzerine yapıldığı şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Diyalog 84: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-12



Resim 102. Robot

EUÇ: İyi robot, kötü robot yaptım. İyi robot belki bazı robotlar yemek de yapabilir. Birisinin arabası bozulursa bazen normal robotlar da arabaya dönüşüp gidebilir onlarla sür dediği yere kötü birisi ise kontrolünü başka şeye kullanıyordur, yanlış yere götürüyordur. Gerçekte arabaya dönüşmüyorlar. Ama çizgi filmlerde dönüşüyor. Gerçekte olsaydı evleri yıkarlardı. Onlar kocaman biz küçüğüz. Bu dünyayı ele geçirmek için kötü robota (kafası kırmızı ile boyanmış) kendi güçlerini vermişler. İnsanları öldürerek kalbini şuraya koymuşlar. Bu da iyi robot. Binayı, evleri korumak için burada durmuş. Kötü robotun kontrolü bozulmuş, sinirlenmiş. Burada dövüşemediğinden aslında kötü robotlar güçsüz iyi robotlar güçlüdür. Askerler, polisler ona ateş etmiş ama ölmemiş. Çünkü bu icattan robot telden. Bu iyiydi ama kötü robotlar onu kötüye çevirmiş. Orada bir tane kablo sistemi var. Maviye takacağına kırmızıya takmışlar Bunda da (iyi robotta) siyah takmışlar.

EUÇ, etkinlik çerçevesinde bir “robot” icat ettiğini belirtmiştir. EUÇ burada iyi ve kötü olarak nitelendirdiği iki robottan söz etmiştir. Yemek yapabilen, arabaya dönüşüp arabası bozulanlara yardım eden robotu iyi bir robot olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla çocuklar için felsefe bağlamında robotu icat etme gerekçesini “insanlara yardım etme” görüşü üzerinden temellendirmiştir. EUÇ kötü robotla ilgili olarak da “Bu iyiydi ama kötü robotlar onu kötüye çevirmiş. Orada bir tane kablo sistemi var. Maviye takacağına kırmızıya takmışlar Bunda da (iyi robotta) siyah takmışlar.” ifadelerinde bulunmuş; kötü olarak adlandırdığı robotun da bir zamanlar iyi olduğunu ancak çeşitli koşullar dolayısıyla kötü bir robota dönüştüğünü dile getirmiştir. Ayrıca kötü robotların özünde güçsüz, iyilerin de güçlü olduğunu vurgulayarak, iki robota ilişkin karşılaştırmalarda bulunmuştur. EUÇ, resminde kötülerin dünyayı ele geçirmek için kötü robota güçler vermesi, kötü robotun insanların kalbini alması

gibi hayali unsurlara yer vermiştir. Ancak resminde her ne kadar bu türden hayali unsurlardan söz etse de EUÇ, gerçek ile hayali ayırt edebilmektedir. Nitekim “*Gerçekte arabaya dönüşmüyorlar. Ama çizgi filmlerde dönüşüyor. Gerçekte olsaydı evleri yıkarlardı. Onlar kocaman biz küçüğüz.*” sözleri bunu kanıtlar niteliktedir. Buna ek olarak bu tür robotların gerçek olması durumunda evlere zarar vereceklerini, insanların ve robotların boyutları üzerinden çıkarımda bulunarak ortaya koymuştur.

Dünya/ev başlığı altında ise bir çocuk (EEZ), canlı ev icat ettiğini vurgulayarak, icat etme gerekçesini (temellendirmesini) savunma/korunma olarak ifade etmiştir. İcadını anlatırken de evin çalışma prensiplerinden söz etmiş, evin canlı olmasını da elektrik sistemleri ve kablolar üzerinden ifade etmeye çalışmıştır. Dünya ve ev vurgusu yapan diğer çocuk (KNE) da arkadaşlarından farklı olarak kendine yaşamak için yeni bir dünya ve ev yaratmaya çalışmıştır. Dünya ve evi; yaşam alanından çok yaşamın kaynağı, insanın var olma sebebi olarak göstermiştir. Dünya/ev başlığı altında çocukların resimlerine, söylemlerine ve söylemlerinin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 85: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-13



Resim 103. Canlı Ev

EEZ: *Ev [icat ettim]. Böyle ben kablo almışım. Burada bir kapaklar varmış. Kabloları çimene böyle bağlamışım. Sonra kablolar eve elektrik yapmış. Çimenlerde mavi ve kırmızı elektrik olmuş. Elektrik yapıyor ki ev böyle olsun diye. Böyle elleri olsun, ağzı olsun, gözü olsun diye. Canlı değildi sonra fişleri taktığında canlı oldu. Canlı olunca ben her şeyi söylüyorum, kapıyı açıyor, içeride istediklerimi yapıyorum. Bu da antenler. Anten böyle*

sesleri alıyor. Çünkü sesleri almasaydı kötüler sessizce gelirdi bir de ses olurdu kulak duyardı ama az duyardı çok duyar sanırdı bu antenler olmasaydı. Anten olmasaydı kötü zannederdi. İçerideki alarm minik yanardı kötülük olmasın diye. Olmasaydı kötülük bağırdı iyi sanırdım sonra gelirdim beni alırdı sonra ev yetişemezdi. Sesler de ev kapanıyor. Ben de içeri giriyorum. İçeri girince şu arkada yanlarda silah falan var. Önde de tam yapamadım böyle eve giriyorum o silahları ayarlıyorum. Sonra ben düğmeye bastığımda o silahlar ateş ediyor. Çünkü kötüler beni alırsalar evin bir de ayakları yok gelemes. Şu kolu, ağzı. Canlı ama ayakları yok. Ev elektrikler gitse bile çalışıyor. Ben ona bir ayar yükledim, çalışabiliyor. Elektrikler kesilse böyle su geliyor su gelince de böyle o hala çalışıyor. Bana lazım böyle bir ev. Ee her şeyi yapıyor. Ben böyle takılır diye ayaklarını yapmadım. Genelde bizi böyle dışarıya alıyor. Şey böyle yatakları alıyor, dışarıya koyuyor Sonra böyle korumalık takıyor kimse almasın diye. Sonra da ekmek almak istiyoruz. Uyarıyoruz eve söylüyoruz takılı yerlerinden ayak çıkıyor, bizi diğer katlara koyuyor. Sonra korumalık yapıyor kimse bizi almasın diye. Böyle uzun el çıkıyor. Sonra bizi böyle koyuyor ki uzun el ile ekmek alıyor parayı veriyor. Dünyaya meteor düşerse o meteoru engelliyor meteor böyle dünyada uçuyor. Eline alıyor böyle el kesiciye dönüşüyor, meteoru kesiyor bana bir icat yapıyor. Böyle kötü geliyor, tam kötüyü yapamadım unutmuştum. Sonra kötü gelince bu uyuyor ya geceleri gece kapanıyor elektrikler hala çalışıyor. Elektrik yapıyorlar, kötü gelince cız oluyor. Buradan (bacadan) elektrik dumanı çıkıyor. Böyle iyileri tarıyor iyi diyor. Kötüleri tarıyor kötü diyor sonra alarm alıyor.

EEZ, etkinlik çerçevesinde “canlı bir ev” icat ettiğini dile getirmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında bu icadın yapılma gerekçesini “ev halkını dışarıdan gelecek kötülüklerden koruma” görüşü üzerinden temellendirmiştir. EEZ evin çalışma prensibini “Böyle ben kablo almışım... Elektrik yapıyor ki ev böyle olsun diye. Böyle elleri olsun, ağzı olsun, gözü olsun diye.” söylemi ile dile getirmiştir. Bu anlamda evin güç kaynağını elektrik olarak açıklamıştır. EEZ: “Elektrik yapıyor ki ev böyle olsun diye. Böyle elleri olsun, ağzı olsun, gözü olsun diye.” ,“Canlı değildi sonra fişleri taktığında canlı oldu.” şeklindeki ifadeleri cansız bir varlığa canlıymış gibi (animizm) bir özellik atfettiğini göstermektedir. EEZ evin güç kaynağının elektrik olduğunu belirttikten sonra nasıl hareket ettiğine dair ifadelerde bulunmuştur. Bu anlamda da evin ses komutuna göre hareket ettiğini ve emirlerini yerine getirdiğini; sesleri de antenler aracılığıyla aldığını belirtmiştir. Evin sesleri alma gerekçesini (temellendirmesini) de “Çünkü sesleri almasaydı kötüler sessizce gelirdi .beni alırdı sonra ev yetişemezdi.” söylemi ile dile getirmiş, evin sesleri almaması halinde kötü insanların ona zarar verebileceği şeklinde olasılıklardan bahsetmiştir. Dolayısıyla evin korunma ihtiyacını da karşıladığını vurgulamıştır. Buna ek olarak “Sesler de ev kapanıyor. Ben de içeri giriyorum...Sonra ben düğmeye bastığımda o silahlar ateş ediyor.” sözleri ile yine evin savunma ve koruma anlamında özelliğine dikkati çekmiştir. Evin güç kaynağının elektirik olduğunu belirten EEZ’ye elektriklerin gitmesi halinde evin nasıl çalışacağı sorulmuş; EEZ de “Ev elektrikler gitse bile çalışıyor. Ben ona bir ayar yükledim, çalışabiliyor. Elektrikler kesilse böyle su geliyor, su gelince de böyle o hala çalışıyor.”

sözleri ile bu *probleme bir çözüm önerisi* getirmiştir. Bu anlamda evin çalışması için elektrik dışında ikinci bir alternatifin su olduğunu ifade etmiştir. İnsanların böyle bir icada ihtiyaç duyup duymayacağı konusunda da görüşlerini “*Bana lazım böyle bir ev. Ee her şeyi yapıyor... Korumalık yapıyor kimse bizi almasın diye ekmek alıyor parayı veriyor. Dünyaya meteor düşerse o meteoru engelliyor meteor böyle dünyada uçuyor. Eline alıyor böyle el kesiciye dönüşüyor, meteoru kesiyor bana bir icat yapıyor. Kötü gelince bu uyuyor ya geceleri gece kapanıyor elektrikler hala çalışıyor. Elektrik yapıyorlar, kötü gelince cız oluyor. Böyle iyileri tarıyor iyi diyor. Kötüleri tarıyor kötü diyor sonra alarm çalıyor.*” söylemi üzerinden dile getirmiş; evin sahip olduğu tüm özellikleri ve yapabileceklerini sıralamıştır. Evin özellikle insanları korumaya yönelik niteliklerine vurgu yapmıştır.

Diyalog 86: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-14



Resim 104. Dünya ve Ev

KNE: Ben bir dünya bir de ev icat ettim. Çünkü evimiz ve dünyamız olmazsa biz yaşayamayız. Çünkü başka dünyamız yok. Şurada bir yuvarlak var sonra kenarlarından yeşillik yaptım. Burada dikdörtgen var. O bize çatısını yapma bir de evi yapmasına yardım ediyor. Bu bir tane çocuk ama her yere kan çıkmış ama ölmüş. Çünkü güneş ona kızmış ve ona bir şeyler atıyor. Güneş kızmış. Çünkü onu yakalamak istemiş. Çember içindeler Çünkü onlar burada yaşıyor. Burası bir tane dünyaymış. Bizim dünyamızdan farklı. Burası hem güzel hem de kötü. Çünkü bunlar bazenleri tartışıyor. Çünkü belki birkaç tanesi ona vurmuştur. [Dünyanın] iyi tarafı hiçbir yere bir şey atmamak, taş bile atmamak.

KNE etkinlik çerçevesinde “dünya” ve “ev” icat ettiğini ifade etmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında da gerekçesini (temellendirmesini) “Çünkü evimiz ve dünyamız olmazsa biz yaşayamayız. Çünkü başka dünyamız yok.” sözleri ile ortaya koymuştur. İnsanların yaşamı için koşulun ev ve dünya olduğuna ilişkin bir değerlendirmede bulunmuş, başka bir dünya olmadığını vurgulayarak önemine dikkati çekmiştir. KNE, dikdörtgen olarak çizdiği figürün, ev yapmaya yardım ettiğini ifade etmiştir. Bu figür de KNE açısından bir icat olarak değerlendirilebilir. KNE resminde, ölen bir çocuk ve kızgın bir güneş gibi ifadelerle de yer vermiştir. Kırmızı renkle çocuğun ölümünü anlatmaya çalışmıştır. Çocuğun ölümünün kaynağını olarak da güneşi gösteren KNE, buna ilişkin gerekçesini (temellendirmesini) de “Çünkü güneş ona kızmış ve ona bir şeyler atıyor. Güneş kızmış. Çünkü onu yakalamak istemiş.” sözleri ile dile getirmiştir. Güneşe canlı bir varlık olarak niteleyen KNE’nin bu yaklaşımı, canlandırmacılık (cansız bir varlığı canlı olarak ifade etmek) ile ilişkilidir. Ayrıca KNE resminde insanların dünyasından farklı bir dünya çizdiğini belirterek, bu dünyanın neden farklı olduğunu iyi ve kötü yönlerini vurgulayarak “Burası hem güzel hem de kötü. Çünkü bunlar bazenleri tartışıyor. Çünkü belki birkaç tanesi ona vurmuştur. Dünyanın iyi tarafı hiçbir yere bir şey atmamak, taş bile atmamak.” sözleri ile ortaya koymuştur. Bu anlamda KNE’nin oluşturduğu dünyanın iyi tarafı birinin diğerine taş atmaması; kötü tarafı ise insanlar arasında kavga olmasıdır. Verdiği örnekler dikkat çekici şekilde şiddete yönelik unsurlardan oluşmuştur.

Kahraman başlığı altında bir çocuk (EEG), diğerlerinden farklı olarak bir robot ya da makineden söz etmek yerine, insanlara yardım edip onları kötülüklerden koruyan ve güçleri olan bir koruyucudan söz etmiştir. Bu başlık çerçevesinde çocukların resimlerine, söylemlerine ve söylemlerinin yorumlanmasına aşağıda yer verilmiştir.

Diyalog 87: Çocukların “Bir Bilim Adamı Olsaydım....” etkinliğine ilişkin söylemlerine dair-15



Resim 105. Kahramanlar

EEG: Kara bulutlar böyle turuncu olanlar kahraman siyahlar da kötü. Bu da kahramanın kılıcı, silahı (sarı ve yeşil).Savaşıyorlar, çünkü bu canavarı kızdılar. Ben kahramanlar icat ettim. Çünkü kahramanlar her yeri kurtarıyor. İhtiyacımı var. Mesela bir hırsız geldiği zaman, bir canavar geldiği zaman kahramanlara ihtiyacımız var. Bizim güçlü şeylerimiz varsa hallederiz.

EEG etkinlik çerçevesinde “kahramanlar” icat ettiğini vurgulamıştır. İyi ve kötü olanları turuncu ve siyah renkle göstererek farklılıklarını ortaya koymuştur. Hayali bir bakış açısı ile kahramanların ve canavarların savaş halinde olduğunu dile getirmiş; savaş gerekçesini (temellendirmesini) de *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde canavarı kızdırmaları olarak göstermiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında neden kahramanlara gereksinim duyulduğunu da “Çünkü” bağlacı aracılığıyla ortaya koyarak “kurtarıcı” özelliklerine dikkati çekmiştir. Onlara olan ihtiyacı “*Mesela bir hırsız geldiği zaman, bir canavar geldiği zaman kahramanlara ihtiyacımız var.*” söylemi ile örnekler üzerinden göstermeye çalışmıştır. Kötülerle mücadele için gücün bir koşul olduğuna dair *değerlendirmeyi* ise “*Bizim güçlü şeylerimiz varsa hallederiz.*” ifadesi üzerinden dile getirmeye çalışmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların çoğunluğunun etkinlik çerçevesinde farklı fikirler (kum makinası, canlı ev, eğlence makinası vb.) ortaya koyduğu; fikirlerine ilişkin gerekçelerini dile getirdiği belirlenmiştir. Gerekçelerini (temellendirmelerini) ise yardım, dünyayı temizleme, hazine bulma vb.

sebeplerle ortaya koydukları görülmüştür. Bununla birlikte bir çocuğun (EMEB) resminde çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılan soru üretme, katılıp katılmadığını işaretlerle gösterme gibi aşamaları kullandığı, bu anlamda da çocuklar için felsefe yaklaşımına dair süreci özümlediği tespit edilmiştir. Ayrıca çocuğun soyut kavramlar olan sevgi ve saygıya dair deneyimlerinden hareketle belirlenimlerde bulunduğu görülmüştür. Sevgiyi insan kalbine yerleştirenin Allah olduğunu ifade etmesi, ancak bu sevgiyi anlamak için insanın büyümesi gerektiğini belirtmesi ve saygı için de büyüme ile ilişki kurması dikkat çekicidir. Çocukların sevgi ve saygı dışında iyi ve kötü kavramlarına da yer verdiği, yapılan davranışlar üzerinden iyi (yardım) ve kötüyü (taş atma) yorumladıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında çocukların resimlerinde hayali unsurlara değindiği, cansız varlıkları canlıymış gibi (canladırma) ifade ettikleri belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *neden-sonuç*, *sınıflandırma*, *yaratıcılık*, *problem çözme*, *karşılaştırma*, *değerlendirme*, *çıkarım* ve *olasılık* temelli ifadeler ortaya koydukları görülmüştür.

Her şeyi bilen çocuk etkinliğine dair bulgular

“Her şeyi bilen çocuk” isimli üçüncü etkinlik “*gerekleştirme (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. “Her Şeyi Bilen Çocuk” başlıklı bir metin kukla yardımı ile çocuklara okunmuştur (Bkz. Ek 7: Etkinlik planı örnekleri/ Örnek 6). Öncesinde kuklanın isminin “*Kırpık*” olduğu söylenerek tek tek çocuklarla tanıştırılmıştır. Ardından metin, araştırmacı ve kukla arasında geçen bir konuşmaymış gibi çocuklara okunmuştur. Bu metin, Labbe ve Puech (2016)’ın “*Çıtır Çıtır Felsefe*” kitabının “*Bildiklerimiz ve Bilmediklerimiz*” serisinde yer alan “*Bay Çokbilmiş*” başlıklı bölümünden ve genel olarak kitapta vurgulanan unsurlardan hareketle, araştırmacı tarafından geliştirilerek çocuklara sunulmuştur. Metinde Kırpık ve okula yeni gelen arkadaşı arasında yaşanan, Kırpık’ın üzün bir duruma ve bunun sonrasında Kırpık’ın “*herkesin her şeyi bilip bilemeyeceği, bilmenin özgürlük olup olmadığı, merak ve bilme arasındaki ilişki*” üzerinden ortaya koyduğu ifadeler yer verilmiştir. Çocuklara metni dikkatli bir şekilde dinlemeleri, onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumlarla ilgili sorular üretmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ardından bu sorular, çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç; çocukların kendi sorularını üretip bu sorulara cevap aramalarını, ortaya konulan görüşe katılıp katılmadıklarını beyan ederek bunu gerekçesi ile açıklamalarını içermektedir. Dolayısıyla etkinlikte de çocuklar kendi sorularını üretip sorulara ilişkin sorgulamalar yaptığı, fikirler ortaya koyup gerekçelerini açıkladığı (temellendirmeler yaptığı) için kategori “*gerekleştirme (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama*

(S) ve fikir üretme (FÜ)” ye başvurulmuştur. Etkinliğe 12 çocuk (12/19) katılmıştır. Analiz sürecinde ise çocukların ürettikleri sorular iki açıdan incelenmiştir. Bunlardan ilki üretilen sorunun ele aldığı konuya göre analiz, ikincisi ise düşünme becerilerinin düzeyine göre analizdir. Aşağıda konu bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 69

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Bilmeye ilişkin unsurlar	O çocuk (yeni gelen) nasıl her şeyi biliyordu? (KETM)(EMZY) (KAHB) (EMÇ)	4
	Neden Kırpık markete gidince bu ne bu ne diyordu? (EEZ) (EFY) (KAZK)	3
	Neden Kırpık her şeyi merak ediyor? (EGŞ) (KETM)	2
	Neden kırpık her şeyi bilmiyorum dedi? (EGŞ) (EYKY)	2
	Neden Kırpık okumayı, yazmayı bilmiyor? (KAZK) (KAHB)	2
	Neden bilim adamları her şeyi biliyor? (EMZY) (EEZ)	2
	Neden Kırpık kitaplara bakarak eskiden dinazorların öldüğüne baktı? (KAZK)	1
	Neden Kırpık annesiyle çarşıya gittiğinde her şeyi annesine sorup almak istiyor? (KHB)	1
	Neden Kırpık babasına sorup yetinmedi de başkalarına sordu? (KETM)	1
Toplam		18
Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Kırpık neden her şeyi yeni gelen çocukla oynamak (yapmak) istiyor? (KHB)	1
	Yeni çocuk neden Kırpık'ın istediği oyunları oynamadı? (KETM)	1
	Bilim adamları dinazorların maketlerini nasıl yapıyorlar? (EMK)	1
Toplam		3
Soyut düşünce ve duygular	Kırpığa neden önem vermedi? (EMK)	1

Neden o çocuk onu sevmiyordu? (KHB)	1
Toplam	2
Genel toplam	23

Tablo 69’da görüldüğü gibi; hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı konuya göre yapılan analizinde “*bilmeye ilişkin unsurlar*” (18/23), “*hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar*” (3/23), “*soyut düşünce ve duygular*” (2/23) ve “*hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar*” (2/22) olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklar (12/19) toplam 23 soru üretmiştir. Çocuklar özellikle “*bilmeye ilişkin unsurlara*” (18/23) ağırlıklı olarak yer vermiştir. “Bilmeye ilişkin unsurlar” teması altında; Kırpık, yeni gelen çocuk ile bilim adamlarının bilme, bilmeme ve merak durumları; “hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar” teması altında yeni gelen çocuk ve bilim adamlarının yaptıkları ve “soyut düşünce ve duygular” teması altında da hikâyenin ana karakterleri arasındaki duygusal durum, çocukların merak ettiği öğeler arasında yer almıştır.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesi yapıldıktan sonra düzey bakımından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin 4 seviyeden oluşan sınıflaması (alt ve üst yakınsak, alt ve üst ıraksak) dikkate alınmış ve çocuklar tarafından üretilen sorular bu sınıflamaya göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyine göre analizini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 70

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	O çocuk (yeni gelen) nasıl her şeyi biliyordu? (KETM)(EMZY) (KAHB) (EMÇ)	4
	Neden Kırpık markete gidince bu ne bu ne diyordu? (EEZ) (EFY) (KAZK)	3
	Neden Kırpık her şeyi merak ediyor? (EGŞ) (KETM)	2
	Neden Kırpık her şeyi bilmiyorum dedi? (EGŞ) (EYKY)	2

Neden Kırpık okumayı, yazmayı bilmiyor? (KAZK) (KAHB)	2
Neden bilim adamları her şeyi biliyor? (EMZY) (EEZ)	2
Neden Kırpık kitaplara bakarak eskiden dinazorların öldüğüne baktı? (KAZK)	1
Neden Kırpık annesiyle çarşıya gittiğinde her şeyi annesine sorup almak istiyor? (KHB)	1
Neden Kırpık babasına sorup yetinmedi de başkalarına sordu? (KETM)	1
Kırpık neden her şeyi yeni gelen çocukla oynamak (yapmak) istiyor? (KHB)	1
Yeni çocuk neden Kırpık'ın istediği oyunları oynamadı? (KETM)	1
Bilim adamları dinazorların maketlerini nasıl yapıyorlar? (EMK)	1
Kırpığa neden önem vermedi? (EMK)	1
Toplam	23

Tablo 70'e göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkilidir. Çünkü çocuklar “*betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı, hatırlamayı ya da tanımlamayı*” içeren (alt düzey yakınsak) sorular yerine daha çok “*nedene, niçine, nasıl dayalı; durumu, olayı sorgulamayı, anlayıp açıklamayı*” sağlamaya yönelik sorular üretmişlerdir. Bu paralelde seçilen metnin konusu itibariyle çocuğu, niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği söylenebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*bilme*” ve “*bilme ile bağlantısı olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 69) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Tartışmanın gidişatına göre araştırmacı tarafından ek sorular da sürece dâhil edilmiştir. Bu sorular şunlardır;

- Nasıl o çocuk her şeyi biliyor?
- Kırpık neden her şeyi bilmiyor?
- Kırpık neden babasına sormakla yetinmedi de kitaplara baktı?
- Bir insan her şeyi bilebilir mi?
- İnsanlar merak etmeseydi ne olurdu?
- Bilmek insanı özgür yapar mı?

Daha önce de ifade edildiği gibi çocuklar için felsefede, özellikle de eleştirel düşünme becerisinde çocuğun arkadaşının fikrine katılıp katılmadığını beyan edip bunu gerekçesi ile

ortaya koyması, fikrin geliştirilmesi açısından önemli bir araçtır (Kennedy, 2013). Bu nedenle tartışma sırasında soruyu cevaplama konusunda öncelik soruyu üreten çocuğa verilmiş; çocuk sorusunu gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. Eğer bir cevabı yoksa soru ile ilgili olarak başka bir çocuğa söz hakkı verilmiştir. Ardından diğerleri arkadaşının cevabına karşın “katılıyorum” veya “katılmıyorum” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini belirtmişlerdir. Sonrasında ise çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 71

Nasıl O Çocuk Her Şeyi Biliyor? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: O bilmiyor. Çünkü sadece o oyunla bildiği için her şeyi o biliyormuş gibi davranıyor.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KNE: Belki ona şaka yaptı. O daha küçük, gerçekten bilmiyor, şakacıktan bilmiş gibi davrandı.

EFY: Sadece ismini yazmayı biliyor başka bir şey bilmiyor. O yalan söylüyor aslında. Aslında babasıyla konuşuyor, o nasıl yapıyor diyo, babası da cevabı veriyor, sonra da arkadaşına söylüyor.

KHB: Her şeyi, her soruyu anne ve babasından öğrenmiştir. Çünkü annesi ve babası ona söylerse o hiçbir şeyi unutmaz.

“Nasıl o çocuk her şeyi biliyor?” sorusuna KETM: “O bilmiyor. Çünkü sadece o oyunla bildiği için her şeyi o biliyormuş gibi davranıyor.” söylemi ile karşılık vermiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında görüşünü “*çocuğun her şeyi biliyor gibi gözükmeye çalıştığı, yani numara yaptığı*” üzerinden ortaya koymaya çalışmıştır. Bu anlamda KETM çocuğun her şeyi bildiğine ilişkin görüşe karşı çıkmaktadır. Diğer çocuklar da (KNE, EFY, KHB) arkadaşlarının görüşlerine katıldıklarını beyan etmişlerdir. KNE: “*Belki ona şaka yaptı. O daha küçük, gerçekten bilmiyor, şakacıktan bilmiş gibi davrandı.*” ifadesiyle bir çocuğun her şeyi bilemeyeceğini yaşıyla bağlantılı olarak vurgulamış; *olasılığa* dayalı olarak KETM ile benzer bir görüş dile getirmiştir. EFY ise “*Sadece ismini yazmayı biliyor başka*

bir şey bilmiyor.” söylemi ile çocuğun bilebileceği şeylerin sınırını (ismini yazmak) çizmiştir. Buna ek olarak EFY “O yalan söylüyor aslında. Aslında babasıyla konuşuyor, o nasıl yapılıyor diyor, babası da cevabı veriyor, sonra da arkadaşına söylüyor.” ifadesinde bulunarak tıpkı KETM gibi çocuğun kendini her şeyi biliyor göstermeye çalıştığını vurgulamıştır. KHB de “Her şeyi, her soruyu anne ve babasından öğrenmiştir. Çünkü annesi ve babası ona söylerse o hiçbir şeyi unutmaz.” söylemi ile EFY gibi çocuğun büyüklerinden yardım aldığını ifade etmiş; bu bağlamda hem bir olasılığı hem de bir değerlendirmeyi dile getirmiştir. Buradan çocukların söylemleri genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle kendi yaş düzeylerinden hareket ederek “küçük çocukların her şeyi bilemeyeceği” yönünde bir çıkarıma ulaştıkları söylenebilir.

Tablo 72

Kırpık Neden Her Şeyi Bilmiyor? Sorusunun Analizi

Katılımcı EYKY’nin cevabı: Çünkü daha çocuk.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KETM: Ama az bilir. Çünkü ben çocuğum ama az şey biliyorum. Yarasaların gözleri açık uyuduğunu biliyorum. Bilmediğim, dinazorların nesli neden tükendi.

“Kırpık neden her şeyi bilmiyor?” sorusuna çocuklar için felsefe bağlamında EYKY “Çünkü daha çocuk.” diyerek neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde karşılık vermiş, dolayısıyla da yaşı neden göstererek çocukların her şeyi bilemeyeceğini vurgulamıştır. KETM de EYKY’e katıldığını ifade ederek “Ama az bilir. Çünkü ben çocuğum ama az şey biliyorum. Yarasaların gözleri açık uyuduğunu biliyorum. Bilmediğim, dinazorların nesli neden tükendi.” şeklinde bir söylemde bulunmuştur. Dolayısıyla bildikleri (yarasaların gözleri açık uyuması) ve bilmedikleri (dinazorların neslinin tükenmesi) konusunda örnekler vererek her şeyi bilemeyeceğini ama belirli şeyleri bilebileceğini dile getirmiştir. Bu anlamda bilginin sınırları olduğuna dair bir belirlenimde bulunmuştur.

Tablo 73

Kırpık Neden Babasına Sormakla Yetinmedi de Kitaplara Baktı? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: Çünkü babası her şeyi bilemedi, ona cevap veremedi.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KHB: Çünkü öyle olsaydı Kırpık da öyle yapardı. Arkadaşına söylerdi, senin bildiğin şeyleri bana da söyle derdi, o da artık benim istediğim olsun derdi.

“Kırpık neden babasına sormakla yetinmedi de kitaplara baktı?” sorusuna çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında KETM: “Çünkü babası her şeyi bilemedi, ona cevap veremedi.” söylemi ile cevap vererek bir önceki soruda ifade ettiği “herkesin her şeyi bilemeyeceği” görüşünü devam ettirmiştir. Ona göre; büyüklerin de bilmediği şeyler bulunmaktadır. İlk etkinlikte (bildiklerim/bilmediklerim) çocukların anne ve babalarının her şeyi bildiğine dair genel görüşleri göz önünde bulundurulduğunda KETM'nin bu cevabı dikkat çekicidir. KHB ise KETM'nin görüşüne katılmadığını “Çünkü öyle olsaydı Kırpık da öyle yapardı. Arkadaşına söylerdi, senin bildiğin şeyleri bana da söyle derdi, o da artık benim istediğim olsun derdi.” sözleri ile ifade etmiştir.

Tablo 74

Bir İnsan Her Şeyi Bilebilir mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EGŞ'nin cevabı: Hayır. Çünkü onlar zeki değil.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EÖES: Bilemez. Bildiğini söylerse yalan söyler. Mesela arkadaşına söyler ben biliyorum der, söylemez, bilmiş gibi yalan yapar.

EMEB: KHB abartma her şeyi bilemezsin

KETM: 1. Sınıfa gidenler her şeyi bilmez. Büyüklerde birinci sınıfa gitti ama onlar

EYKY: Evet. Sadece ilkokula gidenler bilir.

KHB: Çünkü öyle bir cümle yok. Belki o çocuk şey anne ve babaları onu belki İstanbul'a götürüp onlara şey İngilizce konuşmayı öğretmişlerdir. Sonra o da her şeyi bilmiştir.

EYKY: Hayır ben onlardan bahsetmedim, ben sadece şeyden bahsettim. Lise okuyanlardan.

Bilmeye dair önceki sorularda çocuklar kendi yaş gruplarından hareket ederek bir cevap ortaya koydukları için hem genel hem de felsefi manada bilginin sınırını tartışmak adına onlara “*Bir insan her şeyi bilebilir mi?*” sorusu yöneltmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocuklar, bu konuya “*katılıyorum*” ve “*katılmıyorum*” yönünde iki farklı cevap vermişlerdir. Bu bağlamda herkesin her şeyi bilmeyeceğini dile getiren EGŞ gerekçesini (temellendirmesini), *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “*Çünkü onlar zeki değil.*” söylemi ile ifade etmiştir. EGŞ, her şeyi bilme ve zekâ arasında bir ilişki kurarak, her şeyi bilen bir kişinin zeki olması gerektiği *çıkarımını* ortaya koymuştur. Bu konuda EGŞ’ye katıldığını belirten EÖES ise “*Bilemez. Bildiğini söylerse yalan söyler.*” diyerek kişinin her şeyi bilemeyeceğini, her şeyi bildiğini söylediği takdirde bunun bir yalan olacağını dile getirmiş ve bir *değerlendirmede* bulunmuştur. KHB, EGŞ’nin görüşüne “*Çünkü öyle bir cümle yok. Belki o çocuk şey anne ve babaları onu belki İstanbul’a götürüp onlara şey İngilizce konuşmayı öğretmişlerdir. Sonra o da her şeyi bilmiştir.*” şeklinde *olasılığa* dayalı bir ifade ile karşı çıkmış; her şeyi bilme ile İngilizce öğrenme arasında bağlantı kurmuştur. EMEB de KHB’nin bu söylemine, “*KHB abartma her şeyi bilemezsin.*” ifadesi ile karşılık vermiş ve görüşünü desteklemediğini belirtmiştir. EFKY ise “*Evet. Sadece ilkokula gidenler bilir.*” diyerek her şeyi bilmede kriterin 1. sınıfa gitmek olduğunu belirterek bir *genelleme* yapmıştır. KETM de EFKY’nin görüşüne karşı çıkarak “*1. Sınıfa gidenler her şeyi bilmez. Büyüklerde birinci sınıfa gitti ama onlar ilk birinci sınıfa gidenlerden daha çok şeyler biliyorlar.*” söyleminde bulunmuş; her şeyi bilme konusunda çocuklar ve büyükler arasında bir *karşılaştırma* yapmıştır. Ona göre büyükler çocuklara göre daha fazla bilgiye sahiptir. Nitekim “*1. Sınıfa gidenler her şeyi bilmez.*” şeklinde genelleme ifade eden bir söylemle, yaş düzeyi itibari ile küçüklerin her şeyi bilemeyeceği yönünde bir görüş ortaya koymuştur. EYKY ise fikrine getirilen eleştiri üzerine, kendi görüşünü desteklemek adına 1.sınıfın ilkokul değil lise olduğunu ileri sürmüş, dolayısıyla KETM gibi çocuklar yerine büyüklerin her şeyi bilebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 75

İnsanlar Merak Etmeseydi Ne Olurdu? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMÇ'nin cevabı: Hiçbir şeyi bilmezdik.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

KNE: İnsan hiçbir şeyi merak etmeseydi hiç sorumuz olmazdı.

EEZ: 1. Sınıfa başlayınca okuma yazma bile yapamazdık.

Katılmıyorum

KETM: Katılmıyorum. Öyle bir şey olmaz. Eğer hiç bilmediğimiz bir şey olsaydı her şeyi bilmiş olurduk. Mesela EMÇ herkes bilmiş olsaydı hiçbir şey bilmezdik dedi eğer merak ettiğimiz hiçbir şey olmasaydı hiçbir şey bilmemiş olurduk

EMÇ: Herkes bilmiş olsaydı hiçbir şey bilmezdik dedi eğer merak ettiğimiz hiçbir şey olmasaydı hiçbir şey bilmemiş olurduk.

“İnsanlar merak etmeseydi ne olurdu?” sorusu çocuğun tahmin etmesini, farklı cevaplar sunmasını, çıkarım yapmasını sağlayan (alt düzey ıraksak) ve araştırmacı tarafından çocuklara yöneltilen bir sorudur. Bu soruya ilişkin olarak çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMÇ: “Hiçbir şeyi bilmezdik.” söyleminde bulunmuş; merakın bilme açısından önemine dikkati çekmiştir. KNE ise “İnsan hiçbir şeyi merak etmeseydi hiç sorumuz olmazdı.” şeklinde *değerlendirmeye* dayalı bir cevap vererek, felsefenin temelini oluşturan soru sorma etkinliğine değinmiştir. KETM ise EMÇ’ye katılmadığını söylemekle birlikte aslında ifade ettiği “merak ettiğimiz hiçbir şey olmasaydı hiçbir şey bilmemiş olurduk.” cümlesi ile onunla aynı görüşü paylaştığını göstermiştir.

Tablo 76

Bilmek İnsanı Özgür Yapar Mı? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMZY'nin cevabı: Hayır bazı özgürlükler de var. Bilmek özgürlük yapmaz azıcık özgürlük yapar. Çok bilmek önemli değil ki önemli olan öğrenmektir.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMEB: Çok saçma. Çünkü her şeyi bilmek zorunda değiliz. Bazı istemeyenler de var.

Katılmıyorum

KETM: Hayır yapmaz. Çünkü biz her şeyi biliyoruz diyelim. Okula gidiyoruz öğretmenimiz bize bir şeyler öğretiyor ama biz onun söylediği şeyleri biliyoruz. Bu yüzden öğretmenimize cevap veremiyoruz.

EEZ: Kırpık özgür, her yere gidebiliyor ya. Markette istediğimi alabiliyor diyor, okula yalnız gidebiliyorum diyor. Ama okulda özgür olamaz. Okulda koşamıyorsun, kurallara uymak zorundasın. O zaman özgür olmuyor. Okulda bir şey yapsa öğretmen kızar özgür olamaz

Çocuklara tartışmayı sağlamak adına araştırmacı tarafından “Bilmek insanı özgür yapar mı?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında EMZY soruya ilişkin görüşünü “Hayır bazı özgürlükler de var. Bilmek özgürlük yapmaz azıcık özgürlük yapar. Çok bilmek önemli değil ki önemli olan öğrenmektir.” söylemi ile ortaya koymuştur, bilmenin insanı belli oranda özgür yapacağını ifade etmiş ancak net bir gerekçe sunamamıştır. Ayrıca bilmenin hangi durumlarda özgürlük sağladığını belirtmemiştir. EMEB ise bu sorunun kendine göre mantıklı olmadığına vurgu yaparak “Çok saçma. Çünkü her şeyi bilmek zorunda değiliz. Bazı istemeyenler de var.” söyleminde bulunmuştur. Bu anlamda EMZY’nin çok bilmenin önemli olmadığına dair görüşünü yinelemiş ve bunun bir zorunluluk olmadığını vurgulamış; bilmenin kişiyi özgür yapıp yapmayacağı konusunda bir belirlenimde bulunmamıştır. KETM de diğerleri gibi bilmenin insanı özgür yapmayacağını dile getirmiş ve bunu “Çünkü biz her şeyi biliyoruz diyelim. Okula gidiyoruz öğretmenimiz bize bir şeyler öğretiyor ama biz onun söylediği şeyleri biliyoruz. Bu yüzden öğretmenimize cevap veremiyoruz.” ifadesiyle örneklendirmeye çalışmıştır. KETM bu ifadesiyle okula gitmenin amacının öğrenmek olduğu, o yüzden her şeyi bilemeyeceğimiz yönünde bir görüş ortaya koyduğu söylenebilir. EEZ ise diğerlerinden farklı olarak Kırpık’ın nerelerde özgür olduğuna, nerelerde özgür olmadığına dair belirlenimlerde bulunmuştur. Buna göre EEZ: “Kırpık özgür, her yere gidebiliyor ya. Markette istediğimi alabiliyor diyor, okula yalnız gidebiliyorum diyor. Ama okulda özgür olamaz. Okulda koşamıyorsun, kurallara uymak zorundasın. O zaman özgür olmuyor. Okulda bir şey yapsa öğretmen kızar özgür olamaz.” söylemi üzerinden cevap vererek metin ile ilişkili örnekleri sıralamıştır. Kırpık’ın her şeyi bildiği için dışarıda özgür hareket ettiğini ama okuldaki kurallar yüzünden bunun mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu durumda her şeyi bilmek seni bazı şeylerde özgür yaparken, bildiğin ancak uymak zorunda olduğun kurallar senin özgürlüğünü kısıtlamaktadır. EEZ burada özgürlüğün sınırlarına ilişkin de bir belirlenimde bulunmaktadır.

Genel olarak etkinlik değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe bağlamında, çocukların birbirini dinlediği, soru ürettiği, konuya ilişkin fikirler ve gerekçeler ileri sürdüğü (temellendirmeler yaptığı), arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını dile getirip bu görüşü destekleyici ya da karşı çıkıcı ifadeler kullandığı görülmüştür. Çocukların sorduğu soruların konu bakımından analizinde ise çocukların bilmeye yönelik sorulara odaklandığı; düzey bakımından da nedene, niçine dayalı sorular sordukları tespit edilmiştir. Çocukların felsefi manada bilginin sınırı konusundaki görüşlerine bakıldığında da küçük çocukların her şeyi bilmeyeceği yönünde bir fikre sahip oldukları, bu konuda büyük ve küçükleri karşılaştırma yoluna gittikleri, yaş ve zekâ faktörleri üzerinden konuyu değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte ilk uygulamada (bildiklerim/bilmediklerim) anne ve babanın her şeyi bildiğini ifade eden çoğu çocuğun söylemleri düşünüldüğünde, bir çocuğun (KETM) büyüklerin de bilemeyeceği, cevap veremeyeceği şeyleri olduğunu vurgulaması dikkat çekicidir. Bilme ve merak üzerinden ise çocukların bilme açısından merakın önemine değindikleri, merakın soru sormayı sağladığına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bilmenin insanı özgür kılıp kılmayacağı konusuna ise olumsuz yaklaştıkları görülmüştür. Bir çocuğun (EEZ) metindeki karakter üzerinden örnekler vererek belli durumlarda (markete vb birçok yere gitmek) bilginin özgürlük sağladığını belli durumlarda (okul ve kurallar) bunun mümkün olmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir. EEZ burada kurallar üzerinden özgürlüğün sınırlarına ilişkin de bir belirlenimde bulunmuştur. Düşünme becerileri açısından da çocukların “*neden-sonuç/gerekçelendirme (temellendirme) , olasılıklı düşünme, genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, örneklendirme ve çıkarım*” temelli ifadeler kullandığı görülmüştür.

4.2.3. Ontoloji (varlık felsefesi) teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Çalışmada geliştirilen etkinliklerden bir diğeri de ontoloji (varlık felsefesi) teması çerçevesinde ele alınmıştır. Varlık felsefesi diğer adıyla ontoloji, başta Aristoteles olmak üzere birçok filozof tarafından ilk felsefe olarak görülmüştür (Yazıcı, 2017). Var olanı bütünsel bir anlayış ile inceleyip onun neliğini ortaya koymaya çalışan ontolojide ilk ve en önemli soru arkhe, yani varlığın ana maddesi nedir sorusu (Sönmez, 2008) olmakla birlikte varlık, oluş, varlık ile oluş arası ilişkiler, değişme, yoktan varlığa gelme veya vardan yokluğa gitme gibi konular veya problemler varlık felsefesinin temel problemlerini oluşturmuştur (Arslan, 2009). Çocuklar için felsefe bağlamında da “*makinelere ve insanlar, makinelerin hayata etkileri, makinelerin duyguları*” (Labbe ve Beurier, 2017) ilgili konular ya da

“gerçeklik algısı, bir şeyin gerçekliğinin bilinip bilinemeyeceği” şeklindeki sorular (Direk, 2006) irdelenmektedir. Varlığa ilişkin konular programlar açısından değerlendirildiğinde de Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda varlık; nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sıralama kazanımları açısından ele alınmakta; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise varlık temasına bitki ve hayvan yaşamı, kaynakların kullanımının canlı yaşamına etkisi vb. konuları üzerinden odaklanılmaktadır. Bu bağlamda çalışma kapsamında da uygulanan etkinliklerde ontolojinin (varlık felsefesinin) tartışma konusu yaptığı unsurlar ile programlarda varlığın ele alınışı dikkate alınarak “*varlık, canlı/cansız ve varoluş*” konularına odaklanılmıştır. Bununla birlikte bireyin kendi var oluşu da ontolojinin bir tartışma konusu olduğu için, “*büyüme/birey olma*” durumu da bu başlık altında odaklanılan konulardan biri olmuştur. Nitekim Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’nda (2018) bireyin kendini tanımasına; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkına varmasına yönelik kazanımlar ile Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’da Sosyal ve Duygusal Gelişim alanı çerçevesinde kendine ait özellikleri tanıtmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Tüm bunlar ışığında “*Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...*” etkinliğinde “hayvanlar rüya görebilir.”, “Bitkiler üzülür.” ifadeleri üzerinden varlığa/ontolojiye ilişkin belirlenimlere; “*Büyüme/birey olma*” etkinliğinde çocuğun büyüme, kendini tanıma ve varlığı üzerine düşünme konusuna; “*Canlı/cansız*” etkinliğinde canlı/cansız kavramlarına, cansız bir varlık olan makinenin duygularına ve insan ile olan ilişkisine; “*Varoluş*” etkinliğinde ise varlıkların varoluş sebeplerine ilişkin sorgulamalara yer verilmiştir.

Etkinlikler doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri gereği farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Bu kategoriler “*gerektelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), mantıksal çıkarım yapma (MÇY), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda varlık (ontoloji) teması kapsamında geliştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin hangi kategoriler çerçevesinde ele alındığını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 77

Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler

Odaklanılan konu	Etkinlikler	Kategoriler							
		G	SÜ	S	MÇY	K	KV	FÜ	
Varlık	Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...	✓			✓				
Büyüme/ birey olma	Büyümeyen çocuk: Peter Pan	✓	✓	✓				✓	
	Peter Pan ve ben büyüdüğümde				✓			✓	
Canlı/cansız	Canlı mı, cansız mı?	✓				✓	✓		
	Oyun arkadaşım bir robot	✓	✓	✓	✓			✓	
Var oluş	niçin var?	✓		✓	✓			✓	

Tablo 77’ye göre; varlık konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”; büyüme/birey olma konusu çerçevesinden gerçekleştirilen “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme)(G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*”; “Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliğinde “*fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”; canlı/cansız konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Canlı mı, cansız mı?” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *karşılaştırma (K)* ve *karar verme (KV)*”, “Oyun arkadaşım bir robot” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme)(G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”; var oluş konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “....niçin var?” etkinliğinde “*gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” becerilerinin sergilenmesi için zemin hazırlanmıştır.

Aşağıda da odaklanılan bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.3.1. Varlık konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü....*” adlı etkinliğe yer verilmiş; etkinliğin kategorilerini ise “*gerekleştirme (temellendirme) (G)* ve *mantıksal çıkarım*

yapma (MÇY)” oluşturmıştır. Bu etkinlik paralelinde eleştirel düşünme becerisinin basamaklardan birisi olan bir fikre *katılma ya da katılmama* aşaması dikkate alınmıştır. Çünkü bu aşama çocuklar için felsefe yaklaşımında çocukların fikir üretmesi ve örnekler sunması, karışık fikirleri görüp birbirini dinlemesi, fikirler arasındaki bağlantıyı görmeye çalışması açısından bir araçtır (McCall, 2017). Bununla birlikte çocuklar özellikle toplum içerisinde kendisine sunulan davranış modellerinden dolayı bir fikre katılmamanın kötü olduğuna dair bir önyargıya sahip olabilmekte ya da kendi fikrini benimsetip diğerini dinlememe çabası içerisinde girebilmektedir. Ancak grup tartışmalarında çocuklar diğerleriyle etkileşime girip katılıyorum ya da katılmıyorum gibi ifadeleri kullandıkça, bu ifadelerin tartışmanın ilerlemesi açısından ne kadar önemli olduğunu keşfetmektedirler (Kennedy, 2013). Program açısından bakıldığında da sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarında, değişen teknoloji ve topluma bağlı olarak eleştirel düşünen bireylere olan ihtiyaca vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu açıdan hem çocuklar için felsefe yaklaşımı hem de sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programı paralelinde çocuğun eleştirel düşünebilmesini sağlamak adına yapılabilecek uygulamalardan biri de, tartışma da önemli bir yeri olan “*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü...*” etkinliğidir (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Okul öncesi eğitimi programında da bu etkinliğin gerekçelendirme aşamasını oluşturan neden-sonuç ilişkisi kurmaya dayalı kazanımlara yer verilmektedir. Aşağıda buna ilişkin etkinliğe, etkinlik kapsamından çocukların söylemlerine ve söylemlerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü... etkinliğine dair bulgular

“*Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü....*” etkinliği “*gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ilk olarak çocuklara, çalışmanın nasıl yapılacağına dair bir örnek verilmiştir. Buna göre “*Robotlar canlıdır.*” ifadesine katılıyorlarsa “*Katılıyorum. Çünkü....*”, katılmıyorlarsa “*Katılmıyorum. Çünkü....*” şeklinde cevap vermeleri, kararsız iseler de kararsız olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte çocuklar için felsefe yaklaşımı açısından çocukların; arkadaşlarının görüşlerini dinleyip kendi görüşlerini gerekçeleri ile birlikte açıklaması (temellendirme yapması), çıkarımlarda bulunması, farklı fikirleri ve fikirler arasındaki bağlantıyı görmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklara etkinlik sırasında uyacakları kurallar (konuşmak için parmak kaldırmak, arkadaşını dikkatlice ve saygılı bir şekilde dinleme, konuşan kişinin yüzüne bakma, sözünü bölmeme, arkadaşının fikrine katılıyorsa başparmak yukarıda katılmıyorsa aşağıda, kararsız ise kollar bağlı) da hatırlatılmıştır. Çocuklara

etkinlik çerçevesinde “Hayvanlar rüya görebilir.” ve “Bitkiler üzülür.” ifadeleri yöneltilmiştir. Bu ifadeler üzerinden çocuklar fikirlerine ilişkin gerekçelerini açıkladığı (temellendirmeler yaptığı) ve fikirler üzerinden sonuca ulaştığı için kategori olarak “gerekçelendirme (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”ya başvurulmuştur. Her bir ifade için etkinlik, farklı zaman dilimlerinde yapılmıştır. İlk ifade için gerçekleştirilen etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılırken; ikinci ifadeye yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliğe 13 (13/19) çocuk katılmıştır. Bu ifadelere ilişkin çocukların cevaplarına ve analizine ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 78

Çocukların “Hayvanlar Rüya Görebilir” İfadesine İlişkin Cevapları

Katılıyorum	Katılmıyorum
<i>KHB: Rüya görürler. Çünkü onların üşümemesi için ormanları var. Üşümedikleri için rüya görüyorlar.</i>	<i>EFY: Katılmıyorum. Çünkü babam dedi ki rüya görürlerse insan olurlar.</i>
<i>KETM: Görebilir. Çünkü onlar da canlı, bizim gibi görebilir.</i>	<i>EMEB: Katılmıyorum. Çünkü hayvanlar rüya görseydi beyinleri olurdu, saçları olurdu, insan gibi olurlardı, onlar 4 bacaklı.</i>
<i>EMZY: Görürler. İki gözleri, kuyrukları, kulakları var. Allah rüyalar verebilir. Allah gerçek, hayvanlar da gerçek. Allah yarattığı için görürler.</i>	<i>EGŞ: Hayır. Hayvanlar insan değil, sadece insanlar rüya görebilir.</i>
<i>EKEP: Görebilirler. Çünkü gözü var, ağzı var, kulağı var. Ağaçların gözü yok konuşmuyorlar.</i>	<i>KAZK: Hayır. Hayvanlar insan değil.</i>
<i>KNE: Görür. Çünkü Allah onları yarattı.</i>	<i>EUÇ: Hayır. Çünkü saçları yok.</i>
<i>EMÇ: Görürler. Çünkü Allah onları yarattı.</i>	<i>EEB: Göremezler. Hayvanlar iki gözlü, kuyruğu olduğu için göremez.</i>

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Hayvanlar rüya görebilir” ifadesine ilişkin çocukların cevapları değerlendirildiğinde, etkinliğe katılan çocukların yarısının (6/12) bu görüşe katıldığı, diğer yarısının (6/12) ise katılmadığı görülmüştür. Hayvanların rüya görebileceğine ilişkin fikre katılmayan çocukların, “sadece insanlar rüya görebilir” şeklinde bir *genelleme* ile fikirlerini desteklemeye çalıştığı tespit edilmiştir. Örneğin;

EFY'nin “*Çünkü babam dedi ki rüya görürlerse insan olurlar.*” söylemi, sadece insanın rüya görebileceğini dile getiren *değerlendirmeye* dayalı bir cümledir. EFY bu konuda *referans* olarak da babasını göstermiştir. Benzer şekilde EMEB'in “*Çünkü hayvanlar rüya görseydi beyinleri olurdu, saçları olurdu, insan gibi olurlardı, onlar 4 bacaklı.*” söylemi de neden hayvanların rüya göremeyeceğine ilişkin bir *değerlendirmeyi* içermekte; rüyanın sadece insanlara ait bir özellik olduğuna dikkati çekmektedir. Yine EGŞ'nin “*Hayvanlar insan değil, sadece insanlar rüya görebilir.*” ifadesi de *genelleme* odaklı olarak bu görüşü desteklemektedir. KAZK, EUÇ ve EEB'nin de ifadeleri rüyanın insana özgü bir durum olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

“Hayvanlar rüya görebilir” ifadesine katılan çocuklar da, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde gerekçelerini “*insani özelliklere sahip olma, Allah tarafından verilme ve canlı olma*” ifadeleri üzerinden temellendirmiştir. Örneğin; KHB: “*Rüya görürler. Çünkü onların üşümemesi için ormanları var. Üşümedikleri için rüya görüyorlar*” söylemi ile rüya görme ve üşüme arasında mantıksal olmasa da *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde bir bağlantı kurmaktadır. KETM : “*Görebilir. Çünkü onlar da canlı, bizim gibi görebilir.*” söylemi ile rüya görmenin canlı olmak ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla “*insanlar canlı ve rüya görür; hayvanlar da canlı, o halde onlar da rüya görür.*” şeklinde bir çıkarımda bulunarak görüşünü desteklemeye çalışmıştır. Kimi çocuklar ise metafiziksel boyutta, rüya görmenin *Allah'ın yaratmasına bağlı bir durum* olduğu konusunda bir görüş ortaya koymuşlardır. Buna göre EMZY'nin “*Allah rüyalar verebilir. Allah gerçek, hayvanlar da gerçek. Allah yarattığı için görürler.*”; KNE ve EMÇ'nin “*Görürler. Çünkü Allah onları yarattı.*” şeklindeki söylemleri, bu görüşe dayalı olarak *olasılık ve neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde ortaya konmuş ifadelerdir. EKEP ise “*Görebilirler. Çünkü gözü var, ağzı var, kulağı var. Ağaçların gözü yok konuşmuyorlar.*” söylemi ile hayvanlar ve bitkiler arasında bir *karşılaştırma* yapmış; göz, ağız, kulak ve konuşma gibi insana ait özelliklere vurgu yapmıştır. Bu anlamda insan ve hayvanların benzeyen özellikleri üzerinden görüşünü temellendirmeye çalıştığı söylenebilir.

Tablo 79

Çocukların “Bitkiler üzülür.” İfadesine İlişkin Cevapları

Katılıyorum	Katılmıyorum
<i>KETM: Bence bitkiler üzülebilir. Çünkü insanlar ayakları ile basınca bitkiler zarar görür. Bu yüzden de üzüliyorlar. Büyüyemediği için üzüliyor.</i>	<i>EEB: Üzülmaz. Çünkü ağlayan bitki görmedim.</i>
<i>EMK: Evet. Çünkü basıyoruz üstlerine Üzülen bitki gördüm. Başını aşağıya indirdi. Çünkü su dökmemişlerdi.</i>	<i>EEZ: Üzülmaz. Çünkü bazı insanların ayağını ısırmadığı için üzülmüyor.</i>
<i>KNE: Üzülr. Çünkü insanlar yapraklarını kopardığı için. Çünkü ben bir tane insan gördüm, bir tane şarkıda görmüştüm, o çiçek, papatyanın yapraklarını koparıyordu. Papatya biraz üzgündü. Çünkü hiç yaprak kalmadı sonrada.</i>	<i>KAZK: Üzülmaz. Çünkü kulakları ve kalbi yok.</i>
<i>EMÇ: Üzülr. Çünkü insanlar çiçeklerin üstüne basıyor.</i>	
<i>EKEP: Üzülr. Çünkü insanlar ona basarsa üzülrler. Su dökmeyince üzüliyor.</i>	
<i>KAHB: Bitkiler küçük kaldığı için üzüliyor.</i>	
<i>KHB: Evet. Çünkü bitkilere su vermezsek boynunu bükür; yani üzülr. Bir de sen ona bağırırsan o seni duyar üzülr bence üzülr.</i>	
<i>EMEB: Birde güneşte tutmazsak orada boynunu bükür. Üzülr ama bazıları. Çünkü onlara su vermiyoruz, şurada yaprakları var ya su verdikçe boy atıyor annemin de çiçekleri var bir tanesi boy attı mesela. Bazı bitkiler üzülmaz, çünkü canlı değil ki, süsler. Bazıları hani çarşıda satılan var ya. Tabiki de plastikten. Onlar üzülmaz. O yüzden ben pek inanmıyorum. Çünkü onların kalpleri yok. Çiçekler neden insan gibi değil söyleyeyim mi? Çünkü insan gibi yürüyemiyorlar.</i>	
<i>EGŞ: Üzülr. Çünkü hem toprak, hem güneş, hem de su lazım. Bazıları üzülebilir. Ben Malatya'dayken 3 çiçek vardı, birine bağırdım, üzüldü. Çünkü böyle boynunu büktiler, sonra da güneşe döndüler. Canlı olmazsa boynunu bükemezdi.</i>	
<i>KAZK: Annem bir kere markete gitti, orkide aldı, kağıttan yapılmamıştı, sonra onu eve getirdi, suluyordu. Çünkü ben çiçekleri biliyorum, annem söylemişti, onların canlı olduğunu. Bitki üzülr.</i>	

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “*Bitkiler üzülür*” ifadesine ilişkin çocukların cevapları değerlendirildiğinde, etkinliğe katılan çocukların büyük bir çoğunluğu (10/13) bitkilerin üzüleceği yönünde görüş bildirirken; sadece iki çocuk (EEB, EEZ) bitkilerin üzülmeyeceğini ifade etmiştir. Bir çocuk (KAZK) ise başta bitkilerin üzülmeyeceğini “*Üzülmez. Çünkü kulakları ve kalbi yok.*” söylemi ile *kanıt temelli* ortaya koyarken, arkadaşlarının fikirlerini dinledikten sonra bu görüşünü üzülebilir olarak değiştirmiştir. Buna göre bitkilerin üzülmeyeceğini belirten EEB: “*Çünkü ağlayan bitki görmedim.*” şeklinde *kanıta dayalı* söylemi ile amprist bir bilgi anlayışı ortaya koymuştur. Ampirist bilgi anlayışı; dış dünyayı tüm bilgilerin kaynağı olarak görür, yani bilgi edinmede nesneye ağırlık verir ve bilginin yalnızca deney yoluyla kazanıldığını ifade eder (Timuçin, 2000). Bu bağlamda EEB’de herhangi bir duruma (ağlama gibi) ilişkin bir deneyim yaşanıp yaşanmamasını, fikrine gerekçe olarak göstermiştir. Onun için kriter deneyimlemedir, somut olarak gözlemlenmesidir. EEZ ise “*Çünkü bazı insanların ayağını ısırmadığı için üzülüyor.*” söylemi ile görüşünü gerekçelendirmeye (temellendirmeye) çalışmıştır. EEZ’nin burada bitkinin insana yönelik bir eylem gerçekleştirme kabiliyeti olmadığı ve insana zarar vermediği için üzülmeyeceğini düşündüğü; zarar vermesi halinde üzülebileceğini ifade etmeye çalıştığı söylenebilir.

“*Bitkiler üzülür.*” ifadesine katıldıklarını beyan eden çocukların cevaplarına bakıldığında ise görüşlerini; deneyimledikleri durumlardan ve referans aldıkları kişilerden hareketle gerekçelendirdikleri (temellendirdikleri), bitkinin üzülmesinden insan davranışını merkeze aldıkları görülmüştür. Çocuklar özellikle bitkiye verilen zararı (üstüne basılması, yapraklarının kopartılması gibi) ve büyümesi için gerekli olan şartların sağlanmamasını (sulama, güneş, toprak gibi), bitkinin üzgün olmasına neden olan etkenler olarak göstermişlerdir. Örneğin; KETM: “*Çünkü insanlar ayakları ile basınca bitkiler zarar görür. Bu yüzden de üzülüyorlar. Büyüyemediği için üzülüyor.*” söylemi ile bitkinin üzülmeye nedenlerini insanların zarar vermesi ve büyümemesi olarak açıklamıştır. Bununla birlikte çocuklar (EMK, KHB, EMEB, EGŞ) deneyimlerinden hareketle bitkilerin üzgün olmasına dair somut kanıtlarını “*boynunu bükme, güneşe dönme*” gibi ifadelerle de ortaya koymaya çalışmışlardır. EGŞ: “*Ben Malatya’dayken 3 çiçek vardı, birine bağırdım, üzüldü. Çünkü böyle boynunu büküler, sonra da güneşe döndüler.*” söylemi ile bitkinin üzgün olmasını ifade edilen bu kanıtlar üzerinden *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde gerekçelendirmiştir.

Ayrıca “*Canlı olmazsa boynunu bükemezdi.*” şeklinde çıkarıma dayalı ifade ile de bitkinin üzülmeye dair kanıtını, canlılık ve eylemin yapılabilirliği üzerinden desteklemeye çalışmıştır. Bir çocuk (EMEB) ise gerçek ve yapma/süs çiçekler üzerinden *karşılaştırma* yaparak gerekçesini dile getirmiştir. İlk olarak KHB’nin “*bitkilere su vermezsek boynunu bükür.*” görüşüne ekleme yapmış; “*Birde güneşte tutmazsak orada boynunu bükür.*” söylemi ile su dışında güneşin de bitkinin boynunu bükmesi için bir etken olduğunu, üzgün olmasının bir kanıtı olarak sunmuştur. Ardından “*Üzülür ama bazıları. Çünkü onlara su vermiyoruz, şurada yaprakları var ya su verdikçe boy atıyor annemin de çiçekleri var bir tanesi boy attı mesela. Bazı bitkiler üzülmaz, çünkü canlı değil ki, süsler. Bazıları hani çarşıda satılan var ya. Tabiki de plastikten. Onlar üzülmaz. O yüzden ben pek inanmıyorum. Çünkü onların kalpleri yok.*” ifadesi ile de yaşadığı günlük deneyimlerinden örnek vererek gerçek bitkilerin üzüleceğine, yapma çiçeklerin ise canlı olmadığı, bir kalbi olmadığı için üzülemeyeceğini dile getirmiştir. KAZK da EMEB’in görüşü ile paralel bir şekilde gerçek ve yapma/süs bitkiler arasında bir ayırım yaparak, gerçek bitkilerin canlı olduğunu ve üzüldüğünü belirtmiştir. Bu konuda referans olarak annesini göstermiştir. EUÇ’de “*Bitkiler sularsak üzülmaz, sulamazsak üzülmaz.*” şeklinde *değerlendirmeye* dayalı ifadesi ile bitkilerin aslında üzülebileceğini dile getirmiştir.

Etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların birbirini dinlediği, bir fikre katılıp katılmadıklarını beyan ederek kendi görüşlerini ortaya koyduğu, örnekler verip gerekçesini açıkladığı, kimi zaman arkadaşının görüşünü desteklediği ya da buna zıt bir fikir ortaya attığı, zaman zaman arkadaşlarının fikirlerini dinlediklerinde görüşlerinde değişikliklere gittikleri görülmüştür. Çocukların görüşlerini açıklarken deneyimlerine, somut örneklerle, referans aldığı kişilere ve insan davranışlarına odaklandığı, bilgi bakımından özellikle amprist bir bakış açısı sergilediği tespit edilmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların “*neden-sonuç, karşılaştırma, değerlendirme, örneklendirme, kanıt, çıkarım, referans gösterme ve genelleme*” temelli ifadeler kullandığı belirlenmiştir.

4.2.3.2. Büyüme/ birey olma konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Büyümeyen çocuk: Peter Pan*” ve “*Peter Pan ve ben büyüdüğümde*” isimli iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin yapılmasında çalışmanın pilot uygulamasında bir çocuğun (EA) “*Ben büyüyünce nasıl bir insan olacağım?*” sorusu etkili olmuştur. Çocukların merak ettiği konular üzerinden etkinlik uygulanmasının tartışma

açısından daha verimli olacağı düşünülmüştür. “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” etkinliği *gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama(S)* ve *fikir üretme(FÜ)*; “Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliği ise “*fikir üretme(FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorisi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategoriler altında çocuklarla *büyüme ve birey olma* üzerine bir etkinlik yapılmıştır. Felsefi anlamda Rousseau (2014) “*Emile: Bir Çocuk Büyüyor.*” adlı eserinde oluşturduğu hayali çocuğun büyüme sürecini ve aldığı eğitimi konu edinmektedir. Çocuklar için felsefe açısından Labbe ve Puech (2017) da büyükler ve küçüklerin birbirine bakışını ortaya koyan belirlenimlerde bulunmaktadır. Program açısından değerlendirildiğinde de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda (2018) çocuğun *kendini tanıması* temel yaşam becerilerinden biri olarak ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(2018)’nda bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda kendini tanımasına; okul öncesi programında da (2013) çocuğun kendini tanımasına odaklanılmaktadır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması) Bu bağlamda etkinlikte de büyüme/ birey olma kavramına değinilmiş; çocukların kendilerini tanımasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu etkinliklere, etkinliklere ilişkin söylem ve yorumlamalara yer verilmiştir.

Büyümeyen çocuk: Peter Pan etkinliğine dair bulgular

“Büyümeyen çocuk: Peter Pan” adlı etkinlik “*gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla birlikte “*Peter Pan*” adlı masalın, özellikle büyümeye vurgu yapan bölümü izlenmiştir (Bkz. URL 7). Çocuklara masalı dikkatli izleyip dinlemeleri söylenmiştir. Masal ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de söylendiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında; hikâyeyi okuma, hikâyeye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğun akıl yürütmesini sağlama temeldir. Etkinlikte çocukların masal üzerinden ürettikleri sorulara cevap aramaları, fikirler üretip gerekçelerini ortaya koymaları (temellendirme yapmaları) dolayısıyla kategoriler “*gerekleştirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*” olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 11 (11/19) çocuk katılmıştır. Çocukların ürettikleri sorular analiz sürecinde, üretilen sorunun ele aldığı konuya göre analiz ve düşünme becerilerinin düzeyine göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda çocukların ürettikleri soruların konu bakımından analizine ilişkin olarak ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 80

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Peter Pan ülkeye nasıl gidiyor, büyümeyen ülkeye? (EKEP)	1
	Peter Pan nasıl uçabiliyor? (KNE)	1
	Onlar ülkeye gidip neler yapacaklar? (EFY)	1
Toplam		3

Tablo 80’e göre; çocuklar “*hikâyenin içeriğine dair diğer unsurlar*” teması altından sadece üç soru üretmişlerdir. Bu sorular da büyüme yerine; olmayan ülke, Peter Pan’ın uçuş özelliği ve olmayan ülkede yapılacaklar üzerine şekillenmiştir. Bu durum çocukların hikâyeye ilişkin soru üretme etkinliğini ilk kez gerçekleştiriyor olmaları ile açıklanabilir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra da düzey bakımından değerlendirilmesi yapılmış ve bu amaçla da *Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması* dikkate alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri sorularının düşünme becerilerinin düzeyi bakımından analizi içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 81

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Peter Pan ülkeye nasıl gidiyor, büyümeyen ülkeye? (EKEP)	1
	Peter Pan nasıl uçabiliyor? (KNE)	1
	Toplam	2
Alt düzey yakınsak	Onlar ülkeye gidip neler yapacaklar? (EFY)	1
Toplam		1
Genel toplam		3

Tablo 81'e göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “üst düzey yakınsak (2 /3) ve alt düzey yakınsak” (1/3) alanla ilişkilidir. Üst düzey yakınsak alanda çocuklar daha çok “nasıla” ilişkin sorular üretirken, alt düzey yakınsak alanda ise daha çok “tanımlama, belirleme” amaçlı soru üretmişlerdir.

Masal etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlik de, çocukların ürettiği sorular üzerinden tartışma yürütmektir. Ancak çocuklar büyümeye dair soru üretmedikleri için araştırmacı, çocuklara konuyla ilişkili olduğunu düşündüğü soruları yöneltmiştir. Araştırmacı yer yer çocukların tartışma sürecinde ortaya koyduğu ifadeler üzerinden de çocuklara sorular sormuştur. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Bu sorular şunlardır;

- Wendy'nin babası Peter Pan'a neden kızdı?
- Peter Pan gerçek mi?
- Wendy Peter' e “Yarın büyümem gerek.” dedi. Peter korktu. Sizce neden?
- Siz büyümekten korkuyor musunuz? Büyümek istemeyen var mı?
- Siz büyüyünce nasıl biri olacağınızı düşündünüz mü hiç?

Tartışma sürecinde çocukların kendi görüşlerini açıklaması, görüşünü gerekçe ile desteklemesi, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını dile getirmesi; katılmıyorsa nedenini açıklaması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 82

Wendy'nin Babası Peter Pan'a Neden Kızdı? Sorusunun Analizi

Katılımcı EKEP'in cevabı: Çünkü ona bir şey olacak sanıyor galiba. Hani bulamazlar belki, aileleri. Bir de başka bir şeye kızmıştı. Düğmelerini bulamamıştı.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMEB: Peter Pan gelir diye.

KHB: Bir de Peter Pan onlara yardım etti. Babası büyüsün diyor, çocuklar da büyümek istemiyor. Peter Pan'da onları kurtarıyor.

“Wendy’nin babası Peter Pan’a neden kızdı?” sorusuna çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EKEP, *neden-sonuç* ilişkisi üzerinden “Çünkü ona bir şey olacak sanıyor galiba. Hani bulamazlar belki, aileleri. Bir de başka bir şeye kızmıştı. Düğmelerini bulamamıştı.” cevabını vermiştir. Bu anlamda EKEP “çocukları kaybetme korkusu” ve “düğmeleri bulamama” gibi iki farklı gerekçe ortaya koymuştur. EKEP’in görüşüne katılmayan EMEB, Peter Pan’ın gelişini bir gerekçe olarak göstermiştir. Büyümeye vurgu yapan KHB de “Bir de Peter Pan onlara yardım etti. Babası büyüsün diyor, çocuklar da büyümek istemiyor. Peter Pan’da onları kurtarıyor.” sözleri ile düşüncesini ortaya koymuştur. KHB, baba ve çocuklar arasında büyüme konusunda yaşanan probleme ve Peter Pan’ın onlara bu konuda yardım etmesine dikkati çekmiştir.

Tablo 83

Peter Pan Gerçek mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMK’nin cevabı: Gerçek değil. Çünkü dünyada hiç öyle bir şey görmedim ben. Sadece uçan helikopter gördüm, başka bir şey görmedim.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMEB: KHB hikâye uyduruyor.

EMZY: Uçurtma takar sırtına uçar.

EMZY: Öyle bir şey yok. Çünkü gerçekte sihir falan yok.

KHB: Uçar. Çünkü gerçek peri tozu vardır.

EFY: Sihirbazlar da var.

EMEB: Sihirbaz diye bir şey yok burada

EFY: Onlar sadece telefonlarda olur. Çocuklar eğlensin diye yapılır.

EEB: Hayır, sadece çizgi filmlerde olur.

Varlığa yönelik “Peter Pan gerçek mi?” sorusuna çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMK, *neden-sonuç* ilişkisi üzerinden “Gerçek değil. Çünkü dünyada hiç öyle bir şey görmedim ben. Sadece uçan helikopter gördüm, başka bir şey görmedim.” cevabını vermiştir. EMK burada Peter Pan’ın gerçek olması yerine, masaldaki söz edilen uçma

özelliğine vurgu yapmış ve gerçek olmadığını dile getirmiştir. Ampirist bir bilgi anlayışı ile gerçekliği, deneyimleme ile ilişkili olarak ifade etmiş; görmediği bir şeyin gerçek olmadığı sonucuna varmıştır. Bu konuda helikopteri *örnek* olarak göstermiştir. EMZY, EMK'nin görüşüne karşı çıkarak “*Uçurtma takar sırtına uçar.*” söylemi ile EMK'nin “*uçan insan görmedim*” söylemini çürütmeye çalışmıştır. EMZY burada paraşütle uçan insanları kastediyor olabilir. KHB ise “*Uçar. Çünkü gerçek peri tozu vardır.*” söylemi ile hayali bir düşünce dile getirmiştir. EMEB de KHB'ye katılmadığını “*KHB hikâye uyduruyor.*” sözleri ile ortaya koyarak onun gerçekçi bir düşünce ileri sürmediğini belirtmiştir. EFY ise KHB'nin düşüncesinin uydurma olarak değerlendirilmesi üzerine “*Sihirbazlar da var*” diyerek, KHB'yi desteklemeye çalışmıştır. EMZY, EMEB ve EEB de sihrin varlığına, masalda sihirbazın yer almamasına, sihirbazlık gösterilerinin eğlence amaçlı gerçekleştirildiğine ve sihrin sadece çizgi filmlerde olacağına dair belirlenimlerde bulunmuş; bir varlığın gerçek olup olmasını gözle görülebilir olması üzerinden değerlendirmişlerdir.

Tablo 84

Wendy Peter' a “Yarın Büyümem Gerek.” Dedi. Peter Korktu. Sizce neden? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMÇ'nin cevabı: O zaman hikâye falan olmaz dedi.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EFY: Büyüyünce de okuyabilir. Yaşlanır diye korkuyor.

KHB: Büyümek istemiyor. Büyürlerse büyük okula giderler. Zaten büyümek istediğin de evde de büyüyebilirsin.

EMEB: Tabiki de büyümeyi bilmediği için korktu. Hani dememiş miydi anne ne demek.

KHB: Ben katılmıyorum EMEB'e. Çünkü öyle olsaydı o bilirdi her şeyi, o büyük.

EFY: Çok büyük değil KHB.

KHB: Ama şey sizin gibi olsaydı sizin boyunuzda olurdu.

“Wendy Peter’a “*Yarın büyümem gerek.*” dedi. Peter korktu. Sizce neden?” sorusuna çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMÇ: “*O zaman hikâye falan olmaz dedi.*” söylemi ile karşılık vermiştir. EMÇ hikâye okuma ve çocuk olma arasında bir ilişki kurarak gerekçesini (temellendirmesini) açıklamıştır. EFY, EMÇ’nin görüşüne katılmadığını belirterek Peter’ın korkma nedeninin hikâye okuma olmadığını *olasılığa* dayalı olarak “*Büyüyünce de okuyabilir.*” sözleri ile ortaya koymuş; EMÇ’nin söylediği gibi yaş ve hikâye okuma arasında bir bağlantı olmadığını ifade etmiştir. Asıl gerekçenin yaşlanması; yani büyümek istememesi olduğunu belirtmiştir. KHB ise EFY’nin görüşüne katılarak Peter Pan’ın korkmasında büyümek istememesinin etkisi olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte büyümenin sonucunda insanın okula gitmek zorunda kalacağı yönünde bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EMEB de EFY ve KHB gibi büyüme konusuna odaklanarak Peter Pan’ın büyümeyi bilmediği için korktuğunu belirtmiştir. Büyüme ile birlikte “*anne*” gibi birçok kavramı bilmediğini de vurgulayarak korkularına ilişkin örnek vermeye çalışmıştır. KHB, EMEB’in görüşüne Peter Pan’ın yaşının büyük olmasını kanıt göstererek karşı çıkmıştır. EFY de KHB’nin görüşünün yanlış olduğunu dile getirmiştir. Bunun üzerine KHB görüşünü desteklemek için “*Ama şey sizin gibi olsaydı sizin boyunuzda olurdu.*” söyleminde bulunmuş; Peter Pan ve sınıf arkadaşları arasında bir *karşılaştırma* yapmıştır.

Tablo 85

Siz Büyümekten Korkuyor Musunuz? Büyümek İstemeyen Var mı? Sorusunun Analizi

Katılımcı KHB’nin cevabı: Büyümek güzel bir şeydir. Çünkü büyürsen okula bile gidebilirsin, her şeyi öğrenebilirsin.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMÇ: Büyüyünce okula gidebiliriz.

EEG: Büyürsen yazı yazabilirsin. Herkesin adını okuyabiliriz.

EFY: Okula gidip arkadaş edinebiliriz. Etkinlik yapabiliriz, uçurtma yapabiliriz. Büyüyünce kalem alabilirsin kendin.

EÖES: Yazdığımız şeyleri okuyabiliriz.

EMEB: İstedığımız bir şey olabilir, mesela polis, doktor.

Peter Pan'ın büyümeye ilişkin korkularından hareketle çocuklara “Siz büyümekten korkuyor musunuz? Büyümek istemeyen var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar genel olarak büyümenin olumlu yönüne odaklanarak, büyüdükleri takdirde neler yapabilecekleri üzerinden okula gitme, yazı yazma, etkinlik yapma gibi olasılıkları dile getirmişlerdir. EMEB diğer çocuklardan farklı olarak büyüdüğünde yapabileceği mesleğe dair düşüncelerini ortaya koymuştur. EMÇ de büyüme ile izne gerek duymadan kendi başına yapabileceği bir eyleme dikkati çekmiş, dolayısıyla da özgürlüğe ilişkin bir belirlenimde bulunmuştur.

Tablo 86

Siz Büyüyünce Nasıl Biri Olacağınızı Düşündünüz Mü Hiç? Sorusunun Analizi

Katılımcı EEG'nin cevabı: Polis

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EFY: Keskin nişancı asker

EMEB: Ama sadece itfaiyeciler yangın

EMZY: Veteriner. Çünkü hayvanları seviyorum.

söndürmez. Arabanın altına sıkışanları da kurtarıyor. Kapıda sıkışanları da kurtarıyor.

KNE: Pilot. Çünkü en sevdiğim şey pilot uçurmak.

EMÇ: Benim de yangını söndürmek, itfaiyeci olmak.

“Siz büyüyünce nasıl biri olacağınızı düşündünüz mü hiç?” sorusunu çocuklar, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde meslekleri temel alarak cevaplamış; olmak istedikleri meslekleri sıralamışlardır. Mesleği seçme gerekçesini sevmek, mesleğin gerektirdiği işi yapmak (yangını söndürmek, kurtarmak) olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte EMÇ'nin yangını söndürmek için itfaiyeci olacağını ifade eden görüşüne EMEB karşı çıkarak “Ama

sadece itfaiyeciler yangın söndürmez. Arabanın altına sıkışanları da kurtarıyor. Kapıda sıkışanları da kurtarıyor.” söyleminde bulunmuştur. İtfaiyecinin tek bir görevi olmadığını örneklerle açıklamaya çalışmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların, konu bakımından sadece hikâyenin içeriğine dair diğer unsurlara odaklandığı; ürettikleri soru sayısının kısıtlı ve az (3 soru) olduğu, düzey bakımından da alt ve üst düzey ıraksak alanla ilgili sorular ürettikleri görülmüştür. Bu durum hikâyeye ilişkin etkinliğin ilk defa yapılıyor olması ile ilgili olabilir. Dolayısıyla araştırmacının kendisi konuya ilişkin sorular yöneltilmiş, çocukların katılıp katılmadığına ilişkin sürekli ifadelerde bulunarak sürece alışmalarını sağlamıştır. Bundan hareketle çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların bir süre sonra arkadaşlarının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettiği, gerekçeleri ile görüşünü ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Etkinlik bağlamında da çocukların ilk soruya ilişkin (Wendy’nin babası Ppeter Pan’a neden kızdı?) çocukların farklı gerekçeler ortaya koyduğu (temellendirmeler yaptığı); Peter Pan’ın gerçek olup olmadığına ilişkin varoluşsal soruya uçma özelliği üzerinden yanıt verdikleri, hayali ifadeler (sihir gibi) ortaya konulsa da genelde “*görülebilir varlık gerçektir*” gibi ampirist bir düşünceyle görüşlerini ifade etmeye çalıştıkları; Peter Pan’ın büyümekten yaşlılık, bir daha hikaye okuyamama, büyümenin nasıl bir şey olduğunu bilmeme gibi sebeplerde korktuğunu belirttikleri; büyümenin olumlu yönüne odaklanarak, büyüdükleri takdirde neler yapabileceklerine odaklandıkları ve büyüdüklerinde nasıl bir insan olacaklarını sahip olacakları meslekler üzerinden anlatmaya çalıştıkları görülmüştür. Düşünme becerileri açısından ise *neden-sonuç, karşılaştırma, değerlendirme, örneklendirme* ve *olasılık* temelli ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

“Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliğine dair bulgular

“Peter Pan ve ben büyüdüğümde” adlı etkinlik “*fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorisi çerçevesinde uygulanmıştır. Bu etkinlik daha önce de ifade edildiği gibi, pilot uygulamada bir çocuğun (EA), “*Ben büyüyünce nasıl bir insan olacağım?*” sorusu üzerine gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarında yer alan çocuğun “*kendini tanıması*”na yönelik kazanımları da dikkate alınmıştır. Etkinlikte çocukların Peter Pan’ı ve kendilerini büyümüş olarak hayal etmeleri ve nasıl bir insan olabilecekleri üzerine düşünüp bunu resimlerine yansıtmaları istenmiştir. Peter Pan’ın olmayan ülke yerine günümüz dünyasında yaşadığı da dile getirilmiştir. Ardından çocuklarla resimleri üzerine bireysel sohbetler gerçekleştirilmiş; fikirleri alınmaya, fikirler üzerinden sonuçlar çıkarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü

çocuklar için felsefe yaklaşımında çocuğun kendi düşüncesini ortaya koyması, çıkarımda bulunması önem arz etmektedir. Dolayısıyla kategoride de “*fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” ya başvurulmuştur. Etkinliğe 15 (15/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan tema ile kodlara, çocukların resim ve söylemlerine yer verilmiştir.

Tablo 87

Peter Pan ve Ben Büyüdüğümde Etkinliğine ilişkin Çocukların Söylemleri

Tema	Söylem/kod	Tema	Söylem/kod	
	Peter Pan büyüğünde	f	Ben büyüdüğümde	f
Karakter/ huy	İyi/güzel (EMEB)(EEZ)		İyi/güzel(KETM)(EEZ)(EYKY)	9
	(KETM)(EYKY)(EMK)	7	(EMZY)	
	(EUÇ)(KAZK)(EKEP)		(EFY)(KAHB)(EKEP)(EUÇ)	2
	Yardımsever	3	(KAZK)	1
	(EMEB)(KETM)(EFY)		Cesur (EFY)(EÖES)	1
	Cesur (EFY) (KAHB)	2	Güler yüzlü (EEZ)	1
	Korkak	1	Uslu (EMEB)	1
	Komik olmayan (EÖES)	1	Komik (KHB)	1
	İnsanları korkutmayan (EÖES)	1	Kızgın (KHB)	
	Kötü (EKEP)	1	Yardımsever (EFY)	
Toplam		16	Toplam	16
Meslek	Polis(EMEB)(EEZ)(EU Ç)	4	Futbolcu (EYKY)(EMK)	2
	(EYKY)	2	Öğretmen(KETM)(KAHB)	2
	Doktor (KHB)(EÖES)	1	Dağcı (EMEB)	1
	Tamirci (KHB)	1	Başsavcı (EFY)	1
	Okçu (EMK)	1	Pilot (EEZ)	1
	Başsavcı (EFY)	1	Elektrikçi (EKEP)	1
	Elektrikçi (EKEP)	1	Doktor (KHB)	1
	Bahçıvan (KAZK)		Asker (EEEE)	1
			Veteriner (EMZY)	1
		Pilot (EÖES)	1	
		Keskin nişancı (EUÇ)	1	
		Süper kahraman (KAZK)	1	
Toplam		11	Toplam	14

Fiziksel özellik/dış görünüş/	Orta /uzun boy(EMZY)	3	Fiziksel özellik/dış görünüş	Uzun/orta boy (EEEEK)(EMZY)	4
	(KAHB)(KAZK)			(KAHB) (KAZK)	
	Şişman /zayıf(KAHB)	2		Zayıf (EEEEK)(KAHB)(KAZK)	3
	(KAZK)			Uzun, sarı saçlı/kel/kıvrıcık	3
	Yaşlı (EMZY)	1		(KHB)(EEEEK) (KAZK)	
	Güçsüz(EMZY)	1		Güçlü (EMEB)(EYKY)	3
	Sarı saçlı (KAHB)	1		Kahverengi gözlü (KHB)	1
	Mavi gözlü (KAHB)	1		Güzel (KAHB)	1
	Güzel (KAHB)	1			
Toplam		10	Toplam		15
Aile	Anne, baba,büyükler (EMK)	4	Aile	Anne, baba, kardeş, büyükler (EMK)(KAZK)(EEEEK)(EMEB)	7
	(EKEP)(EUÇ) (KAZK)	2		(EKEP)(EUÇ) (KAHB)	
	Çocuk (EMEB)(EYKY)	2		Kardeş (KETM)	1
	Abla (KHB)(KAHB)	1		Aile yok (EÖES)	1
	Hayali arkadaş (EÖES)	1			
	Aile yok (EEZ)				
Toplam		10	Toplam		9
Sevilen şeyler	Yemek yeme (KHB)	1	Sevilen şeyler	Yemek yemek (pilav vb.)(KHB)(EYKY)	2
	Ağlama (KHB)	1		Uçma (EEZ)	1
	Resim yapmak (KAZK)	1		Çocukları oynatma (KETM)	1
				Çocuklara bir şeyler öğretme (KETM)	
				Futbol (EMK)	1
				Ders yapma(EEEEK)	1
				Resim yapmak (EEEEK)	1
				Jimnastik (EEEEK)	1
				Hayvanlar (EMZY)	1
				İş yapmak (EKEP)	1
				İnsanları kurtarmak (KAZK)	
Toplam		3	Toplam		12
Duygu	Mutlu (EMEB)(KETM)	2	Genel toplam	66	
Toplam		2			
Yetenek	Uçma (EMEB)	1			
Toplam		1			

Tablo 87'ye göre çocukların, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında ürettikleri fikirlerin, "Peter Pan büyüdüğünde" başlığı altında özellikle "*karakter/huy (16/53)*" teması etrafında yoğunlaştığı, bunu "*meslek (11/53)*", "*fiziksel özellik/dış görünüş (10/53)*", "*aile (10/53)*", "*sevilen şeyler (3/53)*", "*duygu (2/53)*", "*yetenek (1/53)*" temalarının takip ettiği; "Ben büyüdüğümde" başlığı altında ise çoktan aza doğru sırasıyla "*karakter/huy (16/66)*", "*fiziksel özellik/dış görünüş (15/66)*", "*meslek (14/66)*", "*sevilen şeyler (12/66)*", "*aile (9/66)*" temaları altında toplandığı görülmüştür. Çocuklar "Peter Pan büyüdüğünde" başlığı altında en çok "*karakter/huy (16/53)*" temasına odaklanmıştır. Yaş düzeyi itibarı ile çocukların fiziksel unsurlara daha fazla odaklandığı düşünüldüğünde, soyut olan karakter/huy gibi faktörleri daha fazla dile getirmesi dikkat çekicidir. Peter Pan'ın özellikle iyi bir insan olduğu vurgulanmıştır. Yardımsever ve cesur diğer odaklanılan özellikleridir. Örneğin; EMEB: "*Çok iyi bir insan. Kötüleri yakalıyor hapse atıyor. Çocuklara çok iyi davranıyor. Onların karınlarını doyuruyor. Çünkü onları çok seviyor.*" söylemi ile Peter Pan'ın iyi ve yardımsever bir insan olmasına dair gerekçelerini sıralamıştır. Bu gerekçeler "*kötüleri yakalama, çocuklara iyi davranma, karınlarını doyurma ve sevme*" olarak belirtilmiştir. Bir çocuk (EKEP) diğerlerinden farklı olarak Peter Pan'ın büyüdüğünde hem iyi hem de kötü olduğunu belirtmiş; "*birazcık*" ifadesiyle de iyi ve kötü olmasının derecesini dile getirmeye çalışmıştır. Bir başka çocuk (KAZK) da Peter Pan'ı masaldaki karakterinden farklı olarak cesur yerine korkak bir karakter olarak nitelemiştir. Meslek teması altında çocuklar özellikle "*polis*" ifadesine odaklanmıştır. Bu durum çocukların masaldaki gibi Peter Pan'ı kötülerle savaşan, insanları kurtaran özelliğinden hareketle, görev bakımından benzer özellik taşıyan polislik mesleği ile ilişkilendirdikleri düşüncesiyle ifade edilebilir. Fiziksel/dış görünüş çerçevesinde de çocuklar Peter Pan'ın boyu, saç rengi, yaşı, fiziksel gücü gibi unsurlara değinmişlerdir. Aile teması altında ise Peter Pan'ın bir ailesi olduğu vurgulandığı gibi, sadece bir aabaya sahip olduğu, masaldaki gibi çocukları olduğu ya da ailesi olmadığı yönünde ifadeler de yer almıştır. Bir çocuk (EÖES) masala bağlı kalarak hayali bir arkadaştan (Tinkerbelle) söz etmiştir. Peter Pan'ın sevdiği şeyler konusunda görüş bildiren çocuklar daha çok kendi deneyimlerinden ve sevdiklerinden hareketle cevap vermişlerdir. Örneğin; Peter Pan'ın sevdiği şeyi ağlamak olarak gösteren KHB gerekçesini "*Ağlarsan çünkü bizi susturan birileri hediye getirir.*" söylemi ile temellendirmiştir. Duygu

teması altında Peter Pan ‘ın şu anki hayatında yaşadığı duyguyu çocuklar (EMEB, KETM) mutluluk olarak ifade etmişlerdir. Örneğin KETM, Peter Pan’ın ailesi olmasa da arkadaşları ile birlikte olduğu için mutlu olduğunu belirtmiştir. Son olarak yetenek teması altında da bir çocuk (EMEB) Peter Pan’ın masaldaki gibi uçma özelliğinin hala var olduğunu dile getirmiştir.

Çocuklar “Ben büyüdüğümde” başlığı altında ise “Peter Pan büyüdüğünde” başlığı altında olduğu gibi, en çok “*karakter/huy (16/66)*” temasına odaklanmıştır. Kendilerini özellikle iyi/güzel (9/16) olarak betimlemişlerdir. Diğer karakter/huy özellikleri cesur, güler yüzlü, uslu, komik, yardımsever olarak şekillenmiştir. Bir çocuk (KHB) diğerlerinden farklı olarak büyüdüğünde de “kızgınlık” gibi kötü bir karakter/huy özelliği olacağını ifade etmiştir. Örneğin; KETM: “*Gayet iyi biriyim. Çünkü bazen çocukları uyarıyorum. Yanlış bir şey yapınca uyarabiliriz. Bu çocukları iyi yapar. Çocuklara oyun oynatmayı seviyor. Çocuklara bir şey öğretmeyi seviyor.*” söylemi ile neden iyi bir insan olduğunu gerekçeleri ile ifade etmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda da “*çocuklara bir şeyler öğretmeyi, oyun oynatmayı ve onları uyarmayı*” iyi bir insan olmasında gerekçe olarak sunmuş; davranışlar üzerinden iyi kavramına ilişkin bir belirlenimde bulunmuştur. ESÖES de kendini cesur olarak nitelemiş; gerekçesini (temellendirmesini) de “*Çünkü artık yüksekte korkmuyorum.*” sözleri ile ortaya koymuştur. Fiziksel/dış görünüş çerçevesinde de çocuklar kendileri boy, saç rengi, görünüş, fiziksel güç bakımından ifade etmeye çalışmıştır. Meslek konusunda çocuklar öğretmen, pilot, dağcı gibi birçok meslek grubundan örnekler vermiş; kimi zaman bu mesleği seçmelerinden yaşam deneyimlerinin etkisi olduğunu vurgulayan ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin; EKEP’in “*Elektrik işi. Babamda olduğu için ondan. Babamla birlikte takılırız. Takılıyoruz hala. Plazada oynuyorum. Büyüyünce oynayamam, dükkâna bakmak zorunda kalırım.*” ifadesi bunu gösterir niteliktedir. Bu başlık altından tek bir çocuk (KAZK) hayali unsurlara yer vererek, süper kahraman olmak istediğini dile getirmiştir. Sevilen şeyler teması altında da çocuklar seçtikleri mesleklerle ilişkili cevaplar vermiştir. Örneğin; pilot olmayı isteyen EEZ, uçmayı sevdiğini vurgularken; öğretmen olmayı isteyen KETM, çocuklara bir şey öğretmeyi, onları oynatmayı sevdiği şeyler olarak belirtmiştir. Son olarak çocuklar aile teması altında, büyüdüklerinde de aileleri ile birlikte yaşayacakları ifade etmişlerdir. Tek bir çocuk (EÖES) büyüdüğünde ailesi olmayacağını belirtmiştir.

Her bir çocuğun çizdiği resme ilişkin sunduğu fikirler ve bu fikirler sonucunda ortaya çıkan temalar çeşitlilik gösterdiği için, resimleri temalar altında toplayarak vermek mümkün

değildir. O yüzden aşağıda çocukların resimleri ve bu resimlere ilişkin yorumlamalar bir tema altında toplanmadan sırasıyla sunulmuştur.

Diyalog 88: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-

1



Resim 106. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-1

EMEB:

Tabiki de dağa tırmanmışım. Bu sadece maketmiş ben çalışıyormuşum. İlk önce dağcılar çalışır sonra da dağa tırmanır. Çok güçlü olmak istiyorum gücümle dağa tırmanmak istiyorum. Şu halatı atıp bağlamışım iyice gidiyormuşum, sonra da halatı çözücem. Babam var annem var kardeşim yok ama olmasını çok istiyorum. Büyünce kardeşim olmamış. Hiç dua etmiyorum çünkü. Öyle şeyi Allah yapıyor. Ben kendi başıma bebekken bunu biliyordum. Çok iyi hatta bir sürü tırmanıp helikopterlere tutunup onlarla uçmuşum dağa geçince o dağda üstünde durmuşum. Güçlü olmuşum, bir sürü ağırlık kaldırmışım. Büyüyünce biraz yaramazlığım gidiyor, azcık yaramaz oluyorum. Çünkü çocuk olmuyorum o zaman. Çocuğum azcık yaramazlık yapabilirim.

Peter Pan'ı polis olarak çizdim. Çünkü suçluları yakalamak için olmuş. Madem artık çok büyüdü, çok büyük olduğu için korsanlar onu vurabiliyordu o yüzden polis olmaya karar verdi. Her zamanki gibi ev yapmış kendine. Bizim dünyamızda yaşıyor. Bizim dünyamızda mutlu. Ailesi yok. Sadece çocukları var, karısı ölmüş, çünkü hastalanmış. Çocukları ile kalmış. Çok iyi bir insan. Kötüleri yakalıyor hapse atıyor. Çocuklara çok iyi davranıyor. Onların karınlarını doyuruyor. Çünkü onları çok seviyor. Burada niye kırmızı var söyleyeyim mi bir hırsız geçmiş buradan Peter Pan uçmuş yere inmiş sonra da hırsızın peşinde koşmuş. Sadece uçuşma gücü var. Mesela korsanın elini nasıl kesmişti şimdi kesemiyor. Olmayan ülke diye bir şey yok. Buraya gelemiz.

EMEB, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde kendini bir *dağcı* olarak betimlemiştir. Dağcılık anlamında neler yaptığını “*Tabiki de dağa tırmanmışım. Bu sadece maketmiş ben çalışıyordum. İlk önce dağcılar çalışır sonra da dağa tırmanır. Şu halatı atıp bağlamışım iyice gidiyordum, sonra da halatı çözücem*” sözleri ile ortaya koymuş; dağcıların pratik yaptıktan sonra dağa tırmanış işlemini gerçekleştirdiğine ilişkin bir “*değerlendirmede*” bulunmuştur. Büyüdüğünde fiziksel olarak güçlü olmak istediğini belirten EMEB bunun gerekçesini “*Çok güçlü olmak istiyorum gücümle dağa tırmanmak istiyorum.*” söylemi ile belirtmiş; dağcılık için kişinin güçlü olması gerektiğine değinmiştir. Sahip olduğu aile konusunda da bugüne vurgu yaparak bir kardeşi olmadığını, gelecekte de olmayacağını ifade etmiştir. Nedeni de metafiziksel bir bakış ile dua ve Allah’ın yaratıcılığı üzerinden *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde ortaya koymuştur. Böyle bir düşünceye sahip olmasında ise başkasının bir etkisi olmadığını, bu sonuca kendinin vardığını belirtmiştir. Karakter ve huyu ile ilgili olarak da neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde şu anki durumundan ve gelecekte nasıl olacağından söz etmiştir. Bunu da “*Büyüyünce biraz yaramazlığım gidiyor, azcık yaramaz oluyorum. Çünkü çocuk olmuyorum o zaman. Çocuğum azcık yaramazlık yapabilirim.*” söylemi ile ifade etmiştir. Yaramazlığın çocuklara özgü bir durum olduğuna ilişkin bir algısını ortaya koymuştur.

EMEB; Peter Pan’ı ise bir polis olarak çizdiğini dile getirmiştir. Neden polis olduğunu da “*Çünkü suçluları yakalamak için*” sözleri ile ortaya koymuştur. EMEB’in Peter Pan’ı küçükken korsanlarla yaptığı mücadele ile bağlantılı olarak polis olarak düşünmesi ve suçluları yakalamak gibi bir gerekçeyi ortaya koyması, masaldaki karakterinin bir yansıması olarak ifade edilebilir. EMEB’in Peter Pan’ın polis olmasındaki bir diğer gerekçesi de artık büyümesi ve korsanların onu vurabilmesidir. “*Her zamanki gibi ev yapmış kendine.*” ifadesi ile de masala vurgu yapmıştır. EMEB, hem Peter Pan’ın duygu durumuna hem de ailesine ilişkin bir belirlenimde bulunmuştur. Peter Pan’ın bu dünyada olduğu için mutlu olduğunu, eşinin hastalıktan öldüğünü ve sadece çocukları olduğunu söylemiştir. EMEB’in çocuklarına rağmen ailesi yok ifadesi dikkat çekicidir. EMEB için Peter Pan ‘ın karakterini/huyunu da iyi olarak betimlemiştir. İyi bir insan olmasını da “*Çocukları ile kalmış. Çok iyi bir insan. Kötüleri yakalıyor hapse atıyor. Çocuklara çok iyi davranıyor. Onların karınlarını doyuruyor. Çünkü onları çok seviyor.*” sözleri ile ifade etmiş ve iyiliğin ölçütlerini “*suçluları yakalama, çocuklara iyi davranma, çocukları sevme*” olarak dile getirmiştir. Peter Pan’ın büyüdüğünde sadece uçma gücüne sahip olduğunu belirtmiştir. Tüm bu ifadelerden sonra da “*Olmayan ülke diye bir şey yok. Buraya gelemiz.*” diyerek Peter Pan’ın gerçekte var

olmadığına, bir hayal ürünü olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla EMEB hayal ile gerçeği ayırt edebilmektedir.

Diyalog 89: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-
2



Resim 107. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-2

EEZ:

Bu polis Peter Pan. Çünkü her suçluyu hapse atıyor diye. Suçlular var hep polisler yakalıyor polisler yorulmasın diye ben yakalayayım diyor. Gece bile hırsız olabilir. Polisler gece de çalışıyor. Polisler biraz dirlensin diye Peter Pan polis oluyor. Peter Pan iyi biri. Wendy nin büyümesini hiç istemiyor. Kötüleri yakalıyor.

Ben büyüyünce pilot olacağım. Çok güzel bir insanım. Uçağın pilotuyum böyle her yere bakıyorum. Uçağın gitme vakti uçağı çalıştırıyorum, duu yapıyorum böyle uçuyorum. Eskiden 4 yaşındayken babamın gittiği Apazya"ya gidiyorum. Çok güzel böyle. Eskiden gittim. Arabalar var gazına basıyorsun, böyle otomatik şarj ile çalışıyor. Hep gökyüzünü görüyordum. Yanımda babam, annem, teyzem. Evlenmedim. Çünkü hiç birini beğenememişim. Uçmayı bir de güler yüzlü olmayı seviyorum.

EEZ, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında Peter Pan'ı bir polis olarak resmetmiştir. Onun polis olmasını da “suçluları hapse atması, polisin yorulmaması” gerekçeleri ile açıklamaya çalışmıştır. Küçük Peter Pan korsanlarla savaşıırken, büyüdüğünde de suçlularla mücadele etmektedir. Bu bağlamda EZZ de tıpkı EMEB gibi Peter Pan'a bu gerekçeyi düşünerek bu mesleği atfetmiş olabilir. EEZ, Peter Pan'ın iyi biri olduğunu ve bir ailesinin

olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca Wendy'nin büyümesini istemediğini dile getirmiştir. Dolayısıyla EEZ'nin bu söylemlerinden hareketle masala sadık kaldığı söylenebilir.

EEZ kendi ile ilgili olarak da büyüdüğünde *pilot* olacağını ifade etmiştir. Uçan bir uçak resmi çizerek bu durumu anlatmaya çalışmıştır. Kişilik olarak güzel yani iyi bir insan olduğunu dile getirmiş, ancak bunu neye dayanarak söylediğini belirtmemiştir. Buna ek olarak güler yüzlü bir insan olduğunu vurgulamıştır. Resminde uçağı çalıştırma anına ve önceden yaptığı uçak yolculuğuna ilişkin deneyimlerine değinmiştir. Bu söylemleri pilotluk mesleğine ilişkin ilgisini ve bu mesleği seçme nedenini ortaya koyabilir. Ailesi ile ilgili olarak da büyüdüğünde evlenmediğini belirtmiş, gerekçesini (temellendirmesini) de “*Çünkü hiç birini beğenememişim.*” sözleri ile dile getirmiştir. Ailesi ile yaşamaya devam ettiği söylemiştir. Sevdiği şeyleri pilotluk mesleğinden dolayı uçuş olarak belirtmiştir.

Diyalog 90: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3



Resim 108. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-3

KHB:

Peter Pan şişko biri. Çünkü çok yemek yemiş. Birde herkes ile koşup oynarken zayıflıyormuş Tamirciymiş. Malzemeleri eline almış sonra tamirci olmuş. Bir tane tamirciye gitmiş oradan öğrenmiş. Hoşuna gitmiş. Peter Pan'ın ailesi yok. Sadece ablası var. Sonra tek başına yaşamış. Ablası da ondan ayrılmış. Çünkü Peter Pan ona çok kötü bir şey söylemiş. O da ayrılmış. demiş ki masalar nasıl uçar demiş. Peter Pan da uçar uçar demiş. O da üzülmüş. Bir daha seninle konuşmıycam ve seni terk ediyorum demiş. Ablanın dediğini söylemesi lazımdı. Yemek yemeyi seviyor. Ağlamayı

Küçükük. Çünkü az yemek yiyorum. Hastanecilik. Doktor. Bebeklerin doktoru. Çünkü çocuklar güzel. Büyükler kötü. Çünkü çocuklara kızıyorlar. Küçük olduğumda gözlerim yeşildi ama şimdi kahverengi. Saçlarım sarı, uzun. Pilav sarı olan. Çünkü yiyo büyümesi için. Kızma huylarım var. Kırısam da komiklik yaparım herkes güler. Komiklik yapmaktan hoşlanıyorum.

seviyor. *Çünkü ağlamak güzel bir şey.*
Ağlarsan çünkü bizi susturan birileri hediye
getirir. Bizim dünyamızda Peter Pan, olmayan
ülkede olsaydı büyümeyecekti.

KHB çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında Peter Pan'ı, şişman ve rengârenk kıyafetler içinde hayal ederek resmine yansıtmıştır. Peter Pan'ın şişman olmasının gerekçesini, temellendirmesini) neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Çünkü çok yemek yemiş.*” sözleri ile dile getirmiştir. KHB, Peter Pan'ın mesleğinin tamircilik olduğunu ifade etmiştir. Peter Pan'ın bu mesleği seçmesindeki esas nedeni “meslekten hoşlanma” olarak açıklamıştır. Peter Pan'ın önceleri ablası ile yaşarken, aralarındaki bir tartışmadan ötürü tek başına yaşamaya başladığını dile getirmiştir. KHB tartışmanın nedenlerine ilişkin detayları da “*Demiş ki masalar nasıl uçar demiş. Peter Pan da uçar uçar demiş. O da üzülmüş. Bir daha seninle konuşmıycam ve seni terk ediyorum demiş.*” söylemi üzerinden ifade etmiştir. Problemin çözümüne ilişkin ise “*Ablanın dediğini söylemesi lazımdı.*” ifadesinde bulunarak alttan almayı bir çözüm olarak ileri sürmüştür. KHB, Peter Pan'ın sevdiği şeyleri de “*yemek yeme ve ağlama*” olarak belirtmiştir. Ağlamayı Peter Pan'ın sevme gerekçesini (temellendirmesini) “*Çünkü ağlamak güzel bir şey. Ağlarsan çünkü bizi susturan birileri hediye getirir*” sözleri ile ortaya koymuştur. Dolayısıyla ağlamanın kişiye kazanç sağlayan (hediye gibi) bir durum olduğuna ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur. KHB bu örneği ve ablası ile ilgili tartışmaları günlük yaşamındaki deneyimlerden hareketle vermiş olabilir. Bunun dışında KHB: “*Bizim dünyamızda Peter Pan, olmayan ülkede olsaydı büyümeyecekti.*” şeklindeki ifadesi ile büyüme kriteri üzerinden Peter Pan'ın olmayan ülkede olamayacağına ilişkin bir *çıkarımda* bulunmuştur.

KHB, kendini resimde oldukça küçük olarak çizmiştir. Gerekçesini “*Çünkü az yemek yiyorum.*” sözleri ile açıklamıştır. Büyüdüğünde çocuk doktoru olacağını belirtmiştir. Bunun öncesinde doktorluğu, *hastanecilik* olarak belirtmiş, daha çok sağlık hizmetlerinin verildiği yerden hareketle mesleği tanımlanmıştır. Çocuk doktoru olmayı seçme gerekçesini “*Çünkü çocuklar güzel. Büyükler kötü. Çünkü çocuklara kızıyorlar.*” söylemi ile ortaya koymuştur. Büyükler ve küçükler üzerinden bir *karşılaştırma* yaparak gerekçesini (temellendirmesini) dile getirmiş; büyükleri kötü, küçükleri güzel olarak betimlemiştir. Kötülüğü, kızma davranışı üzerinden anlatmaya çalışmıştır. Büyüdüğünde kendisinde meydana gelecek olan fiziksel değişimi de “*Küçük olduğumda gözlerim yeşildi ama şimdi kahverengi. Saçlarım sarı, uzun.*” sözleri ile dile getirmiştir. Büyümeyi vurgulamak için pilav resmi çizmiştir;

yemek yeme ve büyüme arasında bir ilişki kurmuştur. Sahip olduğu huyları da “*Kızma huylarım var. Kırsam da komiklik yaparım herkes güler. Komiklik yapmaktan hoşlanıyorum.*” sözleriyle ortaya koymuş, iki zıt özelliğe sahip olduğunu, sorun yaşasa da bunu karşısındakini güldürerek çözebileceğini belirtmiştir.

Diyalog 91: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4



Resim 109. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-4

KETM:

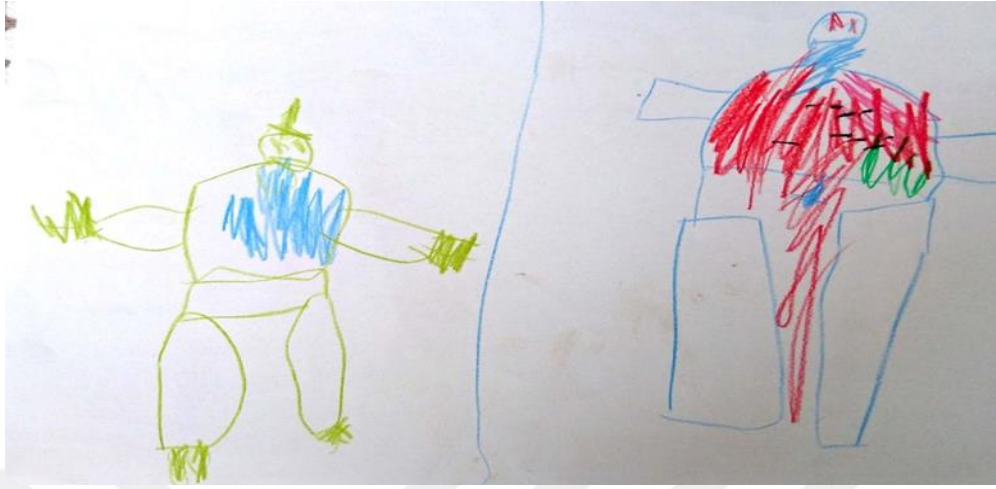
Büyümüş. Bütün insanları kurtarıyor. Ağaçta kalan kediye uçup da kurtarıyor. Olmayan ülkede yaşıyor hala. O özel biri olduğu için büyümüş. Bir de kaybolmuş çocukları bulup evine götürüyor. Kayıp çocuklar üzgün. Çünkü ormanda kaybolduğu için annesini göremediği için. İyi biri. Mutlu. Çünkü onun annesi yok o tek başına yaşıyor. Arkadaşlar ediniyor çünkü. Arkadaşları ile yaşıyor.

Öğretmen yaptım. Çünkü öğretmen olmak güzel. Her şeyi biliyorsun. Sadece lisedekiler biliyor. Çocukları oynatıyorsun. Gayet iyi biriyim Çünkü bazen çocukları uyarıyorum. Yanlış bir şey yapınca uyarabiliriz. Bu çocukları iyi yapar. Çocuklara oyun oynatmayı seviyor. Çocuklara bir şey öğretmeyi seviyor. Annesi babası abileri ablaları kardeşleri var.

KETM, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan’ı, “Olmayan Ülke”de büyümüş olarak çizdiğini belirtmiştir. Genellikle etkinliği gerçekleştiren çocuklar, Peter Pan’ı “*Olmayan Ülke’de insanlar asla büyümmez.*” görüşünden hareketle, kendi dünyalarında yaşıyor olarak çizmektedir. KETM, bu şekilde çizme gerekçesini “*O özel biri olduğu için büyümüş.*” sözleri ile açıklamış ve Peter Pan’ın diğer insanlardan farklı olduğunu

vurgulamıştır. KETM masala sadık kalarak, Peter Pan'ın kıyafetlerini masaldaki gibi resmine yansıtmıştır. Bununla birlikte diğer çocuklardan farklı olarak, ona bir meslek atfetmemiştir. Sadece görevinin kayıp çocukları bulup eve götürmek olduğunu belirtmiştir. KETM, neden- sonuç ilişkisi çerçevesinde kayıp çocukların üzgün olma nedenini “*Çünkü ormanda kaybolduğu için, annesini göremediği için.*” sözleriyle ifade etmiştir. KETM Peter Pan'ın iyi biri olduğunu dile getirmiştir. Neden iyi biri olduğunu açıklamamıştır. Ayrıca KETM Peter Pan'ın annesi olmasa da arkadaş edindiği ve onlarla birlikte olduğu için mutlu olduğunu sözlerine eklemiştir.

KETM, büyüdüğünde *öğretmen* olacağını dile getirmiştir. Öğretmen olmak isteme gerekçelerini de “*Her şeyi biliyorsun. Çocukları oynatıyorsun.*” söylemi ile açıklamıştır. KETM, bu söylemi üzerinden kendisine yöneltilen “*Öğretmenler her şeyi bilir mi?*” sorusuna da “*Sadece lisedekiler biliyor.*” şeklinde bir *genelleme* ile karşılık vermiştir. Burada KETM'in sınıf düzeyine bağlı olarak kişinin bilgisinin arttığı yönünde bir fikre sahip olduğu söylenebilir. Büyüdüğünde nasıl biri olacağı konusunda ise “*Gayet iyi biriyim. Çünkü bazen çocukları uyarıyorum.*” söyleminde bulunmuş, iyi biri olmasına ilişkin gerekçesini çocukları uyarma üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu sözlerine ek olarak “*Yanlış bir şey yapınca uyarabiliriz. Bu çocukları iyi yapar.*” diyerek bir değerlendirmede bulunmuş; daha önceki söyleminde olduğu gibi uyarma ve iyi olma arasından bir ilişki kurmuştur. KETM sevdiği şeyleri de “*çocuklara oyun oynatma ve bir şeyler öğretme olarak*” vurgulamış, öğretmenlik mesleğini seçme nedenini yeniden dile getirmiştir. KETM ayrıca ailesi ile bir arada yaşadığını ifade etmiştir.



Resim 110. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-5

EYKY:

Polis olmuş. Polis mesleğini çok seviyor diye. Hep kaptan kancayı yakalıyor polis gibi o yüzden polis olmayı seçmiş. Olmayan ülkeden buraya gelmiş. Çünkü Olmayan Ülke’de büyüyemezsin. Şimdi büyümeyi istedi, ondan geldi. İyi insan çirkin değil. Polisler iyi olur. Ailesi yok. Zaten çocukları var.

Maççı. Futbolcu. Diğerleri hep zor. Çok büyük. Güçlü. Çok yemek yiyo. Koşarken midesini boşaltıyo. İyi bir insan. Çünkü futbolcular iyi olur. Büyük EYKY iyi. Ailesi var. Annesi babası var, dedesi var. Yemek yemekten hoşlanıyor, midesinde yiyecekler var onu çizdim. Çünkü bütün yemekleri seviyorum. Az yemeyi sevmiyorum.

EYKY, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan’ı, polis olarak resmetmiştir. Bu mesleği seçme gerekçesini “mesleği sevme” ve “kaptan kanca ile polis gibi mücadele etme” üzerinden temellendirmiştir. EFKY, Peter Pan’ın Olmayan Ülke’den kendi yaşadığı dünyaya gelme nedenine ilişkin de bir belirlenimde bulunmuştur. “Çünkü Olmayan Ülke’de büyüyemezsin. Şimdi büyümeyi istedi, ondan geldi.” söylemi ile Peter Pan’ın büyüme isteğinin bu eyleminde etkili olduğunu dile getirmiştir. EFKY: “İyi insan çirkin değil.” ifadesinde bulunarak Peter Pan’ın iyi bir insan olduğunu ifade etmiştir. Neden iyi insan olduğunu da “Polisler iyi olur.” genellemesi ile belirtmiştir. Ayrıca Peter Pan’ın bir ailesi olmadığını, sadece çocukları olduğunu vurgulamıştır. Peter Pan’ı Olmayan Ülke’de olmasa da bu dünyada da ailesi olmayan, çocukları olan biri olarak betimlemiştir. Buradaki çocukları, masaldaki kayıp çocuklar olarak düşündüğü söylenebilir.

EFKY kendini ise maççı yani futbolcu olarak ifade etmiştir. KHB'nin doktorluğu hastahaneci olarak belirtmesi gibi, EFKY de futbolcuyu maççı olarak belirtmiştir. Futbolculuğu neden seçtiği konusunda da gerekçesini “*Diğerleri hep zor.*” sözleriyle ortaya koymuştur. Fiziksel olarak büyük ve güçlü olduğunu, çok yemek yediğini vurgulamıştır. Kişilik olarak da iyi bir insan olduğu sonucuna “*Çünkü futbolcular iyi olur.*” genellemesinden hareketle ulaşmıştır. Bununla birlikte EFKY bir ailesi olduğunu ve yemek yemekten hoşlandığını belirtmiştir.

Diyalog 93: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6



Resim 111. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-6

EMK:

Bu yeni Peter Pan. Güzel bir insan. Çünkü kılıcı ve kalkanı var. Hem kaptan kancayı kesiyor. Olmayan ülke diye bir şey yoktur. Ok ile kötüyü vurmaya çalışıyor. Okçuluk mesleği. Annesi izin vermiş, sonra da olmuş. Annesi var, babası da var. Peter Pan orta, hepsi orta.

Ben hep Galatasaray'ı tutarım, ama mor takımı tutmam. Mor kim biliyor musun Osmanlıspor. Büyüyünce maça gitem. Maç oynıycam. Maççı bir insan. Annem, babam, kardeşim olacak.

EMK, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yeni bir Peter Pan çizdiğini, bu Peter Pan'ın ise güzel bir insan olduğunu vurgulamıştır. Neden güzel olduğunu da “*Çünkü kılıcı ve kalkanı var. Hem kaptan kancayı kesiyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. Buradaki *güzel bir insan* ifadesi, Peter Pan'ın sahip olduğu kişilik özelliği olarak ifade edilmemiş; yeni karakterin sahip olduğu yeni savaş malzemeleri ve Kaptan Kanca'ya yönelik eylemi

üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. EMK'nin "Olmayan ülke diye bir şey yoktur." söylemi onun hayal ile gerçeği ayırt edebildiğini göstermektedir. EMK, Peter Pan'ın okçu olduğunu ve kötüleri vurmaya çalıştığını, okçu olurken de annesinden izin aldığını ifade etmiştir. Her ne kadar Peter Pan'ı büyümüş olarak çizse de meslek seçimi konusunda anne iznini göz önünde bulundurması dikkat çekicidir.

EMK kendini ise taraftarı olduğu takım ve futbol sevgisi üzerinden anlatmıştır. Sarı-kırmızı renklerle taraftarı olduğu Galatasaray'ı, mor renkle de rakip takımı resmine yansıtmıştır. Büyüdüğünde yapacaklarını maça gitmek, futbol oynamak olarak aktarmıştır. Dolayısıyla büyüme ve özgürce yapabilecekleri üzerine bir belirlenimde bulunmuştur.

Diyalog 94: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7



Resim 112. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-7

EEEK:

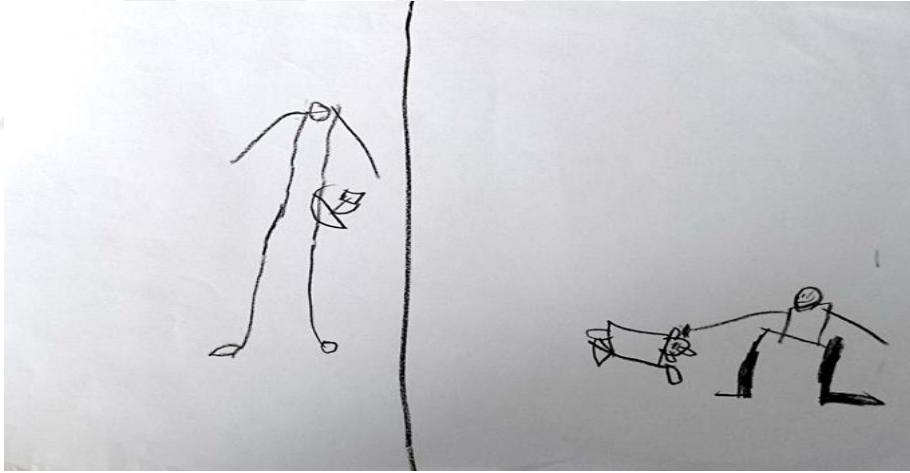
<i>Yeşil Peter Pan. Kaktüs olmuş. Çünkü böyle olduğu için yeşile benziyor. Olmayan ülkede yaşıyor. Şef oluyor. Kızılderili şefi. Büyüyor çünkü orada yaşadığı için. O aslında sadece Kaptan Hook büyük. Kaybolmuş çocukların hikâyesini anlatıyor.</i>	<i>Asker olmak istiyorum. Askerlikte düşmanları öldürüyorlar. Düşman gemileri batıyor. Eskiden biraz keldim. Şimdi uzun boylu, zayıfım. Ders yapmaktan hoşlanıyor. Jimnastik. Bir de resim yapmak .Ailesi var.</i>

EEEK, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan'ı, kıızılderili şefi olarak resmine yansıtmıştır. Peter Pan'a kıyafeti üzerinden kaktüs benzetmesi yapmış, seçtiği yeşil

renkle de masala sadık kalmıştır. Peter Pan'ın hala olmayan ülkede yaşadığını belirten EEEK, kızılderili şefi olarak kayıp çocukların hikâyesini anlattığını ifade etmiştir. Peter Pan'ın Olmayan Ülke'de yaşamasına rağmen neden büyüyebildiğini, yine orada yaşamasına bağlayarak açıklamıştır. Buna rağmen EEEK sadece Kaptan Hook'un büyük olduğuna da vurgu yapmıştır.

EEEEK, büyüdüğünde asker olmak istediğini ifade etmiştir. Gerekçelerini (temellendirmelerini) de “*düşmanı öldürme*”, “*düşman gemilerini batırma*” üzerinden açıklamıştır. “*Eskiden biraz keldim. Şimdi uzun boylu, zayıfım.*” söylemi ile de sahip olduğu fiziki özellikleri eski ve şimdi bağlamında *karşılaştırarak* vermiştir. Büyümüş EEEK'nin ders yapmaktan, jimnastikten ve resim yapmaktan hoşlandığını söylemiş; bir aileye sahip olduğunu da belirtmiştir.

Diyalog 95: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8



Resim 113. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-8

EMZY:

Kafası çenesi içeri girmiş birazcık çünkü çok uzun büyümüş. Bu kılıcı. Olmayan ülkede büyüyor. Kaptan kanca büyüyor gibiydi. Gemide çok durmuş yaşlanmış. Kayıp çocuklar büyümemiş. Peter Pan dövüşmeyi bıraktı. Çünkü yaşlandığı için. Alçak uçabiliyor, sadece iş, yemek yapabilir. Gezebilir. Bu kadar. Artık savaşmıyor.

Ben büyüyünce veteriner olacam Çünkü hayvanları seviyorum. Büyüğüm. Uzunum. Saçları yapmayı unutmuşum. Bir tane köpeği getirmiş sahibi hastalanmış. Tamirini yapmışım. İyi biriyim. Fotoğraf çekiyorum köpeklerin bitirince seviyo okşuyorum.

EMZY, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan'ı uzun ve yaşlı olarak çizmiştir. Peter Pan'ın olmayan ülkede olmasına rağmen büyüdüğünü ve yaşlandığını, kayıp çocukların ise aynı kaldığını dile getirmiştir. Kaptan Kanca'nın da Peter Pan gibi yaşlandığını belirtmiştir. Yaşlılıkla birlikte Peter Pan'ın dövüşmekten vazgeçtiğini ve artık savaşmadığını ifade etmiştir. Uçma gibi özelliklerinde bir yavaşlama olduğunu, sadece iş ve yemek yapabildiğini vurgulayarak, Peter Pan'ın yapabildikleri ve yapamadıkları üzerine belirlenimlerde bulunmuştur.

EMZY büyüdüğünde ise veteriner olacağını, çünkü hayvanları çok sevdiğini ifade etmiştir. Kendini büyük, uzun ve saçsız olarak göstermiştir. Yanına bir köpek resmi çizmiş; veteriner olduğu için hasta bir köpeğin getirildiğini ve onu iyileştirdiğini belirtmiştir. Burada iyileştirme yerine tamir kelimesini kullanmıştır. Kendisinin iyi biri olduğunu belirten EMZY de bu düşüncesini, “*Fotoğraf çekiyorum köpeklerin, bitirince seviyor okşuyorum.*” söylemi ile hayvan sevgisi üzerinden açıklamaya çalışmıştır.

Diyalog 96: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-9



Resim 114. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-9

EFY:

Ben hala küçüğüm çünkü hala Başsavcılık yapıyor. Çünkü en çok ben onu olmayan ülkedeyim. Büyüseydim seviyorum. Polisleri ve askerleri çok başsavcı. Çünkü askerleri polisleri sevdiği için görüyor yardım ediyor o çok sevdiğim için. İyi olurum, yüzden çok sevir. Askerleri var telsizi cesur olurum. Bir de çok var telsizi olduğu için haberleşebiliyor. yardımsever olurum. Ölen Ailesi var ama onlar büyümeyi sevmiyor. insanlara yardım ederdim askerler Büyüyor çünkü bir gün gitmiş gelmiş

ölüyor ya bazen o yüzden yardım ediyor. Askerlerin ailelerine. *buraya hemen geri döndü sonra asla gitmiyor sonra hep orada kalacak büyücek büyücek bizim dünyamızda. Çünkü orda Olmayan Ülke’de büyüyemiyor. Cesur biri.*

EFY, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında kendini başsavcı olarak hayal etmiştir. Bu mesleği seçme gerekçesini (temellendirmesini) *neden-sonuç ilişkisi* çerçevesinde “asker ve polisi sevme” olarak açıklamıştır. Karakter ve huy olarak iyi, cesur ve yardımsever bir insan olacağını belirten EFY, özellikle iyi ve yardımseverlik özelliğini ölen askerlerin ailelerine yardım örneği ile ifade etmeye çalışmıştır.

EFY, kendinde olduğu gibi Peter Pan’ı da aynı gerekçelerle başsavcı olarak hayal etmiştir. Bu şekilde düşünmesinde Peter Pan’ın kötülere karşı mücadelesi etkili olmuş olabilir. Peter Pan’ın bir ailesi olduğunu ama ailesinin büyümeyi sevmediğini ifade etmiştir. Burada bahsedilen kayıp çocuklar olabilir. EFY, Peter Pan’ın insanların dünyasına gittiğinden ve hep orada kalmaya karar verdiğinden bahsetmiştir. Sebebini ise *neden-sonuç ilişkisi* bağlamında “Çünkü orda(Olmayan Ülke’de) büyüyemiyor.” sözleri ile açıklamıştır. Peter Pan’ın özellik olarak cesur biri olduğunu vurgulamıştır.

Diyalog 97: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-10



Resim 115. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-10

KAHB:

Öğretmen. Çünkü öyle istedim. Onu seçmek istemiştım. Küçüklere bakıyorum. Bizim kadar olanlara Çocuklara resim veriyorum. İyiyim bir de güzelim. Büyüyünce

Peter Pan yanındaki de ablası. O doktor olmuş. Çünkü canı öyle istemiş. Çünkü anne babası öle demiş. Bizim dünyamızda yaşıyor. İnsanlara

güzelleşmişim. Saçlarım uzun, zayıfım. müdahale ediyor. Çünkü bazı hasta Babam annem anneannem, dedem, olan insanlar var. Kız Peter Pan. Uzun boylu, zayıf, saçları sarı, gözleri mavi. Güzel, cesur. Çünkü cesur olmayı çok seviyor.

KAHB, çocuklar için felsefe bağlamında büyüdüğünde öğretmen olacağını belirtmiştir. Bu mesleği seçmesinde kendi isteği ve seçiminin etkili olduğunu dile getirmiştir. Kendisini iyi bir olarak nitelemiştir. Bunu da küçük çocuklara bakma, resim yapmak örnekleri ile açıklamaya çalışmıştır. Fiziksel olarak kendisini güzel, uzun saçlı ve zayıf olarak betimlemiştir. Geniş bir aileye sahip olduğunu ifade etmiştir.

KAHB, Peter Pan'ı masaldan tamamen farklı bir bakış açısıyla kız olarak çizdiğini Peter Pan'ın yanına bir de abla çizen KAHB; Peter Pan'ın doktor olduğunu, bu konuda seçimin kendi isteğine bağlı olduğunu belirtmiş, ancak sonrasında ise gerekçeyi anne baba isteğine bağlı olarak değiştirmiştir. Bu durum anne ve babanın yaşa bağlı olarak çocukların seçimlerindeki etkisi ile açıklanabilir. Peter Pan'ın insanların dünyasında yaşadığını, bir doktor olarak hasta insanlara müdahale ettiğini belirtmiştir. Peter Pan'ın fiziki özelliklerini “uzun boylu, zayıf, saçları sarı, gözleri mavi, güzel.”, karakter özelliğini “cesur” olarak dile getirmiştir. Cesur olma gerekçesini de bu duyguyu sevmesine bağlamıştır.

Diyalog 98: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-

11



Resim 116. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-11

EÖES:

Peter Pan herkesi korkutuyor. Çünkü eğleniyor. O Olmayan Ülke 'de. İlk önce doğduğunda bebekmiş o kadar büyümüş büyümek istememiş Olmayan Ülke'ye gitmiş. Sonra büyümüş çünkü olmayan ülkeden gitmişti ya o zaman büyümüş o kadar olmuş. Şimdi üstünü çıkarıp başka bir kıyafet giyiyor. Telefon almış, benle konuşuyor. Artık ben herkesi korkutmuyorum diyor. Ben de tamam diyorum korkmuyorum. İyi, büyük olunca eskisi gibi yapmıyor. Şimdi komik değil. Korkutma özelliği gitti şapkasını çıkarttı, ev buldu kendine. Bir tane Thinkerbel ile yaşıyor. Thinkerbel evde kalıyor o da işe gidiyor. Hastaneye gidiyor. Doktor oluyor. Çünkü ben doktora gittim doktoru gördüm.

Pilot. Şapka var içinde de uçak resmi. Almış uçak resmini şapkaya takmış. Sonra babam da yanıma binmiş uçmayı öğretmiş. Çünkü hiç uçağa binmedim. Cesur biriyim. Çünkü artık yüksekte korkmuyorum. Ailem olmamış. Büyüdüğünde oyuncağım hala var ama kolu yırtık biraz.

EÖES, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde resminde Peter Pan'ın küçükken ve büyükken sahip olduğu özellikleri; Olmayan Ülke'de ve insanların dünyasında bulunma nedenlerini bir arada vermiştir. Buna göre Peter Pan'ın küçükken herkesi korkuttuğunu, çünkü bunu eğlenceli bulduğunu *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde açıklamıştır. Ardından Peter Pan'ın küçükken büyümek istemediği için Olmayan Ülke'ye gittiğini ifade etmiştir. Peter Pan'ın insanların dünyasına gitmesi ile birlikte yaşadığı değişimi “*Şimdi üstünü çıkarıp başka bir kıyafet giyiyor. Telefon almış. İyi, büyük olunca eskisi gibi yapmıyor. Şimdi komik değil. Korkutma özelliği gitti.*”; “*Artık ben herkesi korkutmuyorum diyor. Ben de tamam diyorum korkmuyorum.*” sözleri ile dile getirmiş, yeni kıyafetler giyip eskisi gibi insanları korkutmadığını ve komik olmadığını belirtmiştir. EÖES, Peter Pan'ın yaşamını Thinkerbel ile sürdürdüğünü ve meslek olarak doktorluk yaptığını da sözlerine eklemiştir. Peter Pan'ın doktor olduğunu da “*Çünkü ben doktora gittim, doktoru gördüm.*” sözleri ile teyit etmeye çalışmıştır.

EÖES, büyüdüğünde pilot olduğunu belirtmiştir. Pilot olduğunu göstermek adına da şapkasına uçak resmi çizmiştir. Ona uçmayı öğreten kişinin babası olduğunu, çünkü daha önce hiç uçağa binmediğini dile getirmiştir. Kendini cesur biri olarak tanımlamıştır. Gereksini (temellendirmesini) de “*Çünkü artık yüksekte korkmuyorum.*” sözleriyle ortaya koymuştur. Büyüdüğünde ailesinin olmadığını belirtmiştir. “*Büyüdüğümde oyuncağım hala var ama kolu yırtık biraz.*” sözleri ile de zaman içindeki değişimi vurgulamıştır.

Diyalog 99: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-
12



Resim 117. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-12

EKEP:

Büyüyemedi aslında o. Şu an benim yanımda. Oyun oynuyoruz. Kovalamaca. Aslında merdivende saklambaç oynuyoruz. O beni göremiyor gizlendim orada. Peter elektrik işi yapardı. Çünkü o zaman elektrik işi önemlidir. Elektrik olmasaydı hiçbir şey göremezdik. Peter Pan birazcık güzel birazcık kötü. Mutsuz olunca biraz çirkin, mutlu olunca güzel. Bazenleri sıkıldığı zaman üzgün olur. Oyun oynarken çok mutlu. Ailesi var. Babası annesi başka birisi yok.

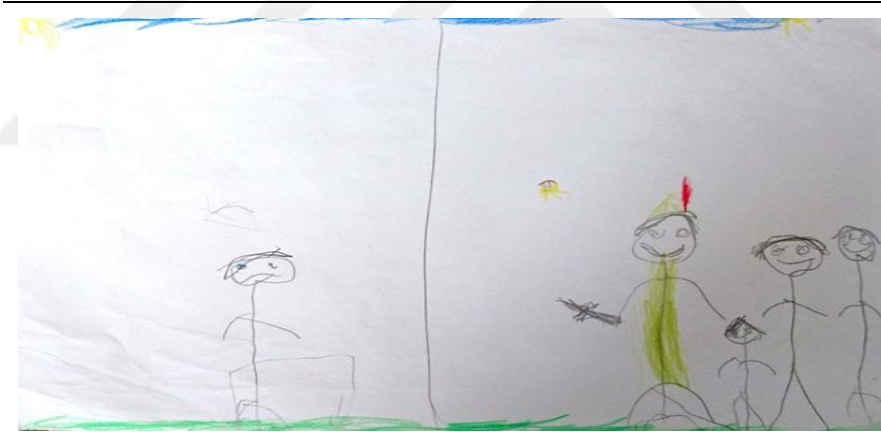
Elektrik işi. Babamda olduğu için ondan. Babamla birlikte takılırız. Takılıyorz hala. Plazada oynuyorum. Büyüyünce oynayamam, dükkâna bakmak zorunda kalırım. İki dükkânımız var. Güzel biriyim. Çünkü çok mutlu oluyorum iş yaptığım zaman. Ailem olacak hep annemlerin yanında olacağım.

EKEP, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan'ın hem büyümediğini, birlikte vakit geçirip oyunlar oynadıklarını ifade etmiş; hem de bir meslek sahibi olarak elektrik işiyle uğraştığını dile getirmiştir. Neden bu işle meşgul olduğunu da “Çünkü o zaman elektrik işi önemlidir. Elektrik olmasaydı hiçbir şey göremezdik.” sözleri ile vurgulamış, elektriğin önemine ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EKEP, diğer çocukların Peter Pan'ı iyi olarak betimleyen fikirlerine karşın, Peter Pan'ı hem iyi hem de kötü olarak nitelemiştir. Bu durumu da “Mutsuz olunca biraz çirkin, mutlu olunca güzel. Bazenleri sıkıldığı zaman üzgün olur.” söylemi çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır.

Dolayısıyla iyi ve kötü olmayı, Peter Pan'ın mutluluğu ve mutsuzluğu üzerinden anlatmıştır. Aile üyelerinin sadece anne ve babasından oluştuğunu vurgulamıştır.

EKEP, Peter Panda olduğu gibi, kendisinin de büyüyünce elektrik işi ile uğraşacağını belirtmiştir. “*Babamda olduğu için ondan. Babamla birlikte takılırız. Takılıyoruz hala. Plazada oynuyorum.*” sözleri ile de bu işle uğraşacak olmasının gerekçesini açıklamıştır. EKEP'in meslek seçiminde babasının etkili olduğu söylenebilir. EKEP büyüdüğünde dükkân ile ilgili sorumlulukları olacağı için küçükken yaptıklarını o zaman yapamayacağını “*Büyüyünce oynayamam, dükkâna bakmak zorunda kalırım. İki dükkânımız var.*” sözleri ile dile getirmiştir. Ayrıca kişilik olarak güzel, yani iyi bir insan olduğunu, çünkü iş yapmanın onu mutlu ettiğini sözlerine eklemiştir. Büyüdüğünde ailesinden ayrılmayacağını, hep onların yanında kalacağını ifade etmiştir.

Diyalog 100: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-13



Resim 118. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-13

EUÇ:

Keskin nişancılık. Teröristleri vurmak için. İyiyim ama teröristleri uzaktan vurabilirim. Başka ailem olacak ama şimdilik ailelerimiz biz büyüyünce onlar yaşlanacak. Biz büyüdüğümüzde onlar belki ev değiştirirler belki değiştirmezler.

Yanıdakiler Michael ve John, Wendy. Olmayan ülkedeler. Büyümediler. Ama Michael istiy o ama diyemiy o içinden düşünüy o Peter biliy o Wendy, John bilmiyor o yüzden Peter bildiği için Michael a söylemek istiy o. İyi birisi ama söylemek istemiy o. Bu ülkeye gelen çünkü kötü oluy o. Kendi dünyasına gelirse iyi oluy o. Peter büyürse bizi koruyabilir kötülerden. Paramızı çalabilirler soygun yapabilirler. Ailesi olur

*büyüdüğünde. Büyürse çalışabilir
polislerle.*

EUÇ, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında büyüdüğünde meslek olarak keskin nişancı olacağını belirtmiştir. Keskin nişancı olma gerekçesini de “*teröristleri vurmak*” olarak açıklamıştır. Büyüdüğünde ailesi ile ilgili yaşanacak değişimleri de “*Başka ailem olacak ama şimdilik ailelerimiz biz büyüyünce onlar yaşlanacak. Biz büyüdüğümüzde onlar belki ev değiştirirler belki değiştirmezler.*” söylemi ile ifade etmiştir.

EUÇ, Olmayan ülke ile insanların dünyası arasında iyi ve kötü olma yönünden bir ayrım ortaya koymuştur. Buna göre günümüz dünyasını insanları kötüleştiren bir yer olarak betimlemiştir. “*Bu ülkeye gelen çünkü kötü oluyo. Kendi dünyasına gelirse iyi oluyo.*” sözleri de bu düşünceye yöneliktir. Peter Pan dışında diğer masal kahramanlarına da yer veren EUÇ, karakterler arasında yaşanan büyüme isteğine de vurgu yapmıştır. Bununla birlikte Peter Pan’ı iyi biri olarak betimleyen EUÇ, Peter Pan’ın büyümesi halinde olacakları “*Peter büyürse bizi koruyabilir kötülerden. Paramızı çalabilirler soygun yapabilirler. Ailesi olur büyüdüğünde. Büyürse çalışabilir polislerle.*” olasılığa dayalı ifadelerle ortaya koymuştur.

Diyalog 101: Peter Pan ve ben büyüdüğümde etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-14



Resim 119. Peter Pan ve ben büyüdüğümde-14

KAZK:

Bahçıvan. Küçüklüğünden karar vermiş. Düşünmüş büyüyünce. Meyve diyor, tarlada başkasının tarlasında. İyi biraz şişman, uzun bizim ülkemizde yaşıyor. Çünkü artık orayı sevmiyor. Artık sıkılmış çünkü hep savaşıyor birazcık dinlenmek istiyor. Dedesi babaannesi dayısı, babası, anneannesi var. Kendi evinde kalıyor. Birazcık korkak. Çünkü birazcık korktuğu vardır canavar gelirse diye. Çünkü olmayan ülkede korkmuyor insanları ülkesinde korkuyor farklı çünkü. Yaptı yaptı değişiyor. Çünkü insanlarla pek konuşmaz insanların ülkesinde korkuyor çünkü daha önce insanla hiç konuşmadı. Köpek balıklarından korkar. Vazo yapıyor resim yapıyor. Meyve resimleri bahçıvan çünkü. İyi bir insan çünkü her zaman bilirim ben kafamı çalıştırıyorum filmlerinde iyi gerçekte de iyi gördüm gerçekte İstanbul'da akvaryumda hep orda fotoğraf çekiniyor bir kostüm giyiniyor ve sineması var. Gerçekte yok ama tek kostümle yapıyorlar çünkü gerçekte çizgi film kahramanları olmaz.

Uçan biri. Yoyo ile. yoyoyu atıyor buraya bağlanıyor gidiyor uçarım görünmez kanatları var insanın görünmez kanatları var bahçede uçuyorum. Süper kahraman o hep uçuyor. İnsanları kurtarmaktan hoşlanıyor. Birinin kedisi ağaca onu kurtarır. Bir insana hastalandı onu alır hastaneye götürür. İyi çünkü iyilikle insanlara karşılık veriyor. Kedileri ağaçtan kurtarıyor ya. Annem babam ablamla yaşıyorum. Annem yemek, babam spor, ablam sınav çalışıyor. Orta boy, zayıf, atkuyruğu ve kıvrır kıvrım.

KAZK, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde Peter Pan'ı bahçıvan olarak resmetmiştir. Bu mesleği seçmesine ilişkin olarak da “*Küçüklüğünden karar vermiş. Düşünmüş büyüyünce*” şeklinde saptamalarda bulunmuştur. Peter Pan'ı iyi, şişman ve uzun olarak betimlemiştir. Peter Pan'ın insanların dünyasında yaşamaya başladığını dile getiren KAZK, buna ilişkin gerekçeyi de *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde “*Çünkü artık orayı sevmiyor. Artık sıkılmış çünkü hep savaşıyor birazcık dinlenmek istiyor.*” sözleri ile ortaya koymuştur. KAZK, diğerlerinden farklı olarak Peter Pan'ın kişilik olarak korkak bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Korkak olmasında etkili olan unsurun farklı bir dünyada yaşaması olduğunu “*Birazcık korkak. Çünkü birazcık korktuğu vardır canavar gelirse diye... Çünkü daha önce insanla hiç konuşmadı. Köpek balıklarından korkar.*” söylemi ile ifade etmiştir. KAZK, Peter Pan'ın insanların ülkesinden korkma gerekçesini; insanlarla daha önce hiç konuşmaması ve farklı bir yerde olmanın verdiği tedirginlik üzerinden açıklamıştır. Bununla birlikte Peter Pan'ı iyi bir insan olarak betimleyen KAZK, Peter Pan'ı neden iyi bir insan olarak düşündüğüne dair de iki farklı gerekçe ileri sürmüştür. İlki fikir yürüterek bu sonuca varması, ikincisi ise izlediği filmlerde çizilen iyi Peter Pan karakteridir. Ayrıca KAZK “*gerçekte İstanbul'da akvaryumda hep orda fotoğraf çekiniyor bir kostüm giyiniyor*

ve sineması var. Gerçekte yok ama tek kostümle yapıyorlar çünkü gerçekte çizgi film kahramanları olmaz.” söylemi ile Peter Pan’ın gerçekte var olmadığını, sadece bir kurgu olduğunu dile getirmiş; ontolojik anlamda hayal ve gerçeğe ilişkin bir belirlenimde bulunmuştur.

KAZK, büyüdüğünde nasıl biri olacağına dair düşüncelerini de hayali unsurlardan hareketle resmine yansıtmaya çalışmıştır. Kendini hayali bir karakter olarak düşünen KAZK, sahip olduğu araçlarla (yoyo ve görünmez kanat) uçabildiğini ve süper bir kahraman olduğunu dile getirmiştir. İnsanlara ve hayvanlara yardım etmeyi seven bir karakter olarak, kendini anlatmaya çalışmıştır. İyi bir insan olduğunu ifade eden KAZK, buna ilişkin gerekçesini “İyi çünkü iyilikle insanlara karşılık veriyor.” sözleri ile belirtmiştir. “Kedileri ağaçtan kurtarıyor ya.” örneği üzerinden de görüşünü desteklemeye çalışmıştır. Ailesi ile birlikte yaşadığını ifade etmiş; fiziksel ve dış görünüş açısından da *orta boy, zayıf, kıvrır kıvrır saçlı* ifadelerle kendini betimlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından çocukların “karakter/huy”, “meslek”, “fiziksel özellik/dış görünüş”, “aile”, “sevilen şeyler”, “duygu”, “yetenek” temaları çerçevesinde fikirler ürettiği görülmüştür. Hem “Peter Pan büyüdüğünde” hem de “ben büyüdüğümde” etkinliklerinde çocukların özellikle soyut bir kavram olan *karakter/huy* temasına değindiği belirlenmiştir. Peter Pan bazı çocuklar tarafından masaldaki gibi iyi, cesur ve yardımsever olarak nitelendirildiği gibi, bazıları (KHB, KAZK) tarafından da kötü ve korkak olarak nitelendirilmiştir. Çocuklar iyi, cesur, yardımsever gibi olumsuz anlam içeren karakter özelliklerine ilişkin bir niteleme yaparken kanıt olarak “*kötüleri yakalama, çocukların karınlarını doyurma*” gibi ifadelerle başvurmuşlardır. Kızgınlık ve korkaklık gibi olumsuz ifadelerde de yaşam deneyimi ya da kahramanın karşı karşıya kaldığı ve alışık olmadığı yaşam durumu örnek olarak sunulmuştur. Dolayısıyla olumlu ve olumsuz anlamlar içeren bu soyut kavramlar davranış, deneyim ya da karşılaşılan durum üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Çocuklar Peter Pan’ın mesleği ile ilgili olarak da *polisliğe* özellikle vurgu yapmışlardır. Bu durum polislerin insanları kurtarma ve insanlara yardım gibi görevleri ile Peter Pan’ın kötülerle mücadelesi, yardımseverliği arasında bir ilişki gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Kendilerine ilişkin meslek seçimlerinde ise yaşam deneyimlerinin etkisi olduğunu vurgulayan ifadelerle de söylemlerinde yer vermişlerdir. Ayrıca bazı çocuklar (KAHB, EMK) meslek seçimi konusunda anne-baba iznini ve isteğini bir kriter olarak ifade etmiştir. Çocuklar sevdikleri şeyleri de bu mesleklerle bağlantılı olarak ortaya koymuşlardır. Kimi zaman hayali unsurlara

değinseler de hayal ve gerçeği ayırt edebildikleri, ontolojik anlamda “*görülen şey gerçektir ve vardır*” mantığıyla hareket ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte bir çocuğun (KAZK) düşünme yoluyla bir konuda karara vardığını; bir başka çocuğun (EÖES) ise Peter Pan’daki değişimi küçükken ve büyükken ifadeleri ile örnekler vererek ortaya koymaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bir çocuğun (EMEB) metafizik anlamında dua, dileğin yerine gelmesi ve Allah’ın yaratıcılığı arasında bir ilişki olduğuna dair bir belirlenimde bulunmuştur. Bu belirlenime de dikkat çekici bir şekilde kendisinin vardığını ifade etmiştir. Düşünme becerileri açısından ise çocuklar “*neden-sonuç, olasılık, genelleme, kanıt gösterme, karşılaştırma, değerlendirme ve çıkarım*” temelli ifadeler ortaya koymuşlardır.

4.2.3.3. Canlı/cansız konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “*Canlı mı, cansız mı?*” ve “*Oyun Arkadaşım Bir Robot*” adlı toplam iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. “*Canlı mı, cansız mı?*” etkinliği “*karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”; “*Oyun Arkadaşım Bir Robot*” etkinliği ise “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler bağlamında çocuklar ile “*varlık*” üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Felsefede varlık konusuna ontoloji yani varlık felsefesi değinirken (Cevizci, 2017), sorguladığı konular varlık, varlığın özü, tanrı, gerçeklik vb. unsurlar etrafında şekillenmiştir (Yazıcı, 2017). Varlık felsefesinde varlığın ana maddesinin ne olduğu sorusu, tartışılan ilk konulardan biri olmuştur (Cevizci, 2017). Çocuklar için felsefe bağlamında ise makineler ve insanlar, makinenin duyguları (Labbe ve Beurier, 2017) ve varlığın gerçekliğine dair sorgulamalar ele alınmıştır (Direk, 2006). Okul Öncesi Öğretim Programı (2013)’nda da varlıklara “*Bilişsel Gelişim*” alanında değinilmiş ve “*nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sıralama*” şeklinde kazanımlara yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışmada da varlık konusuna değinilmiş ve çocukların varlığa ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

“Canlı mı, cansız mı?” etkinliğine dair bulgular

“*Karşılaştırma (K), karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*” kategorileri çerçevesinde çocuklarla “*Canlı mı, cansız mı?*” etkinliği yapılmıştır. Bu bağlamda çocuklara canlı ve cansız varlıkların yer aldığı bir etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Canlı olan varlıkları daire içine almaları istenmiştir. Ardından seçimlerine ilişkin çocuklarla bir sohbet

gerçekleştirilmiş; özellikle karşılaştırma yaparken sorun yaşadıkları durumlar üzerine görüşleri alınmıştır. Etkinliğe 10 (10/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların söylemlerine ve bu söylemlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Diyalog 102: Canlı-cansız karşılaştırmasına dair [27.03.2018]

(1)AÖ: Çocuklar arkadaşınız KNE geyiğin cansız olduğunu söyledi. Sizce geyik bir canlı mı cansız mı?

(2)KNE: Canlı. Çünkü onlar hayvan.

(3)KETM: Canlı. Çünkü onlar da insanlar gibi yürüyebiliyor.

(4)EGŞ: Birde onlar insan gibi ağlayabiliyorlar.

(5)AÖ: Peki buradaki ay canlı mı?

(6)EKEP: Canlı. Çünkü burada ağzı, gözü, kalbi ve şapkası var ondan.

(7)KETM: Cansız. Çünkü o uzayda.

(8)EGŞ: Cansız. Çünkü onun şapkası, ağzı, burnu, kalbi yok.

Çocukların söylemleri incelendiğinde, bir çocuğun (KNE) geyiği ilk başta cansız olarak nitelediği, ardından karar değiştirip canlı olarak ifade ettiği görülmüştür. KNE gerekçesini “Canlı. Çünkü onlar hayvan.” söylemi üzerinden temellendirmiştir. Bu anlamda gerekçesini (temellendirmesini) “Hayvanlar canlıdır, geyik de bir hayvandır, o halde canlıdır.” önermesi üzerinden kurduğu söylenebilir. KETM ve EGŞ ise insanlar ve hayvanlar arasında bir karşılaştırma yaparak, düşüncelerine ilişkin gerekçelerini ortaya koymuşlardır. Örneğin; KETM: “Canlı. Çünkü onlar da insanlar gibi yürüyebiliyor.” (s-3), EGŞ: “Birde onlar insan gibi ağlayabiliyorlar.” (s-4) söylemleri ile insanlarda gözlemledikleri özelliklerin (yürüme, ağlama) hayvanlarda da bulunduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar özellikle etkinlik kâğıdında “şapkası, gözü, ağzı olan ayın resmi” konusunda kafa karışıklığı yaşamıştır. Bu durum çocukların canlı ve cansız ayrımı yaparken, görüntü ve fiziki özelliklere odaklanması sonucu ortaya çıkmış olabilir. Nitekim EKEP’in ayın canlı olduğunu “Çünkü burada ağzı, gözü, kalbi ve şapkası var ondan.” (s-6) söylemi ile ifade etmesi buna örnek olarak verilebilir. Ayın canlı olduğu görüşüne karşı çıkan KETM ise gerekçesini “Çünkü o uzayda.” (s-7) söylemi ile açıklamıştır. KETM, uzayda canlı yaşamının olmaması üzerinden bu çıkarıma ulaşmış olabilir. Yine ayın cansız olduğunu ifade eden EGŞ de “Çünkü onun şapkası, ağzı, burnu, kalbi yok.” (s-8) diyerek EKEP’in görüşüne karşı çıkmış ve resimde gösterilen durumun gerçekte olmadığını dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında çocukların canlı ve cansız ayrımı yaparken insani özelliklere ve görüntüye odaklandıkları görülmüştür. Karşılaştırmalarında insani özellikleri (yürüme, ağlama) ve görüntüyü bir araç olarak kullandıkları ve bu karşılaştırma üzerinden karara vardıkları tespit edilmiştir. Kararlarına ilişkin gerekçelerini (temellendirmelerini) ise “*çünkü*” bağlacını kullanarak *neden-sonuç* ilişkisi üzerinden açıkladıkları belirlenmiştir. Düşünme becerileri açısından da çocukların *neden-sonuca, karşılaştırmaya* dayalı ifadeler kullandığı görülmüştür.

Oyun arkadaşım bir robot etkinliğine dair bulgular

Canlı ve cansız varlıklara ilişkin ikinci etkinlik “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Çocuklara “*Oyun Arkadaşım Bir Robot*” isimli, çocuk ile robotun arkadaşlığını anlatan bir video izlettirilmiştir. Çocuklara hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiği söylenmiş; hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünmeleri ve buna ilişkin soru üretmeleri istenmiştir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç; çocuğun hikâyeye ilişkin soru üretmesi, bu sorulara dair akıl yürütüp sınıf ortamında tartışması aşamalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda da hikâye etkinliğinde çocuklar, kendi sorularını üretip cevap aradığı, kendi görüşünü paylaşp gerekçesini sunduğu (temellendirme yaptığı) ve görüşler üzerinden sonuç çıkardığı için kategori olarak “*gerekçelendirme (temellendirme)(G), sorgulama (S), soru üretme (SÜ), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapmaya (MÇY)*” ya başvurulmuştur. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular *konuya* göre analiz ve *düşünme becerilerinin düzeyine* göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir. Etkinliğe 13 (13 /19) çocuk katılmıştır. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 88

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analiz Tablosu

Tema	Söylem/kod	f
Oluşumu/ varlığı araştıran	İnsanlar robotların parçalarını nereden buluyorlar? (EEZ)	1
	Robotları neyden yapıyorlar? (EMK)	1
	Robotların parçaları yapılır mı, yoksa kendileri mi bulurlar? (EMK)	1
	Robotların parçalarını nasıl hemen yapıştırıp dimdik tutuyorlar? (KAZK)	1
	Robotlar neden vidadan yapılır? Nasıl gözü yapılır? (EMÇ)	1
Toplam		5
İşleyişi araştıran	Robotlar kumandalı mı çalışır, kumandasız mı çalışır? (EEZ)	1
	O robotun kumandası olmadan o çocuk robotu nasıl kullanıyor? (KHB)	1
	Çocuk neden ondan sonra robota küsüyor? (EMK)	1
	Robotun kalbi olmadan nasıl çalışıyor? (EFY)	1
Toplam		4
Amacı araştıran	Robotları neden insanlar yapıyor? (KETM)	1
	Niçin onu dolabın içine atıyor? (EKEP)	1
	Çocuk ile robot neden arkadaş? (KETM)	1
Toplam		3
Soyut düşünce ve duygular	Çocuk neden ondan sonra robota küsüyor? (EMK)	1
	Robot neden bayıldı? (EGŞ)	1
	Çocuk arkadaşıyla oynarken neden robot satranca vuruyor? (sinirleniyor) (EEZ)	1
Toplam		3
Genel toplam		15

Tablo 88’de görüldüğü üzere; hikâyeye yönelik üretilen soruların ele aldığı konuya göre yapılan analizde “*oluşumu/varlığı araştıran (5/15), işleyişi araştıran (4/15), amacı*

araştıran(3/15) ve soyut düşünce ve duygular (3/15)” olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir. Etkinliğe katılan çocuklardan 9’u (13/19) toplam 15 soru üretmiştir. Oluşumu/varlığı araştıran teması altında robotların nasıl yapıldığı; işleyişi araştıran teması altında robotların nasıl çalıştığı; amacı araştıran teması altında robotların yapılma nedenleri, çocuğun eylemlerin nedenleri ve robot ile olan arkadaşlığı; soyut düşünce ve duygular temasında da çocuğun eylemleri ve robota yönelik tavrı ile ilgili sorular üretmişlerdir.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesinden sonra da düzey bakımından değerlendirilmesi yapılmış ve bu amaçla da *Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması* dikkate alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri sorularının düşünme becerilerinin düzeyi bakımından analizi içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 89

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Analizi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Robotların parçalarını nasıl hemen yapıştırıp dimdik tutuyorlar? (KAZK)	1
	Robotlar neden vidadan yapılır? Nasıl gözü yapılır? (EMÇ)	1
	Robotlar kumandalı mı çalışır, kumandasız mı çalışır? (EEZ)	1
	O robotun kumandası olmadan o çocuk robotu nasıl kullanıyor? (KHB)	1
	Çocuk neden ondan sonra robota küsüyor? (EMK)	1
	Robotun kalbi olmadan nasıl çalışıyor? (EFY)	1
	Robotları neden insanlar yapıyor? (KETM)	1
	Niçin onu dolabın içine atıyor? (EKEP)	1
	Çocuk ile robot neden arkadaş? (KETM)	1
	Çocuk neden ondan sonra robota küsüyor? (EMK)	1
	Robot neden bayıldı? (EGŞ)	1
	Çocuk arkadaşıyla oynarken neden robot satranca vuruyor? (sinirleniyor) (EEZ)	1
	Robotların parçaları yapılır mı, yoksa kendileri mi bulurlar? (EMK)	1

Toplam		13
Alt düzey yakınsak	İnsanlar robotların parçalarını nereden buluyorlar? (EEZ)	1
	Robotları neyden yapıyorlar? (EMK)	1
Toplam		2
Genel toplam		15

Tablo 89’a göre çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” ve “*alt düzey yakınsak*” alanla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre çocuklar en çok *üst düzey yakınsak* (13/15) alanla ilişkili sorular üretirken, en az *alt yakınsak* (2/15) alan ile ilgili sorular üretmişlerdir. Üst düzey yakınsak alanla ilgili sorular “*neden, niçin ve nasıl*” a odaklanmış; olayı ve durumu anlamaya, altında yatan nedenleri sorgulamaya yönelik olarak, çocuğun merakının bir sonucu olarak ortaya konulmuştur. Alt düzey yakınsak alan ile ilgili de çocuklar “*betimleme (kim, nerede, ne zaman gibi) tarzı daha çok hatırlamayı ya da tanımlamayı*” içeren sorular üretmişlerdir. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibarıyla çocuğu niçin sorusunu sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir sonraki etkinlikte de çocukların ürettiği ve yukarıda da belirtilmiş olan sorulardan “*varlık*” ve “*varlıkla bağlantısı olduğu düşünülenler*”(Bkz. Tablo 88) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı da çocukların ürettiği sorulardan ve verdiği cevaplardan hareketle çocuklara ek sorular yöneltmiştir. Bu sorular şunlardır;

Bu sorular şunlardır;

- Robotları insanlar neden yapıyor?
- Robotlar nasıl çalışır, hareket eder?
- Robotlar insana benzer mi? Bana benzeyen bir robot var diyelim şurada, bir de ben varım, nasıl ayırt edeceğiz? Hangimiz insan nasıl anlarız?¹⁶
- Çocuk ile robot neden arkadaş?
- Çocuk robota neden küsüyor?

¹⁶ Bu soru McCall (2017)’in “Düşünmeyi dönüştürmek/İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama” kitabında yer alan “5 yaşındaki çocuklarla felsefe yapmak” bölümünden alınmıştır.

- Robotun duyguları var mıdır?

Tartışma sürecinde soruyu üreten çocuğa sorusunu gerekçesiyle açıklaması için öncelik verilmiştir. Herhangi bir cevabı olmaması halinde de başka bir çocuğa söz hakkı tanınmıştır. Ardından diğer çocuklar da arkadaşlarının cevabına karşın “katılıyorum” veya “katılmıyorum” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini ortaya koymuşlardır. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 90

Robotları İnsanlar Neden Yapıyor? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM'nin cevabı: İnsanlar bir şeyler yapmakta mesela arabalar da teknolojik. Yapmazsak yürüyerek gider yorulurduk, İstanbul'a giderken de yürüyerek giderdik.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMZY: Çünkü bazı eşyaları robot yapıyorlar bu mantıklı. Bazı teknolojik eşyaları çok kullanmıyor, o yüzden adamlar bozuyorlar, robot yapıyorlar kendilerine yine.

EGŞ: İnsanlar uğraşmasın diye. Engelli insanlar göremiyor ya onun için.

Katılmıyorum

EMK: Çünkü böyle bir gerçeklik doğru değil. Onlar demirden, içinde metaller var.

EMZY: Öyle olmaz ki. İnsanlar da yapar, tamirciler de yapar. Öğretmenim insanlar şöyle yapıyor, çizip not alıyor, sonra yapıyorlar teknolojiyi.

KAZK: Robotları Allah yaratıyor, o robotlar da her zaman iş yapıyor, geceleri duruyorlar, bazen yapıyorlar, bazen yapmıyorlar.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Robotları insanlar neden yapıyor?” sorusuna KETM: “İnsanlar bir şeyler yapmakta mesela arabalar da teknolojik. Yapmazsak yürüyerek gider yorulurduk, İstanbul'a giderken de yürüyerek giderdik.” söylemi ile yanıt vermiştir. Robot yerine daha çok teknoloji üzerine bir belirlenimde bulunan KETM, verdiği araba örneği üzerinden insanların karşılaşacağı zorluğa ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur. Bu yönüyle teknolojinin insanın hayatını kolaylaştırma yönüne vurgu yapmıştır. EMZY, KETM'ye katıldığını ifade etmiş ve görüşünü de “Bazı teknolojik eşyaları çok kullanmıyor, o yüzden adamlar bozuyorlar, robot yapıyorlar kendilerine yine.” sözleri ile ortaya koymuştur. EMZY burada *geri dönüşüm* konusuna değinmiş ve kullanılmayan teknolojik

aletlerden robot yapımında faydalandığını belirtmiştir. EMK, EMZY'nin görüşüne “Çünkü böyle bir gerçeklik doğru değil.” diyerek karşı çıkmıştır. Ancak sonrasında ifade ettiği “Onlar demirden, içinde metaller var.” söylemi ile soruya ilişkin bir gerekçe ortaya koymayıp robotların ne tür malzemelerden yapıldığı ile bir açıklama yapmıştır. EGŞ ise “İnsanlar uğraşmasın diye. Engelli insanlar göremiyor ya onun için.” şeklindeki ifade ile robotların engelli insanlara yardım amaçlı olarak kullanıldığını dile getirmiştir. EMEB de EGŞ gibi yardım konusuna vurgu yapmış ve bunu da *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde “Robotlar şey için insanlar ağır şeyleri taşıyamadığı için onlar yardım etmek için çalışır.” cümleleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca EMEB'in “Onları yapana kadar bu dünya öyle değildi dünyada sadece tamirciler yapıyordu.” ifadesi değişim ve süreklilik algısına yönelik bir ifadedir. EMEB burada teknolojinin gelişimi ile robot ve insanın yaptığı işin el değiştirmesi konusunda bir ifadede bulunmuş olabilir. EMEB'in bu görüşüne EMZY katılmadığını ifade etmiş ve “Öyle olmaz ki. İnsanlar da yapar, tamirciler de yapar. Öğretmenim insanlar şöyle yapıyor, çizip not alıyor, sonra yapıyorlar teknolojiyi.” şeklinde cevap vermiştir. Aslında EMZY, EMEB'in görüşüne paralel bir ifade de bulunmuştur. Bununla birlikte teknolojinin oluşturulma sürecine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. KAZK ise arkadaşlarının insan yapımı robot vurgusuna karşı çıkarak “Robotları Allah yaratıyor, o robotlar da her zaman iş yapıyor, geceleri duruyorlar, bazen yapıyorlar, bazen yapmıyorlar.” söyleminde bulunmuştur. Varoluşsal olarak robotun insan ürünü değil de Allah'ın yaratımının bir sonucu olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 91

Robotlar Nasıl Çalışır, Hareket Eder? Sorusunun Analizi

Katılımcı EEZ'nin cevabı: Robotların düğmesi var, pili var, pillerini koyuyorsun, sonra pillerini kapatıyorsun, piline basıyorsun çalışıyor. Çünkü kendi kendine çalışmaz. Sonra ayaklarının altında tekerlekleri var, tekerlekleri ile yürüyebiliyor.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EKEP: Düğmesine basıyorlar, sonra söylüyorlar ne istediklerini, onların istediğini yapıyor. İnsanlar, yapıp çalıştırıyorlar.

EGŞ: Çalışır. Çünkü düğmesi olmadan da çalışabilir.

EGŞ: İnsanlar robotları yapıyor sonra da bir düğmesi var, düğmelerini bir kenarına yapıyorlar, sonra da onlar çalışıyor.

KAHB: Robotlar hiç uyumaz geceleri hep çalışır.

EMK: O robot farklı bir robot.

KHB: Çünkü çizgi filmde.

EMEB: Gerçekte öyle bir şey olmaz ki. [Robot kendi kendine çalışmaz] Mesela deney yaptık, bir tane robot metalden, bir tanede alan var, hareket edebilen robot, robotlar sadece, böyle kablolar var robotun içinde, düğmeye basıyorsun, kablolardan elektrik geliyor, robotu harekete geçiriyor.

EEG: Vidasını sıkıyorlar, kumandasını koyuyorlar, kumandasını bazıları çalıştırıyorlar, sonra böyle böyle gidiyorlar.

EMK: Yanlış. Onun için böyle robota takılan şöyle bir şey var, o duruyor, engelli insanlardan oradan yapıyor.

EMZY: Engelli insanlar, çok basit bir şey, engelli insanların bazıları otomatik sistemle olmalı. Mesela bir tane engelli insanın ayağı kırıldı, ne taktılar, demir ayak taktılar, makinası var bir tane, sokuyorlar, sonra takıyorlar, bir bandaj var yeşil yeşil, giyiyor, sonra da yürüyebiliyor. Kendi kendine çalışıyor.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Robotlar nasıl çalışır, hareket eder?” sorusuna ilişkin çocuklar genellikle düğme ile karşılığını vermiştir. Bu konuda EEZ, robotların düğme ve pil aracılığıyla çalıştığını, tekerlekleri aracılığıyla da bir yerden başka bir yere gidebildiğini, yardım olmadan hareket edemediğini dile getirmiştir. EKEP ve EGŞ de EEZ’in görüşüne katılarak robotların düğme ile çalıştığını belirtmiştir. Bununla birlikte EKEP söyleminde, robotların varoluşsal olarak insan yapımı olduğunu ve insanlar için yaratıldıklarını belirtmiştir. KAHB ise “Robotlar hiç uyumaz, geceleri hep çalışır.” diyerek robotların nasıl çalıştığına ilişkin bir bilgi vermek yerine çalışma sürelerine ve insanın bir özelliği olan uyumaya değinerek bu konuda farklı olduklarını ifade etmiştir. Çocukların robotun tek başına çalışamayacağı söylemlerine karşın onlara “o videodaki robot kendi kendine çalışıyordu, uyuyordu, bu nasıl oluyor?” sorusu da yöneltilmiştir. Bu konuda EMK: “O robot farklı bir robot.” şeklinde karşılaştırmaya dayalı bir söylemde bulunmuş ancak bu farklılığın nedenine ilişkin bir açıklama yapmamıştır. KHB ise “Çünkü çizgi filmde.” diyerek bir robotun kendi kendine çalışmasının mümkün olmadığını, bu durumun ancak çizgi filmlerde gerçekleşebileceğini anlatmaya çalışmıştır. EMEB de robotun bir müdahale ve güç doğrultusunda çalışabileceğini “Gerçekte öyle bir şey olmaz ki. Robot kendi kendine çalışmaz. Mesela deney yaptık, bir tane robot metalden, bir tanede alan var, hareket

edebilen robot, robotlar sadece, böyle kablolar var robotun içinde, düğmeye basıyorsun, kablolardan elektrik geliyor, robotu harekete geçiriyor.” söylemi ile ortaya koymuş ve robotun hareket etme sürecini ifade etmiştir. Bu anlamda gerçeklik paralelinde KHB’yi destekleyen bir ifade de bulunmuştur. EEG ise robotun hareket etme sebebini düğme yerine kumandaya bağlayarak açıklamaya çalışmış; EMEB gibi robotun tek başına hareket edemeyeceğini belirtmiştir. Robot kendi kendine çalışmaz görüşlerine karşın EGŞ: “Çalışır. Çünkü düğmesi olmadan da çalışabilir.” ifadesinde bulunmuş ancak gerekçesini ortaya koymamıştır. EMZY ise bunu “Engelli insanlar, çok basit bir şey, engelli insanların bazıları otomatik sistemle olmalı. Mesela bir tane engelli insanın ayağı kırıldı, ne taktılar, demir ayak taktılar, makinası var bir tane, sokuyorlar, sonra takıyorlar, bir bandaj var yeşil yeşil, giyiyor, sonra da yürüyebiliyor. Kendi kendine çalışıyor.” söylemi ile engelliler üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Engelli insanların kullandığı ayak, kol gibi protez ürünlerin hareket etme prensibinin otomatik olduğunu, dolayısıyla herhangi bir müdahale ile harekete geçemediklerini ifade etmiştir. EMK de EMZY ‘nin görüşüne karşı çıkarak “Yanlış. Onun için böyle robota takılan şöyle bir şey var, o duruyor, engelli insanlardan oradan yapıyor.” cevabını vermiş, çalışma mantığını engellilerin müdahalesi üzerinden anlatmaya çalışmıştır.

Tablo 92

Robotlar İnsana Benzer Mi? Mesela Bana Benzeyen Bir Robot Var Diyelim Şurada, Bir De Ben Varım, Nasıl Ayırt Edeceğiz? Hangimiz İnsan, Nasıl Anlarız? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM’nin cevabı: Robot insanlardan daha minik olur, öyle ayırt edebiliriz. İnsanların içinde kemiği var, böyle sana vurunca kemiğin kırılır senin.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

EMK: Robotun saçı yok.

EGŞ: Böyle ellerini sıkacağız, demir olursa robot, demir olmazsa sen işte. Böyle bıçak alcaz, sonra böyle düğmelerine bascaz.

EEZ: Oyuncak robotların pil var arkalarında, kumanda ile pille çalışıyor.

EMZY: Arkasına bakarsın, düğmesine basarsın bu gerçek değil dersin, öbüründe düğme yok evet dersin.

Katılmıyorum

EMEB: Ya seni keserse. Kolunu kesersek elsiz kalırsın. O zaman bu değil metal vuracaksın eğer elin acırsa kesin o, ama sana vurursak çok sert vurmaycaz, böyle yavaşça vurcaz, elimize civa gelirse ya da metal gelirse. Düğmelere bakacağız eğer senin düğmen yoksa gerçek olan sensin. Düğmeyle çalışır başka şeyle çalışmaz.

KHB: *Onda metaller var, elektrikle çalışıyor.*

EMK: *Düğme yoksa her yerini açarız.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklara “Robotlar insana benzer mi? Mesela bana benzeyen bir robot var diyelim şurada, bir de ben varım, nasıl ayırt edeceğiz? Hangimiz insan nasıl anlarız?” sorusu yöneltilmiştir. Canlı ve cansız ayrımını içeren bu soru paralelinde çocukların insan ve robot arasında bir karşılaştırma yapması ve bunu gerekçeleri ile ortaya koyması sağlanmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken de çocukların aklındaki metal, düğmeleri olan bir robot fikrinden farklı olarak insana tıpatıp benzeyen bir robot düşüncesi göz önünde bulundurulmuş, bu düşünce üzerinden değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Buna göre KETM: “*Robot insanlardan daha minik olur, öyle ayırt edebiliriz. İnsanların içinde kemiği var, böyle sana vurunca kemiğin kırılır senin.*” söyleminde bulunarak robotların ve insanların fiziki özellikleri üzerinden karşılaştırmasını yapmış; karşılaştırmasında büyüklüğe ve kemik yapısına vurgu yapmıştır. EMK: “*Robotun saçı yok.*” söylemi ile gerekçesini açıklamış; dış görünüme dayalı bir belirlenimde bulunmuştur. EGŞ ise robot ve insanı ayırt etmeye yönelik olarak düşüncelerini “*Böyle ellerini sıkacağız, demir olursa robot, demir olmazsa sen işte. Böyle bıçak alcaz, sonra böyle düğmelerine bascaz.*” sözleri ile açıklamıştır. Dokunma duyusunu kullanmış; sertlik, metal olma gibi kriterlerden hareketle bir *değerlendirmede* bulunmuştur. Diğer bir örnekte canlı ya da cansız olmadığına emin olmadığı bir varlığa zarar verme ihtimalini göz önünde bulundurmadan bıçak ile kontrol etme yolundan bahsetmiştir. EMEB buna karşı çıkarak “*Ya seni keserse. Kolunu kesersek elsiz kalırsın.*” söylemi ile bir *değerlendirmede* bulunmuş; bu durumun yaratacağı olumsuzluklara dikkati çekmiştir. EMEB konu ile ilgili görüşünü “*O zaman bu değil metal vuracaksın eğer elin acırsa kesin o, ama sana vurursak çok sert vurmaycaz, böyle yavaşça vurcaz, elimize civa gelirse ya da metal gelirse.*” söylemi üzerinden dile getirmiştir. İnsan ile robotu ayırt etmede çözümün ele vurma olduğunu belirtmiştir. İnsanın canının yanmasını da göz önünde bulundurarak çok sert bir şekilde vurulmaması gerektiğini de dile getirmiştir. Karşılaştırmasında *sertliği* bir kriter olarak almıştır. EMEB ikinci bir kriter olarak *düğmenin varlığını* göstermiştir. “*Düğmelere bakacağız eğer senin düğmen yoksa gerçek olan sensin.*” söylemi ile de bu düşüncesini dile getirmiştir. EEZ ve EMZY de EMEB’in görüşünü destekleyerek insan ve robot ayrımının pil, kumanda ya da düğme ile yapılabileceğini belirtmişlerdir. KHB: “*Onda metaller var, elektrikle çalışıyor.*” söylemi ile ayrımı metal olma ve elektrik ile çalışma olarak dile getirmiş ancak birbirlerine benzemeleri

halinde bu ayrımı nasıl yapacağını ifade etmemiştir. Çocukların sürekli düğme ile ayırt etmeye yönelik cevapları üzerine “*Ya düğme yoksa*” denildiğinde, EMK “*Düğme yoksa her yerini açarız.*” karşılığını vermiştir. EMK konunun ahlaki boyutunu göz ardı ederek yaptığı eylemin robot için olduğunu düşünmüş ancak bu eylemi yaparken yanlış seçim yapması halinde insanın hissedeceği duygulara odaklanmamıştır. Diğer çocuklar da bu noktaya ilişkin bir cevap sunmamış ancak utanan yüz ifadeleri ile eylemin niteliğine ilişkin dönüt vermişlerdir.

Tablo 93

Çocuk İle Robot Neden Arkadaş? Sorusunun Analizi

Katılımcı KETM’nin cevabı: Çünkü robotu aldıklarında o çocuk robotu çok sevmiş ve onunla oynamaya başlamış.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EÖES: Çünkü robot onunla oyun oynuyor.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklar, “Çocuk ile robot neden arkadaş? sorusuna ilişkin çok fazla görüş beyan etmemiştir. Soruyu soran KETM görüşünü *neden-sonuç* ilişkisi içerisinde “*Çünkü robotu aldıklarında o çocuk robotu çok sevmiş ve onunla oynamaya başlamış.*” söylemi ile ortaya koymuş; gerekçesini de çocuğun robotu sevmesi olarak açıklamıştır. EÖES de KETM’ye katıldığını ifade ederek gerekçesini “*Çünkü robot onunla oyun oynuyor.*” ifadesi üzerinden dile getirmiştir. Bu anlamda KETM arkadaşlığı sevgi, EÖES de birlikte oyun oynama ya da vakit geçirme olarak ifade etmiştir.

Tablo 94

Çocuk Robota Neden Küsüyor? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMK’nin cevabı: İnsan öyle rüyalar görünce affetmeyi kabul edebiliyor¹⁷, sonra da aldı robotu.

¹⁷ Videodaki çocuk robota kötü davrandığı için kâbus görüyor ve robotu attığı dolaptan geri alıyor. EMK’nin ifadesi bu olayla ilişkilidir.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum	Katılmıyorum
<i>EMEB: İnsan canlı varlıklar ya, kalp af etmeyi gösterir, bir de unutmayı gösterir, beyin çalışmayı gösterir, beyin sevmeyi sağlıyor.</i>	<i>EGŞ: O oyunlarını bozdu.</i> <i>EMEB: Çünkü robotla oynamaya çok sıkıldığı için.</i> <i>KETM: Çünkü masasında bir şey yaparken o kitaplarını atıp yere fırlatıp sinirlendi.</i>

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Çocuk robota neden küsüyor?” sorusuna EMK: “İnsan öyle rüyalar görünce affetmeyi kabul edebiliyor, sonrada aldı robotu.” cevabını vermiştir. EMK burada, çocuğun robota küsme nedenini ortaya koymak yerine, çocuğun robot ile barışma gerekçesine vurgu yapmıştır. Bu gerekçe üzerinden çocuğun gördüğü kâbusa ve çocuğun hissettiği suçluluk duygusuna değinmiştir. EMEB de EMK’nin görüşünden hareketle insana ve hislerine dair belirlenimlerde bulunmuştur. EMEB: “İnsan canlı varlıklar ya, kalp af etmeyi gösterir, bir de unutmayı gösterir, beyin çalışmayı gösterir, beyin sevmeyi sağlıyor.” söylemi ile insanın canlı bir varlık olduğuna vurgu yaparak, kalbin ve beynin fonksiyonlarını açıklamıştır. Affetme, unutmama, sevmeme gibi soyut konulara değinmiş; kalp ve beynin bu duygulardaki rolünden söz etmiştir. EGŞ, çocuğun küsmesinin ana nedeninin, robotun oyunu bozması olduğunu ifade etmiştir. EMEB ise bu konuda neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “Çünkü robotla oynamaya çok sıkıldığı için.” cevabını vermiştir. EMEB, bu sonuca çocuğun hareketlerinden dolayı ulaşmış olabilir. EMEB söyleminde küsme nedenini çocuğun robota olan hisleri üzerinden açıklarken, EGŞ de robotun çıkardığı sorun üzerinden açıklamasını yapmıştır. KETM de EGŞ ile benzer bir şekilde “Çünkü masasında bir şey yaparken o kitaplarını atıp yere fırlatıp sinirlendi.” söylemi ile robotun tavrının soruna neden olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 95

Robotun Duyguları Var Mıdır? Sorusunun Analizi

Katılımcı EKEP’in cevabı: Onların kalbi yok sadece metalden çalışır. Çünkü onlardan hiç gerçek olmaz. Kalbi olanlar üzülebilir.

Katılıyorum

KETM: O çizgi film olduğu için, insanlar çocuklar izlesin diye, gülsünler diye, üzölsünler diye tasarlamışlar.

EMZY: Çünkü orda gerçek bir şey yok sadece metalden yapıldı o kadar bir şey.

EMEB: Ama tamam KETM doğru söylüyor mesela gerçekte trex var yaşadı ama böyle bir tane kafası ayı, bir tane kolu kaplandan, bir tane kolu kalemden, vücudu da kaplandan, bi tanesi de sandalye bacaktan mesela bunlar gerçekte olur mu böyle robot.

Katılmıyorum

KHB: Vardır, yoksa hiç oynayamayız onlar düğmesine basıp yürüyemez.

EGŞ: Üzölür. Çünkü uzmanlar öyle kurmuş.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde “Robotun duyguları var mıdır?” sorusuna EKEP: “Onların kalbi yok sadece metalden çalışır. Çünkü onlardan hiç gerçek olmaz. Kalbi olanlar üzülebilir.” cevabını vermiştir. EKEP görüşünü ileri sürerken duygu ve kalp arasındaki ilişkiyi dikkate almıştır. Bu bağlamda robotların bir kalbe sahip olmadığı ve sadece kalbi olanların üzülebileceği düşüncesinden hareketle robotların üzülemeyeceği çıkarımına ulaşmıştır. Bununla birlikte duygulara sahip bir robotun gerçekliğine ilişkin bir sorgulamada bulunarak, böyle bir robotun varlığını reddetmiştir. KETM de EKEP’in robotların gerçek olmadığı yönündeki görüşünü “O çizgi film olduğu için, insanlar çocuklar izlesin diye, gülsünler diye, üzölsünler diye tasarlamışlar.” sözleriyle desteklemiş; bunun bir kurgu olduğunu dile getirmiştir. EMZY de “Çünkü orda gerçek bir şey yok sadece metalden yapıldı o kadar bir şey.” söyleminde bulunarak EKEP ve KETM’ye katıldığını, robotun sadece metalden yapılan bir materyal olduğunu ifade etmiştir. EMEB ise “Ama tamam KETM doğru söylüyor mesela gerçekte trex var yaşadı ama böyle bir tane kafası ayı, bir tane kolu kaplandan, bir tane kolu kalemden, vücudu da kaplandan, bir tanesi de sandalye bacaktan mesela bunlar gerçekte olur mu böyle robot.” ifadesiyle robotun gerçekte var olup olmadığı konusuna değinmiştir. Bu konuda dinozoru örnek göstermiş, eskiden var olduğunu ekranlarda olmasının doğal olduğunu ancak fiziki olarak farklı özelliklere sahip bir robotun hayali bir unsur olduğunu belirtmiştir. KHB ve EGŞ de diğerlerinden farklı olarak robotun duyguları olduğunu ifade etmişlerdir. KHB: “Vardır, yoksa hiç oynayamayız onlar düğmesine basıp yürüyemez.” söylemi ile daha çok robotun canlı olmasına dair bir belirlenimde bulunmuştur. EGŞ ise konuya farklı bir açıdan bakarak “Üzölür. Çünkü

uzmanlar öyle kurmuş.” şeklinde bir görüş ileri sürmüştür. EGŞ’nin bu görüşü yapay zeka ile ilişkilendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde etkinlik çerçevesinde çocukların, ürettikleri soruların konuya göre yapılan analizinde oluşuma/varlığa ve işleyişe odaklandıkları görülmüştür. Soruların düzey bakımından değerlendirmesinde ise özellikle nedene, niçine dayalı soruların (üst düzey yakınsak) üretildiği tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından çocukların; varlığa ve gerçekliğe ilişkin ifadeler ortaya koydukları, birbirlerini dinledikleri, soruların tartışılması sürecinde de arkadaşları tarafından öne sürülen fikirlere katılıp katılmadıklarını gerekçeleri ile sundukları görülmüştür. Çocukların robotların varlığı konusunda insan hayatını kolaylaştırmak ve yardım (ağırlık kaldırma, engellilere yardım) unsurlarına değindikleri; robotun insan ya da Tanrı yaratımı bir varlık olduğuna ilişkin iki farklı görüş ileri sürdükleri; robotun çalışma sisteminin daha çok düğme, kablo ve kumandalara dayandığını ve videodaki robotun bu anlamda gerçek olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Birbirine tıpatıp benzeyen robot ve insanı ayırt etme konusunda da kriter olarak daha çok boyut, kemik yapısı, saç, sertlik gibi fiziksel özellikleri ya da düğme olup olmadığını kontrol, vurma gibi durumları dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Bir çocuğun (EMEB) özellikle vurma konusunda karşısındakinin insan olma ihtimalini göz önünde bulundurarak hafif vurulması gerektiği konusunda uyarıda bulunduğu görülmüştür. Düğmeyi kontrol konusunda ise bir çocuğun (EMK) konunun ahlaki boyutunu ve insanın duygularını incitip incitmeyeceğini göz ardı edip üstüne çıkarma ifadesinde bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların ontolojik anlamda robotun gerçekliği ve hisleri konusunda duygu ve kalp ilişkisini göz önünde bulundurduğu; robotun duygulara sahip olamayacağını bu ilişki üzerinden değerlendirdiği, iki çocuğun çocuğun (KHB, EGŞ) robotun duyguları olduğunu yaratılışı/programlaması üzerinden açıklamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Çocukların etkinlikte affetme, sevgi gibi soyut kavramlara da değindiği görülmüştür. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *neden-sonuca, örneklendirmeye, çıkarıma, karşılaştırmaya ve değerlendirmeye* dayalı ifadeler kullanmışlardır.

4.2.3.4. Varoluş konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “...niçin var?” isimli tek bir etkinlik uygulanmıştır. “*Gerekeçlendirme (temellendirme)(G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinlikte çocukların; niçin var olduğunu sorguladıkları, merak ettikleri şeylerin (güneş, dünya vb.) resmini çizmeleri istenmiştir. Felsefi anlamda insanlar dünyayı anlamlandırmaya, varoluşu sorgulamaya ve doğa

olaylarının nedenlerini araştırmaya başladıklarında, cevabını ilk önce mitoslarda aramışlardır. Ancak mitosların verdikleri cevaplar yeterli gelmemeye başlayınca, kendi akılları ile bilmek ve anlamak istediklerine karar vermişlerdir. Bu durum felsefenin ortaya çıkışını sağlamıştır (Gökberk, 2003). Felsefenin doğuşunda etkin bir rol oynayan insanın aklını kullanarak olayları, durumları anlamlandırma, sorma, sorgulama çabası, sosyal bilgilerin bugün yetiştirmek istediği eleştiren, problem çözen insan profili için de gereklidir. Okul öncesi dönemde de tıpkı felsefenin doğuş sürecinde olduğu gibi çocuğun merakı ve doğduğu dünyayı anlama gayreti etkindir. Bu nedenle çalışmada da çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların sorgulamasını, akıl yürütmesini, fikir üretmesini ve bu fikrini gerekçeleriyle ortaya koymasını sağlamak adına “....niçin var?” sorusu üzerinden bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

“....niçin var?” etkinliğine dair bulgular

“Gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri çerçevesinde çocuklardan niçin var olduğunu sorguladıkları, merak ettikleri şeylerin resimlerini çizmeleri istenmiştir. Çünkü küçük çocuklar fikirlerini sözcüklerle ifade etmede her zaman çok iyi değildirler. Bazen onların ifadelerini anlamak zor olabilir ve gizledikleri anlamı ortaya çıkarmak zor olabilir. Oysaki resimler açıktır ve görece daha belirgindir (Bono, 1972, s.12). Etkinlik öncesinde çocuklara bu uygulama ile ilgili örneğin “Ben güneşin niçin var olduğunu merak ediyorum. Çünkü....” şeklinde bir örnek verilmiştir. Bu örnek dışında resim çizmeleri gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Ardından çizilen bu resimlerle ilgili çocuklarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. “....niçin var?” sorusundan hareketle yapılan etkinliğe 15 (15/19) çocuk katılmıştır. Aşağıda çocukların “...niçin var?” sorusu çerçevesinde ortaya koydukları cevaplara ilişkin temalara ve söylem/kodlara yer verilmiştir.

Tablo 96

“.... Niçin Var?”Olduğuna Dair Çocukların Cevapları

Tema	Seçilen nesne/ unsur	Gerekçe	f
Evrene dair	Güneş	Isıtmak için (EYKY) (EEZ)	2
		Çiçeklerin, fidanların büyümesi için (EMEB)	1

		Gökkuşağının kaybolması için (KAZK)	1
	Dünya	Yaşam için (KHB) (EMEB) (EEZ) (EKEP)	4
	Ay	Işık yapmak için (EEZ)	1
Toplam			9
Meteorolojik olaylara dair	Gökkuşağı	Çocukları sevindirmek için (EMK)	1
		Yağmurdan sonra oluşan güzel bir renk olduğu için (KAZK)	1
		Doğayı renklendirmek için (KAZK)	1
	Bulut	Kamp kurmayı engellemek için (EUÇ)	1
		Gökkuşağının gelmemesi için (EUÇ)	1
	Kar	Çocukları sevindirmek için (EMK)	1
	Şimşek	Korkutmak için (EUÇ)	1
Toplam			7
Canlılara dair	Ağaç/yılbaşı ağacı	Yılbaşı olması için (EÖES)	1
		Nefes almak için (EÖES)	1
		Doğayı renklendirmek için (KAZK)	1
	Çocuk	Sevmek için (EMÇ)	1
		Oyun oynamak için (EMÇ)	1
	Hayvan	Dünyada yemek aramak için (EEB)	1
Toplam			6
Hikâyeye/hayali unsurlara dair	Pijamaskeliler	Dünyayı, insanları kurtarmak için (EMZY) (KNE)	2
		Televizyonda gösterdiği için (KNE)	1
	Korsanlar	Hazine bulmak için (EEEK)	1
		Vikingleri gemiye bağlamak için (EEEK)	1
Toplam			5
Yanma olayına dair	Ateş	Korunmak için (EUÇ)	1
		Kamp kurmak için (EUÇ)	1

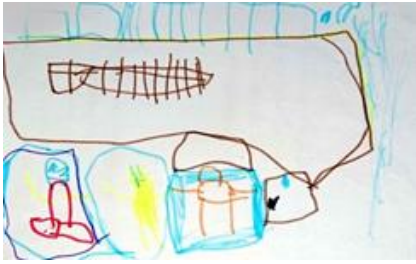
		Pişirmek için (EUÇ)	1
Toplam			3
Sürece dair	Büyüme	Yemeğin olması (KETM)	1
Toplam			1
Genel toplam			30

Tablo 96’ya göre, çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların niçin var olduğunu merak ettikleri unsurlara ilişkin *gerekçeleri* analiz edildiğinde çoktan aza doğru sırasıyla “*evrene dair (9/30)*”, “*meteorolojik olaylara dair (7/30)*”, “*canlılara dair (6/30)*”, “*hikâyeye/hayali unsurlara dair (5/30)*”, “*yanma olayına dair (3/30)*” ve “*sürece dair (1/30)*” olmak üzere toplam 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar kapsamında da çocuklar tarafından toplam 30 gerekçe ileri sürülmüştür. Bazı çocuklar (EUÇ, EEK, EMÇ, EÖES) niçin var olduğunu merak ettikleri unsurlara dair birden fazla gerekçe ileri sürmüştür. Örneğin; EUÇ ateşin niçin var olduğunu “*korunmak, kamp yapmak ve yemek pişirmek*” olmak üzere üç farklı gerekçe ile açıklamıştır. Çocukların daha fazla fikir üretmesi için resimde varlığını merak ettikleri unsur ile birlikte, resimlerinde yansıttıkları diğer unsurlara da odaklanılmış ve görüşleri alınmıştır. Örneğin; gökkuşağının niçin var olduğunu merak eden KAZK’ın resminde yer alan ağaç ve güneşin de niçin var olduğu sorusu kendisine yöneltilmiş ve gerekçeler ortaya koyması (temellendirmeler yapması) sağlanmıştır. Bununla birlikte çocuklar kimi yerlerde gerekçelerini sunarken kendilerini merkeze koyarak cevap vermişlerdir. Örneğin; EMK, karın varlığını “*çocukları sevindirme*” gerekçesi üzerinden açıklamıştır. Bununla birlikte çocuklar evrene dair gerekçelerini (temellendirmelerini) gerçekçi bir bakışla sunarken; meteorolojik olaylara dair bakış açıları benmerkezci bir değerlendirmeyi içermiştir. Örneğin; evrene dair teması altında çocuklar güneşin ısıtmak, çiçeklerin/fidanların büyümesi için var olduğunu söylerken; meteorolojik olaylara dair teması altında gökkuşağının çocukları sevindirmek için var olduğunu dile getirmişlerdir.

Çocukların en çok vurgu yaptığı temalardan biri “*evrene dair*” teması olmuştur. Bu tema altında çocuklar özellikle güneş (4/9) ve dünyanın (4/9) niçin var olduğunu merak etmiştir. Sadece bir çocuk (EEZ) ayın varlığını merak etmiştir. Güneş daha önceden araştırmacı tarafından örnek olarak çocuklara sunulmasına ve bu örneğin çocuklar tarafından kullanılmaması gerektiğine ilişkin açıklama yapılmasına rağmen, benzer gerekçe ile (ısıtmak için) iki çocuk (EYKY ve EEZ) tarafından dile getirilmiştir. Diğer iki çocuk (EMEB,

KAZK) ise güneşin varlığına dair “*çiçeklerin, fidanların büyümesi ve gökkuşağının kaybolması*” gibi iki farklı gerekçeyi ifade etmişlerdir. Dünyanın varlığı da “*yaşam için*” gerekçesi altında değerlendirmiş ve benmerkezci bir bakışla kendi yaşamları için dünyanın var olduğunu ifade etmişlerdir. Sadece bir çocuk (EEZ) dünyanın hayvanlar içinde bir yaşam alanı olduğunu belirtmiştir. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 103: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-1



Resim 120. Güneş

(1) **AÖ:** EYKY sen neyi merak ettin?

(2) **EYKY:** Adam kapıdan çıkarken donmuş. Ben güneş olmazsa donarız'ın resmini yaptım. Adamlar donmuş burada, çıktığı için.

(3) **AÖ:** Güneş olmazsa başka ne olurdu?

(4) **EYKY:** Evimiz donardı.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EYKY, araştırmacının kendilerine örnek olarak sunduğu güneş kavramını burada resmine yansıtmış, dolayısıyla farklı bir fikir ortaya koyamamıştır. EYKY'nin “*Güneş olmazsa donarız.*” (s-2) söylemi ile güneşin ısınma ihtiyacını karşılamak için var olduğuna dair bir *değerlendirme* yapmıştır. “*Adamlar donmuş burada, çıktığı için.*” (s-2) söylemi ile de *neden -sonuç* ilişkisi çerçevesinde görüşünü yinelemiştir.

Diyalog 104 : “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-2



Resim 121. Dünya

- (1)AÖ: KHB sen neyin, niçin var olduğunu merak ettin?
(2)KHB: Ben zürafanın üstüne çıkmışım, güneşe bakıyorum. Sonra da burayı çözmüşüm balon uçmuş, güneşi bana getirmiş. Ben güneşi atıp güneş yerine takılmış.
(3)AÖ: Sen neyi merak ettin?
(4) AÖ: Dünyayı
(5)AÖ: Neden dünyayı merak ediyorsun?
(6)KHB: Çünkü ben bir zürafanın üstüne çıkmış dünyaya bakıyorum.
(7) AÖ: Niçin dünyaya bakıyorsun?
(8)KHB: Çünkü dünya benim için çok özel.
(9)AÖ: Ne özelliği var ki?
(10)KHB: Onu atıp odama asabilirim, kurutup.
(9)AÖ: Dünya niçin var peki?
(10)KHB: Bizim yaşamamız için.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde KHB, dünyanın niçin var olduğunu merak etmiştir. KHB için dünya, *insanların yaşaması için* vardır. Bunun dışında KHB hayal gücü geniş olan bir çocuktur. Bu durumu söylemlerinde sıkça görmek mümkündür. “Ben zürafanın üstüne çıkmışım, güneşe bakıyorum. Sonra da burayı çözmüşüm balon uçmuş, güneşi bana getirmiş. Ben güneşi atıp güneş yerine takılmış.” (s-2) söylemi buna örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte KHB’nin “balon uçmuş güneşi bana getirmiş” şeklindeki ifadesi *cansız bir varlığı canlı olarak algıladığının* (animizm) bir göstergesidir. Ayrıca KHB’nin “Dünya niçin var peki?” (s-9) sorusuna verdiği “Bizim yaşamamız için.” (s-10) cevabı *benmerkezci düşünce yapısının* bir işaretidir.

Diyalog 105: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-3



Resim 122. Güneş ve Dünya

- (1)AÖ: Sen neyi merak ettin?
(2)EMEB: Eğer güneş olmasaydı çiçekler büyümezdi. Eğer güneş olmasaydı yaptığımız fidanlar büyümezdi.
(3)AÖ: Bu kim?
(4)EMEB: Babam
(5)AÖ: Ne yapıyor fidanla?
(6)EMEB: Fidanla bana gösteriyor ne kadar çok uzadığını. Mesela şu kadarmış sonra şu kadar olmuş, sonra şu kadar.
(7)AÖ: Baban mı ekti fidanı yoksa siz beraber mi ektiniz?

- (8) **EMEB:** *Evet, beraber ekmişiz, sonra ben çiçeği tutuyormuşum. Babam sulamayı unuttuğu için ben sulayalım demişim.*
- (9) **AÖ:** *Şurada bir şey gördüm. Nedir bu?*
- (10) **EMEB:** *Dünya.*
- (11) **AÖ:** *Bu sen misin?*
- (12) **EMEB:** *Evet*
- (13) **AÖ:** *Kafasındaki şeyler nedir?*
- (14) **EMEB:** *Dünya. Demek istiyorum ki dünya iyi ki var.*
- (15) **AÖ:** *Dünya neden iyi ki var?*
- (16) **EMEB:** *Çünkü dünya bizim için çok değerli.*
- (17) **AÖ:** *Niye değerli?*
- (18) **EMEB:** *Dünya olmasaydı ben nerede yaşayacaktım.*
- (19) **AÖ:** *Dünya ne için var sence?*
- (20) **EMEB:** *Dünya bizim yaşamamız için var. Bizim için var, evlerin olması için, çimenlerin olması için var, denizlerin olması için var, gökyüzünün olması için var.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMEB, güneş ve dünyanın niçin var olduğunu merak etmiştir. Güneş daha önce çocuklara örnek olarak sunulmuş ve güneş dışında fikirler üretmeleri istenmiştir. Ancak EMEB, EYKY gibi güneşi de merak ettiği bir unsur olarak resmine yansıtmıştır. EMEB güneşin varlığına dair gerekçeyi “*Eğer güneş olmasaydı çiçekler büyümezdi...yaptığımız fidanlar büyümezdi.*” (s-2) söylemi ile; dünyanın varlığına dair gerekçeyi ise “*Dünya olmasaydı ben nerede yaşayacaktım.*” (s-18) söylemleri ile ortaya koymuştur. Bu anlamda bir değerlendirmede bulunarak güneşin bitkilerin büyümesi için, dünyanın da insanların yaşamı için var olduğunu belirtmiştir. EMEB: “*Dünya bizim yaşamamız için var. Bizim için var, evlerin olması için, çimenlerin olması için var, denizlerin olması için var, gökyüzünün olması için var.*” (s-20) söylemi ile, dünyanın var olma gerekçesini (temellendirmesini) insanları ve doğayı da içine alarak vurgulamış ve yaşam için gerekliliğini yinelemiştir. Ayrıca EMEB daha önceki resme dayalı etkinliklerde olduğu gibi burada da bir fikre sahip olduğunu resme yansıtmak adına düşünme balonu çizmiş ve içine dünyayı yerleştirmiştir. Bunun dışında EMEB’in “*Fidanla bana gösteriyor ne kadar çok uzadığını. Mesela şu kadarmış sonra şu kadar olmuş, sonra şu kadar.*” (s-6) söylemi büyüme ile ilgili kronolojik bir süreci ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Diyalog 106: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-4



Resim 123. Dünya

- (1)AÖ: *Sen neyin var olduğunu merak ettin?*
(2)EEZ: *Dünyayı*
(3)AÖ: *Dünya ne için var?*
(4)EEZ: *Bizim yaşamamız için var.*
(5)AÖ: *Neler çizdin biraz anlatır mısın?*
(6)EEZ: *Bu dünya, bu ay, bu güneş, bu meteor şeyi, hani dünyaya yapıyor ya, bu yerçekimi var diye yukarı gidiyor. Bu da böyle dönen şey, ismini bilmiyorum.*
(7)AÖ: *Peki diğer çizdiklerin niye var?*
(8)EEZ: *Dünya bizim yaşamamız için var, güneş bizi ısıtmak için var, ay da geceleri ışık yapmak için var.*
(9)AÖ: *Buralarda (gezegenlerde) insanlar yaşıyor mu acaba?*
(10)EEZ: *Yaşamıyor. Sadece dünyada yaşıyor. Burada da sarı bir şey yaptım.*
(11)AÖ: *Niye sarı?*
(12)EEZ: *Çünkü burada böyle bir şey var, her yer deniz. Tek burası bir ev.*
(13)AÖ: *Bu yeşil olan yerler neresi?*
(14)EEZ: *Bizim yaşadığımız yer.*
(15)AÖ: *Dünya sadece bizim için mi var?*
(16)EEZ: *Bir de hayvanlar için.*
(17)AÖ: *Dünya olmasa biz başka yerde yaşayabilir miyiz?*
(18)EEZ: *Bazıları başka yerde yaşayabilir, Afrika'da.*
(19)AÖ: *Afrika dünyanın içinde değil mi?*
(20)EEZ: *Hayır, başka bir yerde.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EEZ, dünyanın niçin var olduğunu merak etmiştir. EEZ resminde dünya ile birlikte güneş, ay ve diğer gezegenlere de yer vermiştir. EEZ, bazı çocuklar (EMEB, KHB) gibi dünyanın insanların yaşamı için var olduğunu dile getirmiştir. Onlardan farklı olarak dünyada insan dışında canlıların (hayvanların) da yaşadığını dile getirmiştir. Dünya dışında resimlerinde yer verdiği güneşin *insanları ısıtmak*, ayın da *ışık oluşturmak* için var olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca EEZ dünyanın, ayın, gezegenlerin, güneşin yer çekimi dolayısıyla yukarıda asılı kaldığını ifade etmiştir. Bunun dışında sadece dünyada yaşamın olduğunu vurgulayan EEZ, dünyada yaşam olmaması halinde *insanların Afrika'da yaşayabileceğini*, *Afrika'nın da dünyanın dışında* (s-18,s-20) olduğunu belirtmiştir. Bu durum onun Afrika'yı bir gezegen gibi dünyadan ayrı bir parça olarak görmesi ya da kendi yaşadığı yerin dışında kalan bölgeleri dünya dışı olarak değerlendirmesi ile açıklanabilir.

Diyalog 107: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-5

- (1)AÖ: Evet EKEP sen neyi merak ettin burada?
(2)EKEP: Dünya nasıl oluyor?
(3)AÖ: Dünya niye var EKEP?
(4)EKEP :Çünkü bizim yaşamamız için, başka bir dünya olmasaydı hepimiz olmazdık. Sonra hiçbir yer olmazdı. Çocuklar ölürdü. Çizgi filmi bile izleyemezdik. Ölmüştük, hiçbir şey olmazdık. Ölürdük hiçbir şey yapamazdık.
(5)AÖ: Dünya olmasa başka bir gezegen olsa olmaz mı?
(6)EKEP: Başka gezegen olsa iki tane Allah olurdu.
(7) AÖ: Başka gezegen olsa iki tane Allah mı olur?
(8)EKEP: Evet
(9)AÖ: Niye?
(10)EKEP: Sonra kavga olur, kar yapcam der o da yağmur yapcam der, sonra karar veremezler.
(11)AÖ: Ama biri bir gezegene bakıyor, diğere bir gezegene bakıyor. Kavga etmelerine gerek var mı?
(12)EKEP: Kavga ederlerse daha da kötü olur.



Resim 124. Dünva

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EKEP, *dünyanın varoluşunu, varlığını* merak etmiş; dünyanın sadece *insanlar* için var olduğunu ifade etmiştir. EKEP “Dünya niçin var?”(s-3) sorusuna *neden-sonuç* ilişkisi bağlamında “Çünkü bizim yaşamamız için.” yanıtını vermiş; devamında ise “*başka bir dünya olmasaydı hepimiz olmazdık....Ölürdük hiçbir şey yapamazdık.*” (s-4) şeklinde verdiği cevapla dünyanın yokluğunun olası sonuçlarını ortaya koyarak bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EKEP’in söylemi paralelinde kendisine “Dünya olmasa başka bir gezegen olsa olmaz mı?”(s-5) sorusu yöneltilmiştir. EKEP, bu soruya “Başka gezegen olsa iki tane Allah olurdu.” (s-6) şeklinde bir cevap vermiş; eleştirel düşünme becerisi çerçevesinde bir *çıkarımda* bulunmuştur. EKEP’e göre her gezegenin bir Allah’ı vardır. Bu görüşünü de “Sonra kavga olur, kar yapcam der o da yağmur yapcam der, sonra karar veremezler.” (s-10) şeklindeki söylemi ile desteklemeye çalışmıştır. Yine EKEP’in görüşü üzerinden kendisine “Kavga etmelerine gerek var mı?” (s-11) sorusu yöneltilmiştir. Bunun üzerine EKEP de kavganın Allah açısından kötü olacağını vurgulayarak “Sonra o da çok kötü olursa hepten her şeyimiz gider.” (s-14) söylemi ile insanların sahip olduğu şeylerin varlığını Allah’a bağlamıştır. Bu anlamda değerlendirmesinde varoluşu Allah üzerinden açıklamaya çalışmıştır.

Çocukların üzerinde durduğu bir başka tema da “*meteorolojik olaylara dair*” teması olmuştur. Bu tema altında çocuklar özellikle “*gökkuşağına (3/7)*” ve “*buluta (2/7)*” ilişkin gerekçeler ileri sürmüşlerdir. Çocuklar gökkuşağının oluşumunu ve rengini vurgulayan bir

gerekçe (KAZK) dile getirmek ile birlikte, çocukları sevindirmek (EMK) ve doğayı renklendirmek (KAZK) gibi farklı gerekçeler ortaya koymuşlardır. Bulut konusunda da bir çocuk (EUÇ), bulutun özellikle yağmur özelliği üzerinden hareket ederek yarattığı olumsuzluklara odaklanmış ve gerekçelerini (temellendirmelerini) “*kamp kuramama, gökkuşağını engelleme*” olarak sıralamıştır. Çocukların merak ettiği diğer unsurlar olan karın varlığı, benmerkezci bir bakışla *çocukları sevindirmek* (EMK); şimşegin varlığı ise *korkutmak* (EUÇ) ile açıklanmıştır. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 108: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-6



Resim 125. Gökkuşağı, Kar

- (1)AÖ: EMK sen neyi merak ettin burada?
(2)AÖ: Gökkuşağı niçin var?
(3)EMK: Bizi sevindirmek için. Yağmur yağıyor, güneş, gökkuşağı çıkıyor. O zaman da çocuklar da seviniyor.
(4)AÖ: Bu çocuklar neredeler şu an, ne yapıyorlar?
(5)EMK: Kartopu oynuyorlar. Küçük olanlar yağmur, şöyle olanlar da kar.
(8)AÖ: Kar niçin vardır?
(9)EMK: Sevindirmek için.
(10)AÖ: O da mı çocukları sevindiriyor?
(11)EMK: Evet
(12)AÖ: Neden sevindiriyor ki?
(13)EMK: Kartopu yağdığı zaman kardan adam yapıyorsun, gökkuşağı çıkınca da renklerine seviyorsun.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMK, gökkuşağının niçin var olduğunu merak etmiştir. Çizdiği resimde kara vurgu yaptığı için, EMK’ye kar niçin var? sorusu da yöneltilmiştir. EMK gökkuşağı ve karın var olma sebebinin *çocukları sevindirmek* olduğunu neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “*Bizi sevindirmek için. Yağmur yağıyor, güneş, gökkuşağı çıkıyor. O zaman da çocuklar da seviniyor.*” (s-3), “*Kartopu yağdığı zaman kardan adam yapıyorsun, gökkuşağı çıkınca da renklerine seviyorsun.*” (s-13) söylemleri ile ifade etmiştir. EMK’nin çocukları sevindirmek için gökkuşağı ve karın olduğunu söylemesi benmerkezci bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Bunun dışında EMK, resminde yağmura da özellikle yer vermiştir. Nitekim “*Yağmur yağıyor, güneş, gökkuşağı çıkıyor.*” (s-3) söylemi ile neden yağmuru da resmine yansıttığını belirtmiştir.

Diyalog 109: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-7

(1)AÖ: KAZK söyle bakalım sen neyi merak ettin?
Ne bu?

(2)KAZK: Çocuklara yakından gökkuşağına nasıl çıkılıyor?

(3)AÖ: Aaa sen gökkuşağını merak ettin. Bu çocuk kim ne yapıyor?

(4)KAZK: O da gökkuşağı kızı

(5)AÖ: Ne demek o?

(6)KAZK: Gökkuşağını seven biri

(7)AÖ: Ne yapıyor bu kız?

(8)KAZK: Gökkuşağının yanında durmuş.

(9)AÖ: Niye yanında durmuş ki?

(10)KAZK: Çünkü onu seviyor.

(11)AÖ: Niye seviyor gökkuşağını?

(12)KAZK: Çünkü gökkuşağı onun elbisesi gibi, gökkuşağı gibi, onun gibi parlıyor

(13)AÖ: Sence gökkuşağı niçin var?

(14)KAZK: Gökkuşağı dünyayı güneşle yağmur yağınca birleşmesi gereken çok güzel bir renk.

(15)AÖ: Başka ne için olabilir?

(16)KAZK: Doğayı renklendirmek için.

(17)AÖ: Doğru söylüyorsun doğayı renklendirmek için olabilir. Peki şu ne?

(18)KAZK: Ağaç

(19)AÖ: O ağaç niye var?

(20)KAZK: O ağaçta doğayı renklendiriyor.

(21)AÖ: Bir de güneş çizmişsin buraya. Güneş niçin var?

(22)KAZK: Güneşte gökkuşağının kaybolmamasına neden oldu.

(23)AÖ: Buraya (gökkuşağına) sayılar yazmışsın?

(24)KAZK: Kaç hafta geçtiğiyle.

(25)AÖ: Hafta ile ne ilgisi var?

(26)KAZK: Çünkü gökkuşağı kızı orada dururken hep yedi gün hep yedi gün geliyomuş, yedi gökkuşağı olduğu için.

(27)AÖ: Yedi gökkuşağı olduğu için yedi günde mi geliyor bu?

(28)KAZK: Evet

(29)AÖ: Gökkuşağının yanına nasıl gidiyor?

(30)KAZK: Tabi ki de uçarak.

(31)AÖ: Uçabiliyor mu?

(32)KAZK: Evet, görünmez kanatları var.

(33)AÖ: İnsanın görünmez kanatları olur mu?

(34)KAZK: Evet

(35)AÖ: Gerçekten mi, ben hiç görmedim ama sen gördün mü?

(36)KAZK: Hayır, ama olur.

(37)AÖ: Görmediğin bir şeyin olduğunu nasıl biliyorsun?

(38)KAZK: Bilirim, kafamı çalıştırıyorum.

(39)AÖ: Nasıl çalıştırıyorsun?

(40)KAZK: Tabi ki de aklıma geldiği için.



Resim 126. Gökkuşağı

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde KAZK, bir şeyin niçin var olduğundan çok, var olan bir şeye nasıl ulaşıldığını anlatan bir resim çizdiğini dile getirmiştir. Bu paralelde de

gökkuşağını seven, gökkuşağı kızının gökkuşağına ulaşma çabasını anlatan bir resim ortaya koymuştur. Bunun üzerine araştırmacı, KAZK'ın gökkuşağına odaklanmasını da göz önünde bulundurarak “*gökkuşağı niçin var?*” (s-13) sorusunu KAZK'a yöneltmiştir. KAZK bu soruya “*Gökkuşağı dünyayı güneşle yağmur yağınca birleşmesi gereken çok güzel bir renk.*” (s-14) ve “*Doğayı renklendirmek için.*” (s-16) söylemleri ile cevap vermiş, gökkuşağının oluşumuna ilişkin bilimsel bir açıklamada bulunmuştur. Ayrıca gökkuşağının varlığını, doğayı renklendirmek olarak dile getirmiştir. Bu açıdan KAZK'ın eleştirel düşünme açısından farklı fikirler ortaya koyabildiği söylenebilir. Bununla birlikte KAZK resminde ağaç ve güneşi de çizdiğini; ağacın da tıpkı gökkuşağı gibi *doğayı renklendirdiğini* (s-20), güneşin ise *gökkuşağının kaybolmamasına neden olduğunu* (s-22) belirtmiştir. KAZK gökkuşağı kızının görünmez kanatları olduğunu ve insanın da görünmez kanatları olabileceğini dile getirmiştir. Bu durum onun aldığı dini eğitimin ya da yaşı itibarıyla hayal gücünün bir etkisi olarak açıklanabilir. Bu konuyla ilgili olarak kendisine gerçekliği sorgulamaya dayalı olarak “*Görmediğin bir şeyin olduğunu nasıl biliyorsun?*” (s-39) sorusu yöneltmiştir. KAZK bu soruya “*Bilirim, kafamı çalıştırıyorum.*” (s-40) cevabını vermiştir. Bunun üzerine yine kendisine “*Nasıl çalıştırıyorsun?*” (s-41) sorusu yöneltilmiş, KAZK da “*Tabi ki de aklıma geldiği için*” (s-42) söylemi ile karşılık vermiştir. Her iki cevap birlikte değerlendirildiğinde KAZK'ın görüşünün, Parmenides'in “*varlığa düşünce yoluyla ulaşılabilir, düşünülebilir varlık vardır*” (Timuçin, 2002) fikri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Canlılara dair teması altında da özellikle “*ağaca/yılbaşı ağacına (3/6)*” ve “*çocuğa (2/6)*” dayalı gerekçeler ortaya konmuştur. Bir diğer merak edilen unsur da bu başlık altında “*hayvan (1/6)*” olmuştur. Burada bir çocuk (EÖES) varlığını merak ettiği unsur olarak yılbaşı ağacını dile getirmiştir. Yılbaşı ağacının varlığını “*yılbaşının olması*” ve “*nefes almayı sağlaması*” bakımından iki farklı gerekçe ile ortaya koymuş; ağacın fonksiyonuna vurgu yapmıştır. Diğer çocuk ise (KAZK) ağacı sağladığı görsellik üzerinden değerlendirmiş ve ağacın “*doğayı güzelleştirme*” görevini üstlendiğini ifade etmiştir. Niçin var olduğu merak edilen çocuk ise “*sevme*” ve “*oyun oynama*” (EMÇ) gibi daha çok benmerkezciliği vurgulayan gerekçelerle ortaya konmuştur. Hayvanın varlığı da “*yemek aramak için*” (EEB) gerekçesi ile açıklanmış, bu anlamda hayvanın varlığına dair tek boyutlu düşünülmüştür. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 110: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-8

(1)AÖ: Sen neyi merak ettin?

(2)EÖES: Yılbaşı ağaçları niye var?

(3)AÖ: Sence yılbaşı ağaçları niye var?

(4)EÖES: Yılbaşı olsun diye.

(5)AÖ: Peki şurada bir makine var galiba. Ne olduğunu anlayamadım, bir anlatır mısın?

(6)EÖES: Buradan çimen gidiyor (çizdiği makineyi göstererek) , sonra çam ağacına gidiyor, çam ağacı büyüyor. Hem de burada. Bu zayıf, bu şişman.

(7)AÖ: Bu niye zayıf, bu şişman?

(8)EÖES: Çünkü çam ağacı büyüdü diye.

(9)AÖ: Anladım bu daha büyümemişti, sonra bu makine çalıştı, büyüdü mü bu?

(10)EÖES: Evet

(11)AÖ: Sadece yılbaşı olduğu için mi vardır bu çam ağacı, başka bir neden olabilir mi?

(13)EÖES: Nefes almamız için.



Resim 127. Yılbaşı ağacı

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EÖES, diğer öğrencilerden çocuklardan farklı olarak yılbaşı ağaçlarının niçin var olduğunu merak ettiğini ifade etmiştir. EÖES yılbaşının varlığına dair gerekçeyi “yılbaşı olsun diye var” (s-4) şeklinde özelden özele akıl yürütmeye dayalı bir söylemle ortaya koymuştur. Çünkü özelden özele akıl yürütmede aynı anda meydana gelen iki olaydan biri diğerinin nedeni olarak gösterilir (Trawick-Smith, 2017). Buna göre yılbaşı olmasını sağlayan şey, yılbaşı ağaçlarıdır. Bununla birlikte hayal gücü geniş olan EÖES, yaratıcı bir şekilde çam ağacını büyüten bir makineyi de resmine yansıtmıştır. “Buradan çimen gidiyor, sonra çam ağacına gidiyor, çam ağacı büyüyor. Hem de burada. Bu zayıf, bu şişman.”(s-6) söylemi ile makinenin çalışma sistemini ve amacını anlatmış, “bu zayıf, bu şişman” diyerek de bir karşılaştırma yapmıştır. EÖES, çam ağacının yılbaşı ağacı olmak dışında bir özelliğinin olup olamayacağı sorusuna ise ağaçların insanın nefes almasını sağlama özelliğine vurgu yaparak karşılık vermiştir.

Diyalog 111: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-9

- (1)AÖ: Neler çizdin?
(2)EMÇ: Bu ev, gökkuşağı, çocuklar, evin değişik çatısı.
(3)AÖ: Sen bunları niye çizdin?
(4)EMÇ: Sevdiğim için
(5)AÖ: Sen neyin niçin var olduğunu merak ediyorsun, niçin var dediğin hangisi?
(6)EMÇ: Bu çocuklar
(7)AÖ: Çocuklar niçin mi var?
(8)EMÇ: Evet
(9)AÖ: Çocuklar sence niçin var?
(10)EMÇ: Çünkü onları sevdiğim için.
(11)AÖ: Bu çocuklar başka niçin vardır?
(12)EMÇ: Çünkü onlarla hep oynuyoruz diye.



Resim 128. Çocuklar

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMÇ, *çocukların* niçin var olduğunu merak etmiş; varoluş sebeplerini benmerkezci bir bakışla *onları sevmesine* (s-10) ve *oyun oynamasına* (s-12) bağlamıştır. Okul öncesi dönemde çocuklar için oyun önemlidir. Çünkü oyun, çocuk için arkadaşları ile iyi vakit geçirme, yeni deneyimler kazanma ve hayal kurma aracıdır. Nitekim EMÇ de çocukların var olmasını bu anlayış paralelinde ifade etmiş olabilir.

Diyalog 111: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-10



Resim 129. Hayvanlar

- (1)AÖ: Neler çizdin bakalım?
(2)EEB: Bu kedi, bu da tavşan. Adını Robin koydum.
(3)AÖ: Kedinin adını ne koydun?
(4)EEB: Cat
(5)AÖ: Bu ne?
(6)EEB: Çocuk
(7)AÖ: Ne yapıyor burada?
(8)EEB: Bu kedi, fırtına geliyordu, fırtınanın içinden hayalet çıkmıştı. Kedi atladi, bacaklarından buradan bir sürü ağ dolduruyor. Buna çocuğa atıyor. Sonra yuvarlak içine alıyor, sonra çocuğu kurtarıyor.
(9)AÖ: Sen şimdi neyin niçin var olduğunu merak ettin burada?
(10)EEB: Hayvanları
(11)AÖ: Sence hayvanlar niçin var?
(12)EEB: Dünyada yemek araması için.

- (13)AÖ: Sadece yemek mi arıyor bunlar?
(14)EEB: Cat süt için, Robin de ot için.

- (15)AÖ: *Sen hayalet çıktı dedin, var mı gerçekte?*
(16)EEB: *Bunun içinde. Yoktur gerçekte.*
(17)AÖ: *Ama burada çizmişsin?*
(18)EEB: *Ama gerçekten yoktur.*
(19)AÖ: *Hayaletler niye yok?*
(20)EEB: *Çünkü biz korkmayalım diye.*
(21)AÖ: *Bu nedir?*
(22)EEB: *Arabalı terlik*
(23)AÖ: *O nasıl oluyor?*
(24)EEB: *Şöyle terlik gibi çiziyon, sonra tekerlekler çiziyon.*
(25)AÖ: *Ne işe yarıyor arabalı terlik?*
(26)EEB: *Bir yere gitmek için.*
(27)AÖ: *Arabalı terlik nasıl götürüyor ki?*
(28)EEB: *Şimşek gibi hızlıca.*
(29)AÖ: *Gerçekte var mı arabalı terlik?*
(30)EEB: *Yok*
(31)AÖ: *Olsa nasıl olurdu?*
(32)EEB: *Onu icat edebiliriz. Ama her yere çarpardık.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EEB, resminde hayvanları ve hayvanlar tarafından kurtarılan bir çocuğun resmini çizmiştir. Hayvanların niçin var olduğunu merak ettiğini söyleyen EEB, var olma gerekçelerini de “*yemek aramak*” (s-12) olarak belirtmiştir. EEB’nin ortaya koyduğu gerekçe üzerinden kendisine “*Sadece yemek mi arıyor bunlar?*” (s-13) sorusu yöneltilmiştir. EEB de “*Cat süt için, Robin de ot için.*” (s-14) şeklindeki ifadesi ile önceki gerekçesini yinelemiş, dolayısıyla odaktan uzaklaşamamıştır. EEB söylemlerinde hayalet gibi hayali unsurlara da yer vermiştir. Ancak hayaletlerin gerçekte olmadığını vurgulayarak “*Çünkü biz korkmayalım diye.*” (s-20) söylemi ile ontolojik anlamda var olmama sebeplerini ortaya koymuştur. Bunun dışında EEB resminde arabalı terlikten söz etmiş ve *yaratıcı bir fikir* ortaya koymuştur. Arabalı terliğin kişiyi bir yerden bir yere götürdüğünü ve bunu da oldukça hızlı bir şekilde yaptığını dile getirmiştir. Gerçekte böyle bir icadın olmadığını ancak yapılabileceğini belirten EEB, icat ile ilgili ortaya koyduğu “*her yere çarpardık.*” (s-32) söylemi ile de olabilecek durumlara ilişkin bir *değerlendirmede* bulunmuştur.

Hikâyeye/hayali unsurlara dair teması altında pijamaskelilere (3/5) ve korsanlara (2/5) yer verilmiştir. Çocuklar (EMZY, KNE) hayal ürünü olan pijamaskelilerin var olma gerekçelerini (temellendirmelerini) “*dünyayı, insanları kurtarmak*” olarak açıklamışlardır. Bu gerekçeyi vurgulayan çocuklardan birisi (KNE), “*televizyonda gösterdiği için*” gibi farklı bir gerekçe de ileri sürerek aslında bu karakterlerin hayal ürünü olduğunu, sadece televizyonda somut olarak izlenip görülebildiklerini dile getirmiştir. Korsanların niçin var olduğunu merak eden diğer çocuk ise (EEEEK) hazineyi ve Vikingleri gerekçe olarak

göstermiştir. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 112: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-11

(1)AÖ: Neyi çizdin bakalım, neyi merak ettin sen?

(2)EMZY: Pijamaskelileri. Çünkü çizgi filmde dünyayı kurtarmak için. Süper güçlü kertenkele var. Çocuğun da süper kedi atlayışı, baykuş kız bir de Baykuş kız gözleri. Bu var ya Romeo.

(3) AÖ: Ne yapıyor Romeo?

(4)EMZY: Romeo kötülük yapmış, her yere ilaç salmış.

(5)AÖ: Ne yapıyor o ilaç insanlara?

(6)EMZY: Kötülendiriyor. Pijamaskeliler Romeo'yu yakaladı.

(7)AÖ: Sonra ne oldu?

(8)EMZY: Hapse atıldı.

(9)AÖ: Nasıl yendiler Romeoyu?

(10)EMZY: Süper kedi böyle döndürdü, sonra süper kertenkele su aldı. Baykuş kız da kertenkelenin elindeki suyu güçleriyle böyle fırlattı. Romeo'nun yüzüne geldi. Sonra bütün ilaçlar bozuldu.

(11)AÖ: Bunlar gerçekten var mı pijamaskeliler?

(12)EMZY: Yok

(13)AÖ: Gerçekten olsalardı nasıl olurdu?

(14)EMZY: Öyle bir şey her yer kötü olurdu.

(15)AÖ: Niye?

(16)EMZY: Mesela ben kedi çocuğun kahramanıyım.

(17)AÖ: Bunların olması iyi bir şey mi kötü bir şey mi?

(18)EMZY: Bilmiyorum ki.

(19)AÖ: İhtiyacımız var mı?

(20)EMZY: Yok. Askerlerimiz bizi kurtarır, polislerimiz bizi kurtarır.



Resim 130. Pijamaskeliler

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMZY, bir çizgi karakter olan pijamaskelilerinin niçin var olduğunu merak etmiştir. Pijamaskelilerin *dünyayı kurtarmak* için var olduklarını ifade eden EMZY, bu gerekçeyi belirtirken kullandığı “Çünkü çizgi filmde dünyayı kurtarmak için.”(s-2) ifadesi gerçek ile hayali ayırt edebildiğini göstermektedir. Ayrıca “Gerçekten varlar mı?” (s-11) sorusuna verdiği “Yok” (s-12) yanıtı bunu doğrular niteliktedir. EMZY farklı bir bakış açısı ortaya koyması, değerlendirme yapması adına “Gerçekten olsalardı nasıl olurdu?”(s-13) şeklinde bir soru da yöneltmiştir. EMZY: “Öyle bir şey her yer kötü olurdu.” (s-14) cevabını vermiştir. Bu anlamda EMZY'nin kahramanların var olma sebebini kötülüklerin olması gibi bir nedene bağladığı ve bir *değerlendirme* yaptığı söylenebilir. Ayrıca çizgi film üzerinden kahramanların varlığına dikkat çeken EMZY onların bir ihtiyaç olup olmadığı sorusuna da *neden-sonuç*

ilişkisi bağlamında “İhtiyacımız yok. Askerlerimiz bizi kurtarır, polislerimiz bizi kurtarır.” yanıtını vermiştir.

Diyalog 113: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-12



Resim 131. Pijamaskeliler

(1)AÖ: Bakalım Nehir senin resmine, ne çizdin sen?

(2) KNE: Bu baykuş kız, bu kedi çocuk, bu da kertenkele.

(3)AÖ: Peki sen bunların niye var olduğunu merak ettin?

(4)KNE: Çünkü bazenleri televizyonda çıkıyorlar.

(5)AÖ: Gerçekte varlar mı?

(6)KNE: Hayır

(7)AÖ: Olsalar ne olurdu?

(8)KNE: Olsalardı bizi kurtarırlardı.

(9)AÖ: İhtiyacımız var mı bizi kurtarmalarına?

(10)KNE: Ama çok korktuğumuz bir şey de bizi kurtarırlardı.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde KNE’de tıpkı EMZY gibi pijamaskelilerin niçin var olduğunu merak etmiştir. KNE, “çünkü” bağlacını kullanarak “bazenleri televizyonda çıkıyorlar.” (s-4) söylemi ile televizyonda gösterilmelerini, var olmaları için bir gerekçe olarak göstermiştir. Bununla birlikte gerçekte var olmadıklarını belirterek gerçek ile hayali ayırt edebildiğini göstermiştir. Pijamaskelilerin var olmaları halinde de var oluş nedenlerini *bizi kurtarmak* olarak açıklamıştır. Süper kahramanlara insanların ihtiyacı olup olmadığı yönündeki soruya ise “Ama çok korktuğumuz bir şey de bizi kurtarırlardı.” (s-10) yanıtını vererek, daha önceki söyleminde olduğu gibi kurtarmaya vurgu yapmış; Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi insanın güvenlik ihtiyacını dile getirmiştir. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre; insan ihtiyaçları bir nedene dayanır ve bu ihtiyaçlardan biri tatmin edildiğinde kişi başka bir ihtiyaca odaklanır. Bu ihtiyaçlardan birini oluşturan güvenlik ihtiyacı da; fiziksel (hastalık, kaza) ve ekonomik güvenlik, korunma, tehlike altında olmama gibi ihtiyaçlardan oluşmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Diyalog 115: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-13

- (1)AÖ: Ne var bu resimlerde bir anlatır mısın?
(2)EEEK: Yelken, korsan, Viking.
(3)AÖ: Sence niçin varlar?
(4)EEEK: Hazine bulması için.
(5)AÖ: Buluyorlar mı peki aradıklarını?
(6)EEEK: Hı hı
(7)AÖ: Gerçekten hazine var mı?
(8)EEEK: Hı hı
(9)AÖ: Nerelerde buluyorlar hazineleri?
(10)EEEK: Kayaların orada.
(11)AÖ: Nereden biliyorlar orada olduğunu?
hazinenin?
(12)EEEK: Dünyanın içinde bir sürü altın var.
(13)AÖ: Bu korsanlar sadece hazine aramak için mi
var?
(14)EEEK: Hı hı. Bir de Vikingleri gemilerine
bağlıyorlar. Akıllarına fikir gelince kurtuluyorlar.
(15)AÖ: Peki bu Vikingler düşman mı bunlara, niye bağlıyorlar bunları?
(16)EEEK: Hiçbir şey. Vikinglerde hazine istiyor ama hazineyi alamıyorlar.



Resim 132. Korsanlar

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EEEK; yelken, korsan ve Vikingleri resmettiğini ifade etmiş ve *korsanların* niçin var olduğunu sorgulamıştır. EEEK *neden-sonuç* ilişkisi çerçevesinde korsanların “*hazine bulmak için*” (s-4) ve “*Vikingleri gemilerine bağlamak için*” (s-14) var olduklarını dile getirmiştir. Hazinelerin gerçekte var olduğunu belirten EEEK, hazineyi bulmak için korsanlar ve Vikingler arasında yaşanan mücadeleyi de resmine yansıtmıştır.

Yanma olayına dair teması altında ateşin varlığı merak edilmiş, “*korunmak, kamp yapmak ve yemek pişirmek*” olmak üzere üç farklı gerekçe ileri sürülmüştür. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 114: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-14



Resim 133. Ateş, Bulut

(1)AÖ: Neler var resminde bana bir anlat tamam mı? Bu nedir?

(2)EUÇ: Ateş

(3)AÖ: Ne yapıyor bu ateş?

(4)EUÇ: Gökkuşağına geliyor. Buradan ateş çıkarsa, güneş onu yakalarsa, kötü bulut gelir, ondan sonra şimşek çarpar. Sonra ateş de yandı kül olur.

(5)AÖ: Sen şimdi ateşi çizdin, gökkuşağı var, bu kötü bulutlar nereden geliyor?

(6)EUÇ: Gökkuşağı giderse geliyor.

(7)AÖ: Bu kötü bulutlar ne yapıyor?

(8)EUÇ: Şimşek çarparsa güneş gider, çocuklarda kamp kuramaz, giderler evlerine giderler. Camdan bakarlarsa, yağmur yağıyorsa yağmur yağmazsa bu bulutlar giderse kamp kurabilirler.

(9)AÖ: Sen şimdi hangisini merak ediyorsun; gökkuşağını mı, bulutu mu, ateşi mi?

(10)EUÇ: Bulutları

(11)AÖ: Neden bulutlar var sence?

(12)EUÇ: Bulutlar gelmeseydi gökkuşağı gene devam ederdi, şimşekler yağmurlar devam ediyordu ondan sonra

bu çocuk iyi, bir şey düşürmüş, bulutlar kötü. çocuğa gelmiş, yağmurlar yağdır demiş. Yağmurlar kötü çocuğa yağsın şimşekler de şimşek çaksın korksun. Bu iyi çocuk onu korkutmak için. Bu kötü çocuk kaçmayı denemiş, kaçamamış. Ondan sonra şimşek gelmiş şuradan kaçamamış.

(13)AÖ: Bu şimşegi nasıl yaptı iyi çocuk?

(14)EUÇ: Kelimeler söyledi, öyle yaptı.

(15)AÖ: Peki bu ateş ne işe yapıyor, olmazsa olmaz mıydı?

(16)EUÇ: Ateş olmasaydı bu (kötü olanı işaret ediyor) buna saldırıyordu.

(17)AÖ: Ateş ne yapıyor ki?

(18)EUÇ: Buradan atlarsa kötü olan yansın.

(19)AÖ: Peki dünyada ateş niye var sence?

(20)EUÇ: Kamp kurarlarsa ateş vardır, kamp kurmazlarsa ateş yoktur. Ama bir şey pişirirken de onlar da üstünde pişiriyoruz. Orada ateşimiz biterse çakmak kullanırız yoksa şurada bir şey yakarsak yanlışlıkla ondan sonra ev yanar ölürüz. Ama itfaiyeciler çağırırsak, polis çağırırsak, ambulans çağırırsak onlar hastaneye gider, evde hırsızlık vakası var mı diye polisler gelir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EUÇ, bulutların niçin var olduğunu merak ettiğini söylese de resminde ateşe, güneşe ve şimşeğe ilişkin detaylara da yer vermiştir. EUÇ bulutların varlığını gökkuşağı ile ilişkilendirerek ortaya koymuş; bulutları gökkuşağının ortaya çıkmasını engelleyen bir unsur olarak dile getirmiştir. Bununla birlikte çocukların kamp yapmasını engellediğini de ifade etmiştir. EUÇ, ateşin varlığına ilişkin ise farklı gerekçeler ortaya koymuştur. Buna göre oluşturduğu hikâye çerçevesinde ateşin varlık gerekçesini (temellendirmesini) iyi ve kötünün savaşında kötüyü engellemek, kendini korumak ve kötü olanı yakmak için bir araç (s-16)(s-18) olarak vurgularken; diğer işlevlerinin kamp kurmayı ve yemek pişirmeyi sağlamak olduğunu (s-20) belirtmiştir. Bunun

dışında EUÇ: “Buradan ateş çıkarsa, güneş onu yakalarsa, kötü bulut gelir”(s-4) ifadesinde güneşi ve bulutu bir canlı gibi görerek bir eylem ya da sıfat atfetmiştir. Bu durum animizim ile açıklanabilir. EUÇ’nin şimşek gibi bir doğa olayını bir çocuğun yaptığını (s-24-26) ifade etmesi de yapaycılıkla ifade edilebilir. EUÇ şimşeğin varlık sebebini ise yine oluşturduğu hikâye üzerinden vererek “korkutmak için” (s-12) söyleminde bulunmuştur. Şimşeğin oluşumu, ortaya çıkışı ile ilgili de “Kelimeler söyledi, öyle yaptı.”(s-14) ifadesini dile getirmiştir. Bu paralelde EUÇ’nin söylemlerinde hayali unsurlara yer verdiği söylenebilir. Hayali unsurlarla birlikte EUÇ, resminde sık sık iyi ve kötü gibi soyut kavramlara yer vererek çocuklar arasında bir *karşılaştırmaya* girmiştir.

Son tema olan büyümeye dair teması altında ise büyümeyi sağlayan unsurun yemek olduğu dile getirilmiştir. Aşağıda çocukların resim ile söylemlerine ve bu söylemlerin ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Diyalog 115: “.... niçin var?” etkinliğine ilişkin çocukların söylemlerine dair-15



Resim 134. Büyümek

- (1)AÖ: Sen neyi merak ettin, neyin niçin var olduğunu merak ettin?
(2)KETM: İnsanlar neden büyür?
(3)AÖ: Sence insanlar neden büyür?
(4)KETM: Yemek yedikçe büyüyorlar. Yemekler birbirinden büyük olduğu için insanlar da ilk küçük yemek yiyor, sonra büyük yemek yediği için de büyüyor.
(5)AÖ: Küçük yemek, büyük yemek mi var?
(6)KETM: Evet, mesela salatalıklar, kabaklar küçük. Sebzeler büyük.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde KETM, insanların niçin büyüdüğünü merak etmiş ve bu durumu yenilen besinlerle açıklamaya çalışmıştır. KETM, resminde insanın büyüme sürecini anlatmış, bu süreci küçükten büyüğe doğru sıraladığı ve sayılarla ifade ettiği insan figürleri üzerinden göstermiştir. Bu yönüyle öğrencinin zaman ve kronolojiyi doğru algıladığı söylenebilir. KETM’ nin neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde “Yemek yedikçe büyüyorlar. Yemekler birbirinden büyük olduğu için insanlar da ilk küçük yemek yiyor, sonra büyük yemek yediği için de büyüyor.” (s-4) söylemi ile yemek yeme ve büyümeyi

ilişkilendirdiği, büyümek için yemenin gerekli olduğu fikrine sahip olduğu görülmüştür. KETM'nin “*Mesela salatalıklar, kabaklar küçük. Sebzeler büyük.*” (s-6) ifadesi büyük yemek ve küçük yemek ifadeleri ile bir *sınıflama ve karşılaştırma* yaptığı ancak bu sınıflama ve karşılaştırmayı doğru bir şekilde gerçekleştirememiştir. Bunun dışında KETM'nin “*insanlar da ilk küçük yemek yiyor, sonra büyük yemek yediği için de büyüyor.*” (s-4) söylemi ise insanın bebeklikten yetişkinliğe aldığı besini vurgulaması bakımından *zaman ve kronoloji bilgisine* işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, var oluşsal açıdan çocukların en çok evrene, meteorolojik olaylara ve canlılara dair unsurları sorguladığı görülmüştür. Bazı çocukların (EUÇ, EEK, EMÇ, EÖES) niçin var olduğunu merak ettikleri unsurlara dair birden fazla gerekçe ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Çocukların gerekçelerini (temellendirmelerini) ortaya koyarken genellikle benmerkezci bir bakış açısı (karın, gökkuşağın çocukları sevindirmek için var olması gibi) ile fikirlerini ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Çocukların kimi zaman hayali unsurlara da resimlerinde yer verdiği ancak gerçek ve hayali ayırt edebildikleri belirlenmiştir. Bir çocuğun (EKEP) metafiziksel/ontolojik bağlamda tanrı kavramına değindiği, Tanrıyı sahip olunanları var eden bir varlık olarak ifade ettiği görülmüştür. Bir çocuğun (KAZK) da “*düşünülebilen varlık vardır*” mantığı (Parmenides'in görüşü) ile fikir ileri sürdüğü tespit edilmiştir. Çocukların yaş düzeyi itibarı ile animizme, yapaycılığa, odaktan uzaklaşamamaya (tek boyutlu düşünme) dayalı ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Düşünme becerileri bakımından ise çocukların *neden-sonuca, karşılaştırmaya, sınıflamaya, değerlendirmeye, çıkarıma, zaman ve kronolojiyi algılamaya ve yaratıcılığa* dayalı ifadeler ortaya koydukları görülmüştür.

4.2.4. Estetik teması kapsamında geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Etkinliklerin çerçevesini oluşturan temalardan bir diğeri ise estetikdir. Estetik; güzellikle ilgili bir araştırma alanıdır ve güzelliğin yasalarını ortaya koymaya çalışır (Timuçin, 2000). Bu kavramı ilk defa felsefeye sokan Alman düşünür Alexander Baumgarten'dır ve ona göre estetik güzelliğe yönelen duyumsal bir bilgidir (Cevizci, 2017). Estetik; bir nesne güzel olarak ifade edildiğinde onu güzel kılan hususların neler olduğunu, güzelliğe ilişkin standartların olup olmadığını, güzelliğin öznel mi yoksa nesnel mi olduğu, güzel ile doğru, güzel ile iyi arasındaki ne tür bir ilişkinin olduğu gibi problemlerle uğraşır (Arslan, 2009). Çocuklar için felsefe çerçevesinde de “*güzellik ve çirkinlik*” genel olarak kavramın anlamına ve kavrama göre yapılan değerlendirmenin sonucuna dayalı soruları içermektedir. (Labbe ve Puech, 2017) Felsefede tartışılan güzellik olgusu, sosyal bilgiler programında (2018) estetik

kavramı altında bir değer olarak yer alırken; okul öncesi eğitim programında (2013) ise “*Sosyal ve Duygusal Gelişim*” çerçevesinde “*Estetik değerleri korur*” kazanımına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda çalışma kapsamında da uygulanan etkinliklerde estetiğin tartışma konusu yaptığı unsurlar ile okul öncesi ve sosyal bilgiler programında yer alan kazanım ve değerler dikkate alınarak “*güzellik, çirkinlik*” konularına odaklanılmıştır. Bu nedenle “*Çirkin mi, güzel mi? Neden?*” ve “*Çirkin ördek yavrusu*” etkinliklerinde ise güzel ve çirkin kavramlarına değinilmiştir.

Etkinlikler doğası ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimleri gereği farklı kategorilerle ifade edilmiştir. Bu kategoriler “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *karar verme (KV)*, *karşılaştırma (K)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda estetik teması kapsamında geliştirilen etkinliklere ve bu etkinliklerin hangi kategoriler çerçevesinde ele alındığını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 97

Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Kategoriler

Odaklanılan konu	Etkinlikler	Kategoriler						
		G	SÜ	S	MÇY	KV	FÜ	K
Güzel/çirkin	Çirkin mi, güzel mi? Neden?	✓				✓		✓
	Çirkin ördek yavrusu	✓	✓	✓	✓		✓	

Tablo 97’ye göre; güzel/çirkin konusu çerçevesinde gerçekleştirilen “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” etkinliğinde *karşılaştırma (K)*, *karar verme (KV)* ve *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*; “Çirkin ördek yavrusu” etkinliğinde ise *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)* becerilerinin sergilenmesi için zemin hazırlanmıştır.

Aşağıda da odaklanılan bu konular çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

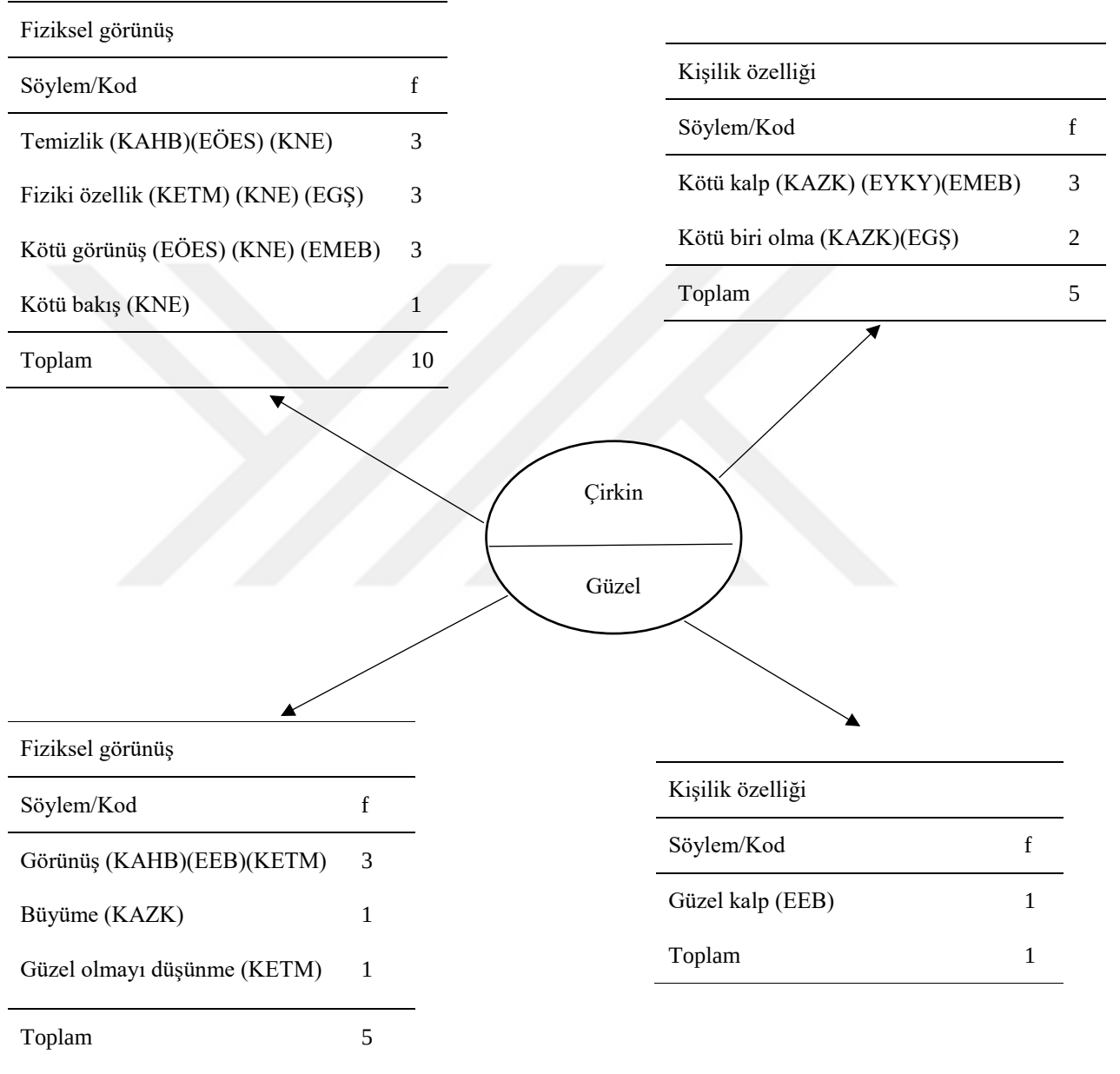
4.2.4.1. Güzel/çirkin konusu çerçevesinde geliştirilen etkinliklerden elde edilen bulgular

Bu başlık altında “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” ve “Çirkin ördek yavrusu” isimli toplam iki etkinlik uygulanmıştır. “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” etkinliği “karar verme (KV), karşılaştırma(K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G); “Çirkin ördek yavrusu” etkinliği ise “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler bağlamında çocuklarla soyut olduğu düşünülen “güzel ve çirkin” kavramlarına odaklanılmıştır. Felsefi anlamda insanın dünyaya geldiği andan itibaren etrafındakileri nitelendirme çabası ve ona yüklediği “güzel, çirkin, iyi, kötü” gibi anlamlar (Şimşek, 2014), Yunan filozoflarından itibaren başlayarak, özellikle güzellik olgusunun felsefede ve estetik alanında tartışılmasını sağlamıştır. Güzellik filozoflar tarafından “uyum, zıtların birliği, sevgi ve aşk arasındaki ilişki, ruhun sahip olduğu bir durum ya da ideaların yansıması” (Özden, 2002) şeklinde birçok görüşle açıklanmaya çalışılmıştır. Çocuklar için felsefe kapsamında da “güzellik ve çirkinliğin anlamı, insanın bir şeyi güzel ya da çirkin kılan bakış açısı” (Labbe ve Puech, 2017) soruların eksenini oluşturmuştur. Felsefede tartışılan güzellik olgusu, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(2018)’nda estetik kavramı altında bir değer olarak yer alırken; Hayat Bilgisi Öğretim Programı(2018)’nda estetik duyarlılığı olan bireyler yetiştirmek olarak programın amaçlarında dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitim programında (2013) da “Sosyal ve Duygusal Gelişim” çerçevesinde “Estetik değerleri korur” kazanımı altında verilmeye çalışılmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/verilerin toplanması). Bu bağlamda etkinliklerde güzellik-çirkinlik kavramına değinilmiş, çocukların bu kavramlara ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Aşağıda uygulanan etkinliklere, etkinliklere ilişkin bulgu ve yorumlamalara yer verilmiştir.

“Çirkin mi, güzel mi? Neden?” etkinliğine dair bulgular

“Karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)” kategorileri altında gerçekleştirilen “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” adlı etkinlikte çocuklara güzel ve çirkin karakterlerin (cadı, pamuk prenses, güzel ve çirkin, Shrek ve Fiona) yer aldığı resimler dağıtılmıştır. Çocukların hangi karakteri çirkin olarak düşünüyorlarsa daire içine almaları, bu karakteri neden çirkin olarak seçtiklerini, güzel olan karakteri ise neden güzel olarak değerlendirdiklerini gerekçesi ile birlikte ifade etmeleri (temellendirme yapmaları) istenmiştir. Ardından bu karakterlerden sadece “Cadı, Pamuk prenses ve Fiona” seçilerek güzellik ve çirkinlik konusunda çocuklarla bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Sonrasında

çocukların ortaya koydukları gerekçeler tek tek analiz edilmiş; çeşitli söylemlere /kodlara ulaşılmıştır. Etkinliğe 12 (12/19) çocuk katılmıştır. Aşağıdaki şekilde çocukların çirkinlik ve güzellik kavramlarına yönelik olarak verdikleri cevapların analizine ve ortaya çıkan söylemlere /kodlara yer verilmiştir.



Şekil 7. Çirkinlik ve güzellik kavramına ilişkin çocukların cevaplarının analizine dair ortaya çıkan söylemler/kodlar

Şekil 7’de görüldüğü üzere; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların güzellik ve çirkinlik kavramına dair ortaya koydukları gerekçelerin (temellendirmelerin) “fiziksel görünüş” ve “kişilik özelliği” olmak üzere iki ayrı tema altında toplandığı görülmüştür. Çocukların bu kavramlara ilişkin olarak “kişisel özellik” yerine daha çok “fiziksel görünüşe” vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Buna göre çirkinlik konusunda “fiziksel görünüş”(10) temasına yoğun bir şekilde değinen çocuklar; gerekçelerini “temizlik” (3/10), “fiziki özellik” (3/10) ve “kötü görünüş”; üzerinden ortaya koyarken, “kişilik özelliği” teması altında ise “kötü kalp”(3/5) ve “kötü eylem” (2/5) gerekçelerini ileri sürmüşlerdir. Örneğin; “fiziksel görünüş” çerçevesinde KAHB: “Bir de hiç banyo yapmıyor, dışlarını de fırçalamıyor.”, EÖES: “Pis, tırnakları çok kötü.”, KNE: “Suratı çok pis görünüyor.” söylemleri ile çirkinliği “temizlik” ile bağlantılı olarak açıklamaya çalışmışlardır. “Fiziki özellik” çerçevesinde ise KNE: “Çünkü tırnakları çok uzun.” ve EGŞ: “Hiç de saçları büyümediği için” söylemleri ile çirkinlik ile sahip olunan özellikler arasında bir ilişki kurmuştur. EÖES: “Cadı çok iğrenç duruyor.”, KNE: “Onun her yeri çok kötü duruyor.” söylemleri ile de çirkinliği görünüş üzerinden değerlendirmişlerdir. EÖES bir başka ifadesinde “Tacı parlamıyor.” ifadesi ile çirkinlik konusunda yine görüntüyü vurgulamıştır. EMEB ise “dış görünüşün önemli” olduğunu belirtmiş ancak, neden önemli olduğu konusunda bir gerekçe sunmamıştır. KNE de “Çirkin çünkü biraz yüzü çok kötü bakmış.” şeklindeki cevabı ile kişinin bakış tarzı üzerinden çirkinliği açıklamaya çalışmıştır. “Kişilik özelliği” teması altında ise KAZK: “Çünkü çok kötü kalpli.”, EYKY: “Kötü olduğu için.” söylemleri ile çirkinliği; insanlar için kötü düşünen, insanların kötülüğünü isteyen fikri üzerinden belirtmiştir. EMEB ise “kalbin önemli” olduğunu belirtmiş ancak, neden önemli olduğu konusunda bir gerekçe ortaya koymamıştır. Yine KAZK: “Pamuk prensesi zehirlemek istediği için.”, EGŞ de “Çünkü hep böyle kötülük yaptığı için.” ifadeleriyle kişinin çirkin olma sebebini yaptığı kötü eylemlerle ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Çocukların çirkinlikte olduğu gibi güzellik kavramında da yoğunluklu olarak “fiziksel görünüş”(5) temasına vurgu yaptığı görülmüştür. Buna göre “fiziksel görünüş” çerçevesinde KAHB: “Makyajı olduğu için.”; EEB de “Çünkü prenses makyaj yapıyor.” söylemleri ile kişinin güzelliğini makyaj yapması üzerinden değerlendirip “görünüş”e yönelik gerekçeler ileri sürmüşlerdir. KETM ise “Çünkü onun tacı var, parlak parlak elbisesi var.” diyerek materyal ve kıyafetin görüntüsü üzerinden güzelliği yorumlamıştır. KAZK: “Çünkü onun anne ve babası kral ve kraliçeydi. Annesi öldü, babası yaşlandı. Ama Pamuk Prenses büyüyünce daha güzel bir prenses oldu çünkü.” söylemi ile Pamuk Prenses’in hikâyesine ait

bilgiler vermekle birlikte “büyüme ve güzellik arasında bir ilişki olduğunu” ortaya koyan bir fikir öne sürmüştür. KETM: “Büyüyünce güzel olmayı düşündü.” ifadesi ile dış görünüşe vurgu yapmıştır. “Kişilik özellikleri” çerçevesinde ise EEB: “Güzel kalpli konuşuyor.” söyleminde bulunmuştur. EEB’nin bu söylem ile kişinin insanlara karşı sahip olduğu güzel duygulardan, bu duyguların ifade edilışinden söz ettiğı; iyilik ve güzelliğı eşdeğer tutarak güzellik kavramını değerlendirmeye çalıştığı söylenebilir. Felsefede Sokrates’te asıl güzelliğın ruh güzelliğı olduğunu vurgulayarak, güzel ile iyi arasında sıkı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Özden, 2002). Bu açıdan EEB’nin görüşünün Sokrates’in düşüncesi ile paralellik gösterdiği belirtilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, soyut kavramlar olan güzellik ve çirkinliğe dair gerekçelerini (temellendirmelerini) “fiziksel görünüş” ve “kişilik özellikleri” temaları altında sıraladıkları; “fiziksel görünüş” teması kapsamında “temizlik, fiziki özellik ve görüntü” ye; “kişilik özellikleri” teması kapsamında ise “duygu, düşünce ve eylemlere” odaklandıkları görülmüştür. Ancak çocukların hem güzellik hem de çirkinlik konusunda yoğun bir şekilde somut olarak görebildikleri unsurlara (saç, tırnak, makyaj, kıyafet gibi) dair belirlenimlerde bulundukları; soyut anlamda ise yapılan eylemleri (prensesi zehirleme) ve söylenen sözleri (güzel kalpli konuşma) kriter olarak gerekçelerini ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir çocuğın (EEB) güzellik kavramını ifade ederken, tıpkı Sokrates’te olduğu gibi, iyilik ile eşdeğer bir bakış ile ortaya koymaya çalıştığı söylenebilir. Düşünme becerileri açısından ise çocukların *neden-sonuca* dayalı ifadelerde bulundukları, *karar verme* ve *karşılaştırma* süreçlerini gerçekleştirdiğı belirlenmiştir.

Çirkin ördek yavrusu etkinliğine dair bulgular

Güzellik ve çirkinliğe ilişkin ikinci etkinlik “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ), mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri altında gerçekleştirilmiştir. Çocuklara “Çirkin Ördek Yavrusu” hikâyesini anlatan bir video izleyecekleri söylenmiş; bu videoyu dikkatli bir şekilde dinlemeleri, hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen, merak ettikleri durumları düşünüp, soru üretmeleri istenmiştir (Bkz. URL 8). Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılmıştır. Çünkü daha önce de belirtildiğı gibi, çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç hikâye okuma, hikâyeye ilişkin çocukların sorularını alma, bu soruları sınıf ortamında tartışarak çocuğın akıl yürütmesini sağlama aşamalarından oluşmaktadır. Buna paralel olarak hikâye etkinliğinde çocuklar, kendi sorularını üretip cevap aradığı, kendi görüşünü paylaşıp gerekçesini sunduğu

(temellendirme yaptığı) ve görüşler üzerinden sonuçlar çıkardığı için kategori “*gerekleştirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), soru üretme (SÜ), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” olarak belirlenmiştir. Etkinliğe 12 çocuk (12/19) katılmıştır. Analiz sürecinde çocukların ürettikleri sorular *konuya* göre analiz ve *düşünme becerilerinin düzeyine* göre analiz olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. Aşağıda *konu* bakımından çocukların ürettikleri sorulara ilişkin ortaya çıkan söylem/kod ve temalara yer verilmiştir.

Tablo 98

Üretilen Sorunun Ele Aldığı Konuya Göre Analizi

Tema	Söylem/kod	f
Soyut düşünce ve duygular	Niçin çiftlikteki herkes (tavuk, köpek) onunla alay etti? (EEZ) (EMK) (KAZK)	3
	Çirkin ördek yavrusuna neden diğer sarı ördekler çirkin dediler? (EMK) (EMÇ) (EEG)	3
	Ördekler onu nasıl sevdi? (KHB)	1
	Neden bütün ördekler onu sevmiyor ve onunla oynamıyor, bir de neden o çok yazık ördeği hiç evlerine almıyorlar? (KHB)	1
Toplam		8
Amacı araştıran	Niye köpek onu kovdu? (KAZK)	1
	Niye o adamlar tüfekle saldırdı? (EYKY)	1
	Neden avcılar ördekleri öldürmek istediler? (KAZK)	1
	Neden kendi yansımasını başka birisi zannetti? (EGŞ)	1
	Niye çiftçi onu yeleğine sardı? (KAZK)	1
Toplam		5
Dış görünüş	Neden o önceden kuğuydu? (KAZK)	1
	Onu, ördek yavrusunu niye annesi çok büyüdü kardeşlerinden dedi? (EKEP)	1
	Niye sarı ördek ondan değişti? (EMÇ)	1
Toplam		3

Hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar	Ördek yavrusunun annesini nasıl hedefle vurdular? (EMZY)	1
Toplam		1
Genel toplam		17

Tablo 98’de görüldüğü üzere; çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların, hikâyeye yönelik ürettiği soruların ele aldığı *konuya* göre yapılan analizinde “*soyut düşünce ve duygular*” (8/17), “*amacı araştıran*” (5/17) “*dış görünüş*” (3/17) ve “*hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar*” (1/17) olmak üzere *dört tema* elde edilmiştir. “*Soyut düşünce ve duygular*” teması altında çirkin ördek yavrusuna yönelik davranışlara ilişkin duygu ve düşünceler; “*amacı araştıran*” teması altında avcılarının, çiftçi ve köpeğin eylemleri; “*dış görünüş*” teması altında hikâyenin kahramanının fiziki özellikleri ve “*hikâyenin içeriğine ait diğer unsurlar*” teması altında da ördek yavrusunun annesi ile ilgili sorular yer almıştır.

Çocukların ürettikleri soruların konu bakımından değerlendirilmesi yapıldıktan sonra düzey bakımından değerlendirilmesine geçilmiştir. Bu amaçla *Gallagher ve Aschner’in sorulara ilişkin sınıflaması* analizde temel alınmıştır (Ayrıntılı açıklama için bkz: yöntem/değerlendirme kriterleri/esasları). Aşağıda bu konuya ilişkin çocukların ürettikleri soruların, düşünme becerilerinin düzeyi bakımından değerlendirmesini içeren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 99

Çocukların Ürettikleri Soruların Düzey Bakımından Değerlendirilmesi

Soru düzeyi	Sorular	f
Üst düzey yakınsak	Niçin çiftlikteki herkes (tavuk, köpek) onunla alay etti? (EEZ) (EMK) (KAZK)	3
	Çirkin ördek yavrusuna neden diğer sarı ördekler (herkes) çirkin dediler? (EMK)(EMÇ) (EEG)	3
	Neden bütün ördekler onu sevmiyor ve onunla oynamıyor, bir de neden o çok yazık ördeği hiç evlerine almıyorlar? (KHB)	1
	Niye köpek onu kovdu? (KAZK)	1

Ördekler (kuğular) onu nasıl sevdi? (KHB)	1
Neden o önceden kuğuydu? (KAZK)	1
Onu, ördek yavrusunu niye annesi çok büyüdü kardeşlerinden (dedi)? (EKEP)	1
Neden kendi yansımasını başka birisi zannetti? (EGŞ)	1
Niye sarı ördek ondan değişti? (EMÇ)	1
Niye o adamlar tüfekte saldırdı? (EYKY)	1
Ördek yavrusunun annesini nasıl hedefle vurdular? (EMZY)	1
Niye çiftçi onu yeleğine sardı? (KAZK)	1
Neden avcılar ördekleri öldürmek istediler? (KAZK)	1
Toplam	17

Tablo 99’a göre; çocukların ürettikleri sorular düzey bakımından “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkilidir. Çünkü çocuklar hatırlamaya ve tanımlamaya yönelik “*kim, ne*” gibi sorular yerine daha çok var olan durumun “*nedenini, niçinini*” sorgulamaya yönelik sorular üretmişlerdir. Bu paralelde seçilen hikâyenin konusu itibarıyla çocuğu sorgulamaya yönelik sorular sormaya yönlendirdiği ifade edilebilir.

Hikâye etkinliği bağlamında gerçekleştirilen bir diğer etkinlikte de çocukların ürettiği sorulardan “*güzellik ve çirkinliğe yönelik olduğu düşünülenler*” (Bkz. Tablo 98) seçilip sınıfta tartışılmıştır. Bununla birlikte tartışmayı genişletmek adına çocukların ürettikleri sorulara ek farklı sorular da çocuklara yöneltilmiştir. Bu sorular şunlardır;

- Çirkin ördek yavrusuna neden diğer sarı ördekler çirkin dedi?
- Niçin çiftlikteki herkes (tavuk, köpek) onunla alay etti?
- Onlar çirkin dedi diye çirkin ördek yavrusu çirkin oluyor mu?
- Neden kendi yansımasını başka birisi zannetti?
- Çirkin ne demek, güzel ne demek?
- Bir insanın kalbi güzel ve çirkin olabilir mi?

Tartışma sırasında öncelikle soruyu üreten çocuk, sorusunu gerekçesiyle açıklamıştır, ardından diğer çocuklar arkadaşlarının cevabına karşılık “*katılıyorum*” veya “*katılmıyorum*” seçeneklerinden birini tercih ederek, kendi gerekçelerini belirtmişlerdir. Bu

süreçte çocukların kendi görüşlerini açıklaması, görüşünü gerekçeleri ile desteklemesi, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını dile getirmesi; katılmıyorsa nedenini açıklaması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında çocukların bu cevapları *tek tek analiz* edilmiştir. Aşağıda çocukların sorulara ilişkin verdiği cevaplara ve bunların analizine yer verilmiştir.

Tablo 100

Çirkin Ördek Yavrusuna Neden Diğer Sarı Ördekler Çirkin Dedi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EGŞ'nin cevabı: Çünkü rengi değişti.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

KAZK: Çünkü yumurtadan çıktığında onu siyah görünce çirkin demeye başladılar.

KHB: Biz değişince ama bizim neden burnumuz, yüzümüz ve gözlerimiz neden değişmiyor? Çirkin ördek yavrusu onlara çirkin demedi onlar ona çirkin dedi. Mesela sen çirkinsin biz sana çirkin diyoruz. Üzülürsün. Belki onu sevmiyorlardır. Gri rengi olduğu zaman çirkin diyorlardır ona

Katılmıyorum

EMEB: Öyle bir şey olmaz. Çünkü EGŞ haklı olabilir ama o da ayrı bir şey o da ayrı bir şey. Hem görüntüsüyle iğrenç buldular hem de büyük olduğu için iğrenç buldular. Daha çok büyüdüğü için iğrenç buldular, bir de büyüdükçe ayaklarının rengi de değişiyor. Hatta gagası da değişiyordu.

“Çirkin ördek yavrusuna neden diğer sarı ördekler çirkin dedi?” sorusu çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde EMK tarafından üretilmiştir; ancak EMK bu soruya bir yanıt veremediği için EGŞ'nin görüşüne başvurulmuştur. EGŞ soruya ilişkin olarak *neden-sonuç* ilişkisi bağlamında “Çünkü rengi değişti.” cevabını vermiştir. Bu anlamda sarı ördeklerin ördek yavrusuna çirkin demelerinin nedenini dış görünüşü; yani rengi olarak açıklamıştır. EGŞ'nin görüşüne katıldığını ifade eden KAZK'da “Çünkü yumurtadan çıktığında onu siyah görünce çirkin demeye başladılar.” söylemi ile EGŞ'nin görüşünü desteklemiştir. EMEB, EGŞ'nin görüşüne katılmadığını belirterek “Öyle bir şey olmaz. Çünkü EGŞ haklı olabilir ama o da ayrı bir şey o da ayrı bir şey. Hem görüntüsüyle iğrenç buldular hem de büyük olduğu için iğrenç buldular. Daha çok büyüdüğü için iğrenç buldular, bir de büyüdükçe ayaklarının rengi de değişiyor. Hatta gagası da değişiyordu.” ifadesi ile sadece “rengi” ile değil “görüntü” ve “büyüklüğü” bakımından da farklı olmasını neden olarak göstererek ek örnekler sunmuştur. KHB ise “Biz değişince ama bizim neden burnumuz, yüzümüz ve

gözlerimiz neden değişmiyor?” diyerek EMEB’in büyüme ve değişim üzerinden ileri sürdüğü görüşe katılmadığını belirtmekte; insan ile hayvanın *karşılaştırmasını* yaparak bir “*çıkartım*” ortaya koymaktadır. Bununla birlikte KHB *olasılığa dayalı* “*Belki onu sevmiyorlardır. Gri rengi olduğu zaman çirkin diyorlardır ona.*” söylemi ile hem problemin kaynağının “*rengi*” olabileceği vurgulamakta, hem de ikinci bir neden olarak “*onu sevmemelerini*” göstermektedir. Bu anlamda fiziksel ve duygusal olmak üzere iki gerekçe sıralamaktadır. Ayrıca “*Mesela sen çirkinsin biz sana çirkin diyoruz. Üzülürsün.*” ifadesi ile de ana karakterin yaşadığı duyguları, arkadaşı üzerinden örnek vererek anlatmaya çalışmaktadır.

Tablo 101

Niçin Çiftlikteki Herkes (Tavuk, Köpek) Onunla Alay Etti? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMZY’nin cevabı: Çünkü böyle çirkin bir ördekle konuşmasını görmeyi istemiyordu köpek. Ama masalda çirkin ördek yavrusu hiç de çirkin değil güzel. Onlar yanlış görüyor. Çünkü onların gözü bozuk.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

KNE: Evet yanlış görüyorlar çirkin değil. Çünkü çok tatlı gözüküyor.

EMEB: Ben olsam ona ne yapardım söyleyeyim mi? severdim, kucağıma alırdım. Hatta diğer çiftçi var ya onun gibi ceketime cebimde bir şey varsa koyardım.

KAHB: Güzel bence hatta köpek çirkin ördek yavrusunun ağlayacağını bilmiyordu.

EKEP: Köpek onun ağlayacağını bilseydi yapmazdı öyle aslında.

EÖES: Yanlış görüyorlar. Çünkü küçük diye çirkin ördek yavrusu diyorlar.

KNE: Evet yanlış görüyorlar çirkin değil. Çünkü çok tatlı gözüküyor.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde yöneltilen “Niçin çiftlikteki tavuk, köpek, çiftlikteki herkes onunla alay etti?” sorusuna EMZY: “Çünkü böyle çirkin bir ördekle

konuşmasını görmeyi istemiyordu köpek. Ama masalda çirkin ördek yavrusu hiç de çirkin değil güzel. Onlar yanlış görüyor. Çünkü onların gözü bozuk.” söylemi ile karşılık vermiştir. Bu bağlamda EMZY “*köpeğin çirkin bir ördekle görülmeyi istememesi*”ni sorunun cevabı olarak ortaya koyarken; diğer taraftan çirkin ördek yavrusu ile ilgili bir belirlenimde bulunmuştur. Ona göre çirkin ördek yavrusu aslında güzeldir ve çiftliktekiler onu kendi bakış açılarından dolayı çirkin görmektedir. KNE ise EMZY’ye katılarak “*Evet yanlış görüyorlar çirkin değil. Çünkü çok tatlı gözüküyor.*” ifadesi ile benzer bir gerekçe ileri sürmüştür. EMEB: “*Ben olsam ona ne yapardım söyleyeyim mi?*” ifadesi ile çocukların neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde ortaya koyduğu söylemlerin dışında, *Gallagher ve Aschner’in* soru türlerine ilişkin sınıflamasında *alt düzey ıraksak* alanla ilişkili bir ifadede bulunmuştur. Ardından “*Severdim, kucağıma alırdım. Hatta diğer çiftçi var ya onun gibi ceketime cebimde bir şey varsa koyardım.*” diyerek, olaya duygusal boyutta yaklaşmış, çirkin ördek yavrusunu mutlu etmek için yapacaklarını sıralamıştır. Ancak çiftliktekilerin neden çirkin ördek yavrusu ile alay ettiklerine ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır. KAHB ise “*Güzel bence hatta köpek çirkin ördek yavrusunun ağlayacağını bilmiyordu.*” söylemi ile köpeğin ördeğe bakışının yanlış olduğunu ifade etmiş, ördeğin üzüleceğini bilseydi böyle bir şey yapmayacağını dile getirmiştir. EKEP de KAHB’nin görüşünü “*Köpek onun ağlayacağını bilseydi yapmazdı öyle aslında.*” ifadesi ile yineleyerek köpek ile ördeğin düşündükleri ve hissettikleri üzerine bir *değerlendirme* yapmıştır. Genel olarak incelendiğinde çocukların ördeğin çirkin olmadığı ve yanlış algılandığı yönünde görüşler ortaya koyduğu görülmektedir.

Tablo 102

Onlar Çirkin Dedi Diye Çirkin Ördek Yavrusu Çirkin Oluyor Mu? Sorusunun Analizi

Katılımcı EMEB’in cevabı: Olamam o dedi diye olmuyorum ki. Sanki o beni doğurdu.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

KHB: Olmam. Çünkü isterse o çirkin olur. Çirkin olamam bir de çirkin derse kendi olur. Mesela o sana çirkin dedi senin de ona çirkin demen lazım.

Katılmıyorum

EMEB: Gerekmiyor, illa o sana kötülük yaptığı için sen de ona yapmak zorunda değilsin ki.

EEG: *Olmuyorum çünkü öyle derlerse benim ağlayacağımı bilmezler.*

EEZ: *Olmuyorum çünkü o bana çirkin diyor ben çirkin değilim.*

KAZK: *Mesela şöyle. Mesela KHB çirkin mesela KAHB da ona gülüyor ama o zaman kendine gülüyor.*

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocuklara “Onlar çirkin dedi diye çirkin ördek yavrusu çirkin oluyor mu?” sorusu yöneltilmiş; felsefi bağlamda güzelliği ve çirkinliği belirleyen unsurun ne olduğu üzerine görüşleri alınmaya çalışılmıştır. EMEB bu soruya “Olamam o dedi diye olmuyorum ki. Sanki o beni doğurdu.” şeklinde cevap vermiştir. EMEB soruyu ördek yavrusu yerine kendinden hareketle açıklamaya çalışmıştır. Bu paralelde karşısındakinin kendisine çirkin deme gibi bir hakkı olmadığını ifade etmiştir. Diğer çocuklar da EMEB’e katıldıklarını ifade etmiş ve çirkinliği ya da güzelliği belirleyen unsurun kişinin sözü olmadığını dile getirmişlerdir. KHB’nin “Çirkin olamam bir de çirkin derse kendi olur.” ifadesi ile davranışın yanlışlığına dikkati çekmiş; bir kriter dahilinde değerlendirme yapmıştır. KAZK da KHB’nin görüşüne paralel bir şekilde “Mesela KHB çirkin mesela KAHB da ona gülüyor ama o zaman kendine gülüyor.” söyleminde bulunmuş; örnekler üzerinden, yapılan yanlış davranışın aslında kişinin kendisine yaptığı yanlış bir davranış olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak KHB: “Mesela o sana çirkin dedi senin de ona çirkin demen lazım.” söylemi, EMEB tarafından “Senin de ona çirkin demen gerekmiyor, illa o sana kötülük yaptığı için sen de ona yapmak zorunda değilsin ki.” ifadesi ile eleştirilmiş; yanlış davranışın başka bir yanlış ile düzeltilemeyeceği ifade edilmiştir. Bu anlamda EMEB, ahlaki bir belirlenimde bulunmuştur. EEG ise “Olmuyorum çünkü öyle derlerse benim ağlayacağımı bilmezler.” diyerek, hem çirkin ya da güzel olmasını belirleyen unsurun kişinin sözleri olmadığını belirtmiş, hem de böyle bir davranışın bilerek yapılamayacağını vurgulamıştır. EEZ de “Olmuyorum çünkü o bana çirkin diyor ben çirkin değilim.” ifadesinde bulunarak çirkinliği ve güzelliği belirleyen ölçütün başkası olmadığını belirtmiştir.

Neden Kendi Yansımasını Başka Birisi Zannetti? Sorusunun Analizi

Katılımcı EGŞ'nin cevabı: Çünkü kendi mi diye merak etti. Başka biri var mı diye.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EEZ: Çünkü ona herkes çirkin diyordu büyüdü suda aynı hareketi yapıyordu, sonra uçan kuğuyum diye. Güzel küçükken bile güzeldi.

KNE: Çünkü yansıması onun taklidini yaptı.

EKEP: Neden olduğunu ben biliyorum. Çünkü arkasında biri olduğunu biliyordum ben.

KAZK: Çünkü sudaki yansıması zaten oydu. Merak etmesine gerek de yoktu. Şaşırdı, çünkü hiç görmemişti daha önce kendini

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde sorulan “Neden kendi yansımasını başka birisi zannetti?” sorusuna EGŞ: “Çünkü kendi mi diye merak etti. Başka biri var mı diye.” cevabı ile karşılık vermiş, dolayısıyla da çirkin ördek yavrusunun sahip olduğu yeni görüntüden dolayı yaşadığı şaşkınlığı ifade etmiştir. EGŞ’ye katılmadıklarını ifade eden KNE: “Çünkü yansıması onun taklidini yaptı.” söylemi ile; EKEP: “Neden olduğunu ben biliyorum. Çünkü arkasında biri olduğunu biliyordum ben.” ifadesi ile çirkin ördek yavrusu dışında başka bir varlıktan söz etmişlerdir. EEZ ve KAZK ise EGŞ ile benzer görüşler ileri sürmüştür. EEZ: “Çünkü ona herkes çirkin diyordu büyüdü suda aynı hareketi yapıyordu, sonra uçan kuğuyum diye. Güzel küçükken bile güzeldi.” diyerek çirkin ördek yavrusunun kendisini kuğu olarak görmesinden duyduğu şaşkınlığı ifade etmiştir. Çünkü sürekli çirkin olarak alay edilen ördek yavrusu, şimdi güzel bir kuğu olarak ilk defa suda yansımasını görmektedir. Bununla birlikte EEZ, ördek yavrusunun önceki ve sonraki haline vurgu yaparak, önceden de ifade edildiği gibi çirkin olmadığını belirtmiştir. KAZK ise “Çünkü sudaki yansıması zaten oydu. Merak etmesine gerek de yoktu. Şaşırdı, çünkü hiç görmemişti daha önce kendini.” söylemi ile şaşkınlığın sebebini çirkin ördek yavrusunun kendisini olduğundan farklı biri olarak ilk kez görmesine bağlamış, bu yönüyle aslında EGŞ ve EEZ ile benzer bir görüş ortaya koymuştur.

Tablo 104

Çirkin Ne Demek, Güzel Ne Demek? Sorusunun Analizi

Katılımcı KHB'nin cevabı: Mesela düğünlerde güzel giyinmek (güzel), okulda dar pantolon giymek, şık olmak. Çirkin de şey aynı pis insanlar gibi üstümüzü kirletmek.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri	
Katılıyorum	Katılmıyorum
<i>EGŞ: Yani şık olmak yönünden katılıyorum.</i>	
<i>EMZY: Şık giyinmek, güzel giyinmek. Çirkin böyle kötü giyinmek, üstüne yemek dökerek yemek.</i>	
<i>EMEB: Güzel demek çok güzel şık olan demek. Çirkin pis çamur gibi bir şey.</i>	
<i>KNE: Güzel hani böyle çok güzel düğün elbisesi gibi bir şeyler giyiyoruz. Çirkin de çok kötü yemek yiyoruz ya o yüzden ona çok kötü çirkin denir.</i>	

Çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çirkin ve güzel kavramının neliğine odaklanılmış ve çocuklara “Çirkin ne demek, güzel ne demek?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuklar genel olarak ilk etkinlikte olduğu gibi dış görünüme bağlı güzellikten bahsederek daha çok somut ifadelerle (yemek, kirlilik vb.) cevaplar ortaya koymuşlardır. Buna göre; KHB: “Mesela düğünlerde güzel giyinmek güzel, okulda dar pantolon giymek, şık olmak. Çirkin de şey aynı pis insanlar gibi üstümüzü kirletmek.” söylemi ile güzelliği şık ve güzel giyinmek; çirkinliği ise kirli olmak şeklinde ifade etmiştir. EGŞ, “şık olma” yönünden KHB’ye katıldığını belirtmiştir. EMZY’nin “Şık giyinmek, güzel giyinmek. Çirkin böyle kötü giyinmek, üstüne yemek dökerek yemek”; EMEB’in “Güzel demek çok güzel şık olan demek. Çirkin pis çamur gibi bir şey.”; KNE’nin ise “Güzel hani böyle çok güzel düğün elbisesi gibi bir şeyler giyiyoruz. Çirkin de çok kötü yemek yiyoruz ya o yüzden ona çok kötü çirkin denir.” söylemleri KHB’nin görüşü ile paralellik göstermiştir.

Tablo 105

Bir İnsanın Kalbi Güzel ve Çirkin Olabilir Mi? Sorusunun Analizi

Katılımcı EGŞ'nin cevabı: Olur. Çünkü böyle kalbimiz sigara içince kirlenebilir.

Diğer katılımcıların verilen cevaba ilişkin düşünceleri

Katılıyorum

Katılmıyorum

EMÇ: Kötü olabilir. Kötü yiyecekler yersek kötü olabilir.

EMZY: Mesela cadıların kalbi kötüdür. Onlar sihir yapıyor kötü sihirler. Güzel ve çirkinde cadı böyle bir sihir yaptı.

EMEB: Hem kötü hem iyi. Hani güzel ve çirkinde güzelin babası bir tane çiçek kopartmıştı ya kızmıştı ona. Bir de prensese nazik davrandığı için de iyi.

KAZK: Bence o aslında kötü cadıya gitmişti. Bir sihir yapmıştı kötü cadı ona ve o canavara dönüşmüştü. Canavar hala iyiydi. Ama sonrasında şeytan onun kalbini kötüleştirdi

Çocukların güzel ve çirkin kavramını somut, dış görünüşe bağlı örnekler çerçevesinde açıklaması üzerine çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında kendilerine “Bir insanın kalbi güzel ve çirkin olabilir mi?” sorusu yöneltmiştir. EGŞ: “*Olur. Çünkü böyle kalbimiz sigara içince kirlenebilir.*” cevabını vermiş ve soyut anlamın dışında daha çok sağlıklı bağlantı kurarak bir *değerlendirmede* bulunmuştur. EMÇ’de EGŞ’nin görüşünü “*Kötü yiyecekler yersek kötü olabilir.*” ifadesi ile destekler nitelikte bir cevap vermiştir. EMZY’nin “*Mesela cadıların kalbi kötüdür. Onlar sihir yapıyor kötü sihirler. Güzel ve çirkinde cadı böyle bir sihir yaptı.*”, EMEB’in “*Hem kötü hem iyi. Hani güzel ve çirkinde güzelin babası bir tane çiçek kopartmıştı ya kızmıştı ona. Bir de prensese nazik davrandığı için de iyi.*” ve KAZK’nin “*Bence o aslında kötü cadıya gitmişti. Bir sihir yapmıştı kötü cadı ona ve o canavara dönüşmüştü. Canavar hala iyiydi. Ama sonrasında şeytan onun kalbini kötüleştirdi.*” şeklindeki ifadeleri de kalpteki güzelliği “*sergilenen davranış ve yapılan iyilikler*” çerçevesinde ele aldıklarını, dolayısıyla da “*soyut*” bir anlatım ortaya koyduklarını göstermiştir. Bununla birlikte EMZY, EMEB ve KAZK’ın görüşlerinin Sokrates’in “*yapılan davranış iyi ise güzeldir, değilse çirkindir.*” (Özden, 2002) anlayışı ile örtüştüğü ve iyiliği güzellik ile eşdeğer gördükleri söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların; birbirini dinlediği, sorular üretip bu sorulara ilişkin fikirler/gerekçeler ileri sürdükleri; arkadaşlarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını beyan edip bu görüşe ilişkin destekleyici ya da reddedici cevaplar ortaya koydukları ya da bir görüşe ek örnekler sundukları görülmüştür. Örneğin; çirkin ördek yavrusunun renginden dolayı çirkin sıfatı ile

nitelendirildiğini söyleyen EGŞ'nin görüşüne, KAZK'ın katıldığını ifade edip benzer bir görüş ileri sürdüğü; EMEB'in EGŞ'nin renk ile ilgili görüşüne büyüklük, boyut üzerinden ekleme yaptığı belirlenmiştir. KHB'nin ise yanlış yanlış ile düzeltmeye yönelik görüşüne EMEB'in karşı çıkarak ahlaki bir belirlenimde bulunduğu (yanlış bir davranış, başka bir yanlış ile düzeltilemez) tespit edilmiştir. Çocukların soru üretirken konu olarak soyut düşünce ve duygulara yöneldiği; sorularının ise nedeni, niçini sorgulamaya dayalı üst düzey yakınsak alan ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların güzel ve çirkin kavramının neliğine ilişkin ifadelerinin daha çok dış görünüme odaklı olduğu ve bu paralelde ördek yavrusuna çirkin denmesinin gerekçelerini renk ve boyut/büyüklük gibi unsurlarla açıkladıkları görülmüştür. Ancak çocukların çirkin ördek yavrusu ile ilgili ifadelerinde ördek yavrusunun hislerine sıklıkla vurgu yaptıkları, ördek yavrusunun çirkin olmadığına dair belirlenimlerde bulundukları ve onu güzel olarak betimledikleri, ördek yavrusuna çirkin denmesinin nedenini yanlış algılama olarak ifade ettikleri, ördek yavrusuna karşı yapılan davranışların yanlışlığına değindikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte kişinin güzelliğini ya da çirkinliğini belirleyen ölçütün kişilerin sözleri olmadığını vurguladıkları belirlenmiştir. Bazı çocukların (EMZY, EMEB, KAZK) güzelliği iyilik ile ilişkilendirerek, yapılan davranışlar üzerinden açıklamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukların Sokrates'in iyilik ve güzelliği eşdeğer görerek, yapılan eylem iyi ise güzeldir anlayışını dile getirdiği söylenebilir. Bir çocuğun (EMEB) ördek yavrusuna karşı yapılan yanlış davranışlara "*Ben olsam ne yapardım söyleyeyim mi*" ifadesi ile karşılık verdiği; bu ifadenin de Gallagher ve Aschener'in soru sınıflamasında *alt düzey ıraksak alan* ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Düşünme becerileri açısından çocukların *neden-sonuca*, *çıkarıma*, *karşılaştırmaya*, *değerlendirmeye* ve *olasılığa* dayalı ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir.

4.2.5. Etkinlikler sonucunda ortaya çıkan düşünme becerilerinin tema ve kategoriler paralelinde bütüncül olarak değerlendirilmesine dair bulgular

Bu bölümde çocuklara uygulanan her bir etkinlik sonucunda ortaya çıkan düşünme becerileri, belirlenen tema (*ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği)*, *epistemoloji, ontoloji ve estetik*) ve kategoriler (*gerekçelendirme (G)(temellendirme)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*, *olası sonuçları tahmin etme (OST)*, *karar verme (KV)*, *karşılaştırma (K)*, *fikir üretme(FÜ)*) çerçevesinde bir analize tabi tutulmuştur. Bu şekilde erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocuklara uygulanan bu etkinliklerin bilişsel düzeyde ne tür etkileri olduğu tespit edilmeye

çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda etkinlikler sonucunda ortaya çıkan düşünme becerilerinin *tema ve kategoriler* bağlamında bütüncül bir gösterimine yer verilmiştir.

Tablo 106

Ahlak Felsefesi (Etik) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri

		Düşünme becerileri	Eleştirel düşünme										Empati				
Tema	Kategoriler	Etkinlikler	Referans kullanma	Sebeup-sonuç ilişkisi kurma	Genelleme yapma	Sınıflama yapma	Değerlendirme yapma	Karşılaştırma yapma	Çıkarımda bulunma	Kendini karşısındakinin yerine koyma	Anlamlandırma	Olasılıklı düşünme	Karar verme	Problem çözme	Soru sorma		
Ahlak felsefesi(etik)	Bireysel ve toplumsal etik	Karar verme (KV)	Karar														
		Karşılaştırma (K)	veriyorum	✓		✓		✓					✓				
		Gerekçelendirme (temellendirme) (G)															
		Karar verme (KV)	Hadi bakalım seç birini	✓	✓	✓	✓	✓	✓								
		Karşılaştırma (K)															
		Gerekçelendirme (temellendirme)(G)															
		Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)															
		Fikir üretme (FÜ)	Benim	✓	✓	✓		✓	✓			✓					
		Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	hikayem														
		Fikir üretme (FÜ)	Karakterler	✓	✓	✓		✓	✓			✓					
		Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	konusuyor														
		Karar verme (KV)	Süper														
		Karşılaştırma (K)	öğrenci	✓		✓	✓	✓					✓				
		Gerekçelendirme (temellendirme)(G)															
		Sorgulama (S)	Kurallar ne zaman bozulabilir?				✓					✓		✓			
		Fikir üretme (FÜ)															

Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Ya herkes bunu yapsaydı?	✓		✓				✓	✓
Sorgulama (S)									
Fikir üretme (FÜ)									
Olası sonuçları tahmin etme (OST)									
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Savaş niçin var?	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sorgulama (S)									
Fikir üretme (FÜ)									
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									
Karar verme (KV)	Arkadaşlık ağacı	✓						✓	
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)									
Fikir üretme (FÜ)	Arkadaşlık tarifi	✓		✓					
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Gökkuşağı balığı	✓		✓		✓			
Soru üretme (SÜ)									
Sorgulama									
Fikir üretme (FÜ)									
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Özgürlük... ...benzer,ç ünkü...	✓		✓					
Karar verme (KV)	...özgür müyüm?	✓		✓				✓	
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)									
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Rapunzel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Soru üretme (SÜ)									
Sorgulama									
Fikir üretme (FÜ)									
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Duygu çarkı	✓						✓	
Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Bence dolayı üzgün	✓		✓		✓	✓		
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									

	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Görünmez çocuk	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Soru üretme (SÜ)									
	Sorgulama									
	Fikir üretme (FÜ)									
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									
	Karar verme (KV)	Benim canavarım	✓	✓	✓					
	Karşılaştırma (K)									
	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Kırmızı veya mavi seni seviyorum	✓	✓	✓	✓				
	Soru üretme (SÜ)									
	Sorgulama									
	Fikir üretme (FÜ)									
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									
	Karar verme (KV)	Mutlu dünya, üzgün dünya	✓					✓	✓	
	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)									
	Fikir üretme (FÜ)									
Çevre etiği	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Dünya ve Ben	✓		✓	✓	✓			✓
	Soru üretme (SÜ)									
	Sorgulama (S)									
	Fikir üretme (FÜ)									
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)									

Daha önce de ifade edildiği gibi ilk tema olan ahlak felsefesi (etik) içeriğine göre; bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre bireysel ve toplumsal etik çerçevesinde gerçekleştirilen “Karar veriyorum” etkinliğinde, kategorileri “*karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, karşılaştırma ve karar verme; “Hadi bakalım seç birini” etkinliğinde kategorileri “*karar verme (KV), karşılaştırma (K), gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, genelleme, karşılaştırma, değerlendirme ve çıkarımda bulunma, “Benim hikâyem” ve “Karakterler konuşuyor” etkinliklerinde kategoriyi “*fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme, sınıflama, karşılaştırma, çıkarımda bulunma ve olasılıklı düşünme; “Süper öğrenci” etkinliğinde kategorileri “*karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve*

gerekçelendirme (temellendirme) (G)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma ve karar verme; “Kurallar ne zaman bozulabilir?” etkinliğinde kategorileri “*sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri değerlendirme, olasılıklı düşünme ve problem çözme; “Ya herkes bunu yapsaydı? etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ), olası sonuçları tahmin etme (OST) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme, olasılıklı düşünme ve problem çözme; “Savaş niçin var?” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, olasılık düşünme ve problem çözme; “Arkadaşlık ağacı” etkinliğinde kategorileri “*karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma ve karar verme; “Arkadaşlık tarifi” etkinliğinde kategoriye “*fikir üretme (FÜ)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen sebep-sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirme; “Gökkuşaağı balığı” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme ve çıkarımda bulunma; “Özgürlük...benzer, çünkü...” etkinliğinde kategoriye “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirme; “....özgür müyüm?” etkinliğinde kategorileri “*karar verme (KV) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme ve karar verme; “Rapunzel” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri referans kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma yapma, çıkarım yapma, olasılıklı düşünme, problem çözme ve soru sorma; “Duygu çarkı” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma ve olasılıklı düşünme; “Bence..... dolayı üzgün.” etkinliğinde kategoriye “*gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri değerlendirme, çıkarımda bulunma ve kendini karşısındakinin yerine koyma ve anlamlandırma (empati); “Görünmez çocuk” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ),*

sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri referans kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme, çıkarımda bulunma, kendini karşısındakinin yerine koyma ile bakış açısı oluşturma (empati), olasılıklı düşünme ve soru sorma; “Benim canavarım” etkinliğinde kategoriyi “karar verme (KV) ve karşılaştırma (K)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama ve karşılaştırma; “Kırmızı veya mavi seni seviyorum” etkinliğinde kategorileri “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, karşılaştırma ve çıkarımda bulunma; “Mutlu dünya, üzgün dünya” etkinliğinde kategorileri “karar verme (KV), gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve fikir üretme (FÜ)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, olasılıklı düşünme ve karar verme; “Dünya ve ben” etkinliğinde ise kategorileri “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sonucunda sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma ve soru sorma oluşturmıştır.

Tablo 107

Epistemoloji (Bilgi Felsefesi) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri

Tema	Kategoriler	Etkinlikler	Eleştirel düşünme									
			Referans kullanma	Sebe-sonuç ilişkisi kurma	Genelleme yapma	Sınıflama yapma	Değerlendirme yapma	Karşılaştırma yapma	Çıkarımda bulunma	Orijinal fikirler sunma	Olasılıklı düşünme	Karar verme
Epistemoloji (Bilgi felsefesi)	Soru üretme (SÜ)	Soru kutusu										✓
	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Cevap sende	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)											
	Soru üretme (SÜ)	Soru kartı										✓

Soru üretme (SÜ)	Çok merak ediyorum								✓
Karar verme (KV) Fikir üretme (FÜ)	Hadi bakalım çözüm sende							✓	*
Soru üretme (SÜ)	Atam'a bir sorum var								✓
Fikir üretme (FÜ)	Atam ile bir gün	✓	✓	✓			✓		
Fikir üretme (FÜ)	Bir fikrim var							✓	✓
Karar verme (KV)	Bildiklerim/ bilmediklerim							✓	
Soru üretme (SÜ)	Acaba neyi bilmek istiyorsun?								✓
Gerekçelendirme (temellendirme)(G) Fikir üretme (FÜ) Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	Eğer bir bilim adamı olsaydın...?	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Gerekçelendirme (temellendirme) (G) Soru üretme (SÜ) Sorgulama (S) Fikir üretme (FÜ) Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	Her şeyi bilen çocuk	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

* Problem çözme sürecinde çocuklar odaktan uzaklaşamamıştır.

Tablo 107'ye göre; epistemoloji (bilgi felsefesi) teması kapsamında gerçekleştirilen “Soru kutusu, Soru kartı, Çok merak ediyorum, Atam'a bir sorum var ve Acaba neyi bilmek istiyorsun?” etkinliklerinde kategoriye “*soru üretme (SÜ)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen beceriyi soru sorma; “Cevap sende” etkinliğinde kategoriye “*mantıksal çıkarım yapma (MÇY) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma ve olasılıklı düşünme; “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliğinde kategorileri “*karar verme (KV) ve fikir üretme (FÜ)*” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen

beceriye karar verme¹⁸; “Atam ile bir gün” etkinliğinde kategoriye “*fikir üretme (FÜ)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri referans kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme ve karşılaştırma yapma; “Bir fikrim var” etkinliğinde kategoriye “*fikir üretme (FÜ)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri orijinal fikirler sunma ve olasılıklı düşünme, “Bildiklerim/bilmediklerim” etkinliğinde kategoriye “karar verme (KV), yapılan etkinlik sonucunda sergilenen beceriyi karar verme, “Eğer bir bilim adamı olsaydın....?” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen beceriyi sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma ve olasılıklı düşünme; “Her şeyi bilen çocuk” etkinliğinde ise kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)*, *fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, olasılıklı düşünme ve soru sorma oluşturmuştur.

Tablo 108

Varlık Felsefesi (Ontoloji) Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri

Tema	Kategoriler	Etkinlikler	Eleştirel düşünme									
			Referans kullanma	Sebe-sonuç ilişkisi kurma	Genelleme yapma	Sınıflama yapma	Değerlendirme yapma	Karşılaştırma yapma	Çıkarımda bulunma	Orijinal fikirler sunma	Olasılıklı düşünme	Soru sorma
Varlık felsefesi (Ontoloji)	Gerekçelendirme (temellendirme) (G)	Katılıyorum/	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)	Katılmıyorum. Çünkü...										
	Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Büyümeyen çocuk: Peter Pan		✓			✓	✓				✓
	Soru üretme (SÜ)											

¹⁸ Hadi bakalım çözüm sende etkinliğinde problemin çözümüne ilişkin olarak çocukların ortaya koyduğu çözüm önerilerinde; ayrıntıyı dikkate almayarak genel düşündüğü (zürafanın boyunun uzun olması, hayvanların ağırlıkları gibi), odaktan uzaklaşmadığı ve tüm hayvanların sürece dâhil olduğu bir fikir ortaya koyamadığı tespit edilmiştir.

Sorgulama (S)										
Fikir üretme (FÜ)										
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)										
Fikir üretme (FÜ)	Peter Pan ve ben büyüdüğümde	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)										
Karar verme (KV)	Canlı mı, cansız mı?	✓			✓			✓		
Karşılaştırma (K)										
Gerekçelendirme (temellendirme) (G)										
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Oyun arkadaşım bir robot	✓			✓	✓	✓			
Soru üretme (SÜ)										
Sorgulama (S)										
Fikir üretme (FÜ)										
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)										
Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	niçin var?	✓			✓	✓	✓	✓	✓	
Sorgulama (S)										
Fikir üretme (FÜ)										
Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)										

Tablo 108’e göre; varlık felsefesi (ontoloji) kapsamında gerçekleştirilen “Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü....” etkinliğinde kategoriye “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri referans kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma ve çıkarımda bulunma; “Büyümeyen çocuk: Peter Pan” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme (temellendirme) (G)*, *soru üretme (SÜ)*, *sorgulama (S)* ve *fikir üretme (FÜ)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme, karşılaştırma ve soru sorma; “Peter Pan ve ben büyüdüğümde” etkinliğinde kategoriye “*fikir üretme (FÜ)* ve *mantıksal çıkarım yapma (MÇY)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri referans kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genelleme, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma ve olasılıklı düşünme; “Canlı mı, cansız mı?” etkinliğinde kategoriye “*karar verme (KV)*, *karşılaştırma (K)* ve *gerekçelendirme (temellendirme) (G)*”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama ve karşılaştırma; “Oyun arkadaşım bir robot” etkinliğinde kategorileri “*gerekçelendirme*

(temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” , yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma ve soru sorma; “...niçin var?” etkinliğinde ise kategorileri “gerekçelendirme (temellendirme) (G), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma ve çıkarımda bulunma oluşturmuştur.

Tablo 109

Estetik Teması Çerçevesinde Ortaya Çıkan Düşünme Becerileri

Tema	Kategoriler	Etkinlikler	Düşünme becerileri → Eleştirel düşünme									
			Referans kullanma	Sebe-sonuç ilişkisi kurma	Genelleme yapma	Sınıflama yapma	Değerlendirme yapma	Karşılaştırma yapma	Çıkarımda bulunma	Olasılıklı düşünme	Karar verme	Soru sorma
Estetik	Karar verme (KV)	Çirkin mi, güzel mi? Neden?		✓				✓			✓	
	Karşılaştırma (K)											
	Gerekçelendirme (temellendirme)(G)											
	Gerekçelendirme (temellendirme)(G)	Çirkin ördek yavrusu		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Soru üretme (SÜ)											
	Sorgulama (S)											
	Fikir üretme (FÜ)											
	Mantıksal çıkarım yapma (MÇY)											

Tablo 109’a göre; estetik kapsamında gerçekleştirilen “Çirkin mi, güzel mi? Neden?” etkinliğinde kategorileri “karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma (K) ve karar verme (KV); “Çirkin ördek yavrusu” etkinliğinde kategorileri “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”, yapılan etkinlik sonucunda sergilenen

becerileri sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarımda bulunma, olasılıklı düşünme ve soru sorma oluşturmıştır.

Tüm temalar, kategoriler ve kategoriler çerçevesinde ortaya çıkan düşünme becerileri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, genel olarak çocukların etkinlik paralelinde belirlenen kategorilerin (karar verme, gerekçelendirme, karşılaştırma vb.) dışında da düşünme becerileri sergilediği belirlenmiştir. Örneğin; “karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen “Hadi bakalım seç birini” etkinliğinde, çocukların *sebeptonuca, genellemeye, sınıflamaya, değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve çıkarıma*; “gerekçelendirme (temellendirme) (G) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)”ya dayalı gerçekleştirilen “Katılıyorum/katılmıyorum. Çünkü.....” etkinliğinde çocukların *referans kullanmaya, sebeptonuca, genellemeye, sınıflamaya, değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve çıkarıma*; “gerekçelendirme (temellendirme) (G), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve mantıksal çıkarım yapma (MÇY)” kategorileri çerçevesinde gerçekleştirilen “Çirkin ördek yavrusu” etkinliğinde ise çocukların sebep-sonuç ilişkisi kurmaya, sınıflamaya, değerlendirmeye, karşılaştırmaya, çıkarımda bulunmaya, olasılıklı düşünmeye ve soru sormaya dayalı beceriler sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bakımdan çocuğu farklı düşünmeye sevk edecek etkinliklerin uygulanmasının çocuğun düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

4.3. Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi bağlamında değerlendirilmesine dair bulgular

Bu başlık çerçevesinde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi ortaya konulmuş; bu kazanımların geliştirilen etkinlikler çerçevesinde kazandırılma durumları değerlendirilmiştir. Aşağıda ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji, ontoloji ve estetik temaları bağlamında geliştirilen etkinliklerin, bu temalar bağlamında tek tek gösterimine yer verilmiştir.

Tablo 110

Ahlak (etik) Felsefe Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

		Etkinlikler																							
		Bireysel ve toplumsal etik															Çevre etiği								
Kazanım alanı	No	Kazanım ve Göstergeler																							
			Karar veriyorum	Hadi bakalım seç birini	Benim hikâyem	Karakterler konuşuyor	Süper öğrenci	Kurallar ne zaman bozulabilir?	Ya herkes bunu yapsaydı	Savaş niçin var?	Arkadaşlık ağacı	Arkadaşlıkkı tanıfı	Gökkuşuğı balğı	Özgürlük.....benzer, çünkü.....	özgür müyüm?	Rapunzel	Duygu çarkı	Bence...dolayı üzğün	Görünmez çocuk	Benim canavarım	Kırmızı veya mavi seni seviyorum	Mutlu dünya, üzğün dünya	Dünya ve ben	Toplam	Genel toplam
Bilişsel gelişim	1	Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler.)	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	17	35
	2	Nesne/durum/olayadikkatini verir. (Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)						✓					✓			✓			✓		✓		✓	6	
	3	Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Nesne veya varlıkların	✓	✓		✓															✓		✓		5

[illegible]

Tablo 110'a göre; Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel gelişime (35/100), dil gelişimine (38/100), sosyal ve duygusal gelişime (27/100), motor gelişime (5/100) ait toplam 16 kazanımın, ahlak (etik) felsefesi (bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği) kapsamında geliştirilen etkinlikler çerçevesinde kazandırılabilceği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde bilişsel gelişim alanı paralelinde “neden-sonuç ilişkisi kurma” (17/35), dil gelişim alanı paralelinde “dili etkili kullanma” (21/38), sosyal ve duygusal gelişim alanı paralelinde “kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme” (18/27), motor gelişim alanı paralelinde de “küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma” (5/5) kazanımları ağırlıklı olarak yer almıştır. Kazanımların geneli değerlendirildiğinde ise ahlak (etik) felsefesi (bireysel ve toplumsal etik ile çevre etiği) teması altında, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımları ve etkinliğin doğası da dikkate alınarak, bilişsel gelişim alanı çerçevesinde “neden-sonuç ilişkisi kurma, nesne, durum ve olaya dikkatini verip sorular sorma, bu nesne, durum ve olaylarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapma, nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırma, nesne, durum ve olayla ilgili tahminde bulunma, problem durumlarına çözüm üretme, nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplama” kazanımları ile; dil gelişim alanı çerçevesinde “dili etkili kullanma, dinlediklerini ve izlediklerini açıklayıp yorumlama, dinledikleri ve izledikleri hakkında sorular sorup cevap verme, görsel materyalleri okuyup öykü oluşturma” kazanımları ile; sosyal ve duygusal gelişim alanı çerçevesinde “kendine güvenme, kendini grup önünde farklı görüşler ve yaratıcı yollarla ifade etme, kurallara uyma, bir olay ve durum ile ilgili başkalarının duygularını, duygularının neden ve sonuçlarını açıklama, farklılıklara saygı gösterme” kazanımları ile; motor gelişim alanı çerçevesinde ise “küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma” kazanımı ile ilişkili etkinlikler geliştirilmiştir.

Tablo 111

Epistemoloji (Bilgi Felsefesi) Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

		Etkinlikler															
		Epistemoloji (Bilgi felsefesi)															
Kazanım alanı	No	Kazanım ve göstergeler	Soru kutusu	Cevap sende	Soru kartı	Cok merak edivorum	Hadi bakalım çözüm	Atam'a bir sorum var	Atam ile bir gün	Bir fikrim var	Bildiklerim/bilmediklerim	Acaba nevi bilmek	Eğer bir bilim adamı	Her sevi bilen çocuk	Toplam	Genel toplam	
Bilişsel gelişim	1	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/ olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)	✓		✓	✓						✓		✓	5		
	2	Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler.)		✓										✓	✓	3	
	3	Problem durumlarına çözüm üretir.(Problemi söyler; probleme çeşitli çözüm yolları önerir.)					✓									1	
	4	Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)									✓					1	
	5	Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Nesne veya varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne vb. gruplar.)									✓					1	
	6	Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar. (Atatürk'ün hayatı ile ilgili belli başlı olguları, kişisel özelliklerini, değerli bir insan olduğunu, getirdiği yenilikleri ve bu yeniliklerin önemini söyler.)						✓	✓							2	

Dil gelişimi	7	Dili iletişim amacıyla kullanır.(Konuşma sırasında göz teması kurar; konuşurken jest ve mimikleri anlayıp kullanır; konuşmayı başlatır, sürdürür ve sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır; sohbet katılır, konuşmak için sırasını bekler; duygu, düşünce ve hayallerini nedenleri ile birlikte söyler.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	12
	8	Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)				✓					✓	2	
	9	Dinlediklerinin/izlediklerini anlamını kavrar. (Dinlediklerini/izlediklerini açıklar,dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)									✓	1	
Sosyal ve duygusal gelişim	10	Kendine güvenir. (Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	8	12
	11	Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.(Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır; Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.)				✓	✓	✓				3	
	12	Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Duygu ve düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder; nesneleri alışılmışın dışında kullanır, özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)								✓		1	
Motor gelişim	13	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.(Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)					✓	✓		✓		3	5
	14	Yer değiştirme hareketleri yapar.(Yönergeler doğrultusunda yürür, koşar, atlar.)	✓									1	

15	Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar. (Nesneleri kontrol eder, atış yapar, atılan topu tutar.)	✓	1
Toplam		1 5 3 3 3 4 4 2 4 2 4 6	42

Tablo 111'e göre; Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel gelişime (13/42), dil gelişimine (12/42), sosyal ve duygusal gelişime (12/42), motor gelişime (5/42) ait toplam 15 kazanımın, epistemoloji (bilgi felsefesi) kapsamında geliştirilen etkinlikler çerçevesinde kazandırılabilceği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde bilişsel gelişim alanı paralelinde “*nesne, durum ve olaya dikkatini verip sorular sorma, bu nesne, durum ve olaylarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapma*” (17/35), dil gelişim alanı paralelinde “*dili etkili kullanma*” (21/38), sosyal ve duygusal gelişim alanı paralelinde “*kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme*” (18/27), motor gelişim alanı paralelinde de “*küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma*” (5/5) kazanımları ağırlıklı olarak yer almıştır. Kazanımların geneli değerlendirildiğinde ise epistemoloji (bilgi felsefesi) teması altında, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımları ve etkinliğin doğası da dikkate alınarak, bilişsel gelişim alanı çerçevesinde “*nesne, durum ve olaya dikkatini verip sorular sorma, bu nesne, durum ve olaylarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem durumuna çözüm üretme, nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırma, nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplama, Atatürk'ü tanıma ve Türk toplumu için önemini açıklama*” kazanımları ile; dil gelişimi alanı çerçevesinde “*dili etkili kullanma, dinledikleri ve izledikleri hakkında soru sorup cevap verme, dinlediklerini ve izlediklerini açıklayıp hakkında yorum yapma*” kazanımları ile; sosyal ve duygusal gelişim alanı çerçevesinde “*kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme, Atatürk ile ilgili sorumluluk alma, Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme, duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade etme*” kazanımları ile, motor gelişim alanı çerçevesinde de “*küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketler yapma*” kazanımları ile ilişkili etkinlikler geliştirilmiştir.

Tablo 112

Ontoloji (Varlık Felsefesi) Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

			Etkinlikler							
			Ontoloji (Varlık felsefesi)							
Kazanım alanı	No	Kazanım ve göstergeler	Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü...	Büyümeyen çocuk: Peter Pan	Peter Pan ve ben büyüdüğümde	Canlı mı, cansız mı?	Oyun arkadaşım bir robot niçin var?	Toplam	Genel toplam	
Bilişsel gelişim	1	Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler.)	✓	✓		✓	✓	✓	5	9
	2	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)		✓			✓		2	
	3	Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)				✓			1	
	4	Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.(Nesne veya varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne vb. gruplar.)				✓			1	
Dil gelişimi	5	Dili iletişim amacıyla kullanır.(Konuşma sırasında göz teması kurar; konuşurken jest ve mimikleri anlayıp kullanır; konuşmayı başlatır, sürdürür ve sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır; sohbete katılır, konuşmak için sırasını bekler; duygu, düşünce ve hayallerini nedenleri ile birlikte söyler.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6	10
	6	Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.(Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri /izledikleri hakkında yorum yapar.)		✓			✓		2	
	7	Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Dinledikleri/izledikleri ile		✓			✓		2	

		ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)								
Sosyal ve duygusal gelişim	8	Kendine güvenir. (Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)	✓	✓		✓	✓		4	5
	9	Kendisine ait özellikleri tanıtır.(Adını, yaşını, fiziksel ve duygusal özelliklerini söyler.)				✓			1	
Motor gelişim	10	Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)				✓		✓	2	2
Toplam			3	6	3	6	6	3		21

Tablo 112'ye göre, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel gelişime (9/21), dil gelişimine (10/21), sosyal ve duygusal gelişime (5/21), motor gelişime (2/21) ait toplam 10 kazanımın, ontoloji (varlık felsefesi) kapsamında geliştirilen etkinlikler çerçevesinde kazandırılabilceği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde bilişsel gelişim alanı paralelinde “neden-sonuç ilişkisi kurma” (5/9), dil gelişim alanı paralelinde “dili etkili kullanma” (6/10), sosyal ve duygusal gelişim alanı paralelinde “kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme” (4/5), motor gelişim alanı paralelinde de “küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma” (2/2) kazanımları ağırlıklı olarak yer almıştır. Kazanımların geneli değerlendirildiğinde ise ontoloji (varlık felsefesi) teması altında, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımları ve etkinliğin doğası da dikkate alınarak, bilişsel gelişim alanı çerçevesinde “neden-sonuç ilişkisi kurma, nesne, durum ve olaya dikkatini verip sorular sorma, bu nesne, durum ve olaylarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapma, nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırma, nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplama” kazanımları ile dil gelişimi alanı çerçevesinde “dili etkili kullanma, dinledikleri ve izledikleri hakkında soru sorup cevap verme, dinlediklerini ve izlediklerini açıklayıp hakkında yorum yapma” kazanımları ile sosyal ve duygusal gelişim alanı kapsamında “kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme, kendisine ait özellikleri tanıtmaya” kazanımları ile motor gelişim alanı çerçevesinde de “küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapma” kazanımı ile ilişkili etkinlikler geliştirilmiştir.

Tablo 113

Estetik Kapsamında Geliştirilen Etkinliklerde Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

Kazanım alanı	No	Kazanım ve göstergeler	Etkinlikler		Toplam	Genel Toplam
			Çirkin mi, güzel mi? Neden?	Çirkin ördek yavrusu		
Bilişsel gelişim	1	Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyler.)	✓	✓	2	4
	2	Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)	✓		1	
	3	Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.(Nesne veya varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne vb. gruplar.)	✓		1	
Dil gelişimi	4	Dili iletişim amacıyla kullanır. (Konuşma sırasında göz teması kurar; konuşurken jest ve mimikleri anlayıp kullanır; konuşmayı başlatır, sürdürür ve sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır; sohbete katılır, konuşmak için sırasını bekler; duygu, düşünce ve hayallerini nedenleri ile birlikte söyler.)	✓	✓	2	4
	5	Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri /izledikleri hakkında yorum yapar.)		✓	1	
	6	Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.(Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)		✓	1	
Sosyal ve duygusal gelişim	7	Kendine güvenir. (Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)	✓	✓	2	4

8	Estetik değerleri korur.(Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler; çevresini farklı biçimlerde düzenler; çevredeki güzelliklere değer verir.)	✓	✓	2
Toplam		6	6	12

Tablo 113'e göre; Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel gelişime (4/12), dil gelişimine (4/12), sosyal ve duygusal gelişime (3/12) ait toplam 8 kazanımın, estetik kapsamında geliştirilen etkinlikler çerçevesinde kazandırılabilceği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde bilişsel gelişim alanı paralelinde “neden-sonuç ilişkisi kurma” (2/4), dil gelişim alanı paralelinde “dili etkili kullanma” (2/4), sosyal ve duygusal gelişim alanı paralelinde “kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme (2/4) ve estetik değerleri koruma”(2/4) kazanımları ağırlıklı olarak yer almıştır. Kazanımların geneli değerlendirildiğinde ise estetik teması altında, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın kazanımları ve etkinliğin doğası da dikkate alınarak, bilişsel gelişim alanı çerçevesinde “neden-sonuç ilişkisi kurma, nesne ve varlıkları özelliklerine göre karşılaştırma, nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplama” kazanımları ile dil gelişimi alanı çerçevesinde “dili etkili kullanma, dinledikleri ve izledikleri hakkında soru sorup cevap verme, dinlediklerini ve izlediklerini açıklayıp hakkında yorum yapma” kazanımları ile sosyal ve duygusal gelişim alanı kapsamında “kendine güvenme, grup önünde farklı görüşleri ile kendini ifade etme, estetik değerleri koruma” kazanımları ile ilişkili etkinlikler geliştirilmiştir.

Genel olarak çalışmada geliştirilen tüm bu etkinlikler ve bu etkinliklerle ilişkili olan Okul Öncesi Programı kazanımları birlikte değerlendirildiğinde; çocuğun kendini yaratıcı yollarla, farklı fikirlerle grup önünde ifade etmesine; bunu yaparken de belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etmesine, duygu ve düşüncelerini neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde açıklamasına, karşılaştırmalar yapmasına, dinledikleri ve izledikleri hakkında sorular sorup yorumlar yapmasına odaklanıldığı görülmektedir. Nitekim bu kazanımlar, çocuklar için felsefe yönteminin “kendi fikrini ifade etme, fikrine ilişkin gerekçeleri ortaya koyma, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını nedenleri ile açıklama, soru ve fikir üretme, bir konu ya da duruma ilişkin sorgulama yapma” unsurları ile ilişkili ve uyumludur.

4.4. Okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı bağlamında değerlendirilmesine dair bulgular

Bu başlık çerçevesinde okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe kapsamında uygulanan etkinliklerin okul öncesi eğitim programı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı bağlamında değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bunu yaparken de okul öncesi eğitim programının kazanımları ve temel özellikleri ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuğa kazandırılması planlanan beceri ve yetkinlikleri arasında ilişki kurulmuştur. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı, beceri ve yetkinlikler bakımından benzerlikler gösterdiği için bir arada verilmiştir. Etkinlik kapsamında seçilen konuların (seçim, iyi/kötü, kurallar, savaş, arkadaşlık, özgürlük, empati, bireysel farklılıklar, merak, problem çözme, bilme/bilmeme, varlık, büyüme/birey olma, canlı/cansız, var oluş, yaratıcı fikirler, güzel çirkin, dünya/doğa/insan) ve belirlenen kategorilerin (gerekçelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)) okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında belirlenen kazanım, yetkinlik ve becerilerle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Aşağıda çocuklar için felsefe kapsamında hazırlanan etkinlikler, etkinlikler çerçevesinden belirlenen kategoriler ve söz konusu programlar arasındaki bu ilişkiyi gösteren tabloya ve ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmiştir.

Tablo 114

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı Çerçevesinde Geliştirilen Etkinliklerin Okul Öncesi Eğitimi Programı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Bağlamında Değerlendirilmesi

Odaklanılan konu/etkinlik	Kategori	Okul öncesi eğitim programı kazanımı ve temel özellikleri	Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı (yetkinlik/beceri)
Seçim Karar veriyorum Hadi bakalım seç birini (G,K,KV)	Gerekçelendirme(G) Karşılaştırma (K) Karar verme (KV)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma 2.Nesne veya varlıkları karşılaştırma 2.Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1. Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma yapma) 2.Karar verme (sınıf, aile, istek, ihtiyaç, meslek vb. konularda) 3.Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Varlık Katılıyorum/katılmıyorum m. Çünkü...(G)	Gerekçelendirme(G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma 2. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma) 2.Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Merak Soru kutusu(SÜ) Cevap sende (G) Sor bakalım SÜ) Soru kartı(SÜ)	Gerekçelendirme (G) Soru üretme (SÜ)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma 2.Keşfederek/sorular sorarak öğrenme 3.Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, soru sorma/sorgulama) 2.Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Yaratıcı fikirler Bir fikrim var (FÜ)	Fikir üretme (FÜ)	1.Duygu, düşünce ve hayallerini özgün, yaratıcı yollarla ifade etme; nesneleri alışılmışın dışında kullanma; özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturma	1.Yaratıcı düşünme (Görüş, deneyim ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etme)

Problem çözme	Hadî bakalm çözüm sende (KV, FÜ)	Karar verme(KV)	1.Problem durumuna çözüm üretme	1. Problem çözme becerisi (problem çözen bireyler yetiştirme) (hayat, küresel sorunlar vb.)
		Fikir üretme(FÜ)	2. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	2. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
İyi/kötü	Benim hikayem	Fikir üretme (FÜ)	1.Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme 2. Görsel materyalleri inceleme, açıklama, sorular sorma, bu sorulara cevap verme; görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturma 3.Kendini yaratıcı yollarla ifade etme 4. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (soru sorma/sorgulama) 2.Yaratıcı düşünme (Görüş, deneyim ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etme) 2.Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Atatürk ve çocuk	Atam'a bir sorum var(SÜ) Atam ile bir gün(FÜ)	Soru üretme (SÜ)	1.Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme (Atatürk'ü tanıma ve Türk toplumu için önemini kavrama; Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alma) 2. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (Sorgulama/soru sorma (Atatürk'ün hayatı, çocukluğu, kişilik özellikleri vb.) 2. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Büyüme/birey olma	Büyümeyen çocuk: Peter Pan (G, SÜ, S, FÜ) Peter Pan ve ben büyüdüğümde (FÜ)	Gereçlendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma 2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme 3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme(kendine ait özellikleri tanıtmak; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, soru sorma/sorgulama) 2. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (kendini, farklı özelliklerini, güçlü yönlerini tanıma, ilgi duyduğu meslekleri araştırma gibi) ; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma

Canlı/cansız	Canlı mı, cansız mı? (K, KV, G) Oyun arkadaşım bir robot(G, SÜ, S,FÜ)	Gerekçelendirme (G) Soru üretme (SÜ) Sorgulama (S) Karar verme (KV) Karşılaştırma (K) Fikir üretme (FÜ)	1.Nesne ve varlıkların özelliklerini gruplama, karşılaştırma 2. Neden-sonuç ilişkisi kurma 3. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme 4. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma) 2.Karar verme 3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Varoluş	...niçin var?	Gerekçelendirme (G) Sorgulama(S) Fikir üretme(FÜ)	1. Neden-sonuç ilişkisi kurma 2.Sorgulama 3.Kendini yaratıcı yollarla ifade etme	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama) 2. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Savaş	Savaş niçin var?	Gerekçelendirme (G) Sorgulama(S) Fikir üretme(FÜ)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma 2. Problem durumuna çözüm üretme 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade etme	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama) (güvenliği tehdit edecek durumlar; savaş, deprem; fetih siyaseti vb.) 3. Problem çözme becerisi (problem çözen bireyler yetiştirme) (hayat, küresel sorunlar vb.) 4. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma

Kurallar	Süper öğrenci(K, KV, G)	Gerekçelendirme (G)	1.Nesne ve varlıkların özelliklerini gruplama, karşılaştırma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma)
	Kurallar ne zaman bozulabilir?(S,FÜ)	Sorgulama (S)	2. Neden-sonuç ilişkisi kurma	2.Karar verme
Ya herkes bunu yapıyorsa?(G, S, FÜ, OST)		Karar verme (KV)	3. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	3. Olasılıklı düşünme
		Fikir üretme (FÜ)	4. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme (değişik ortamlarda kurallara uyma); konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	4. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (okulda, evde, trafikte, sanal ortamda uyulması gereken kurallar); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
Güzel/çirkin	Çirkin mi, güzel mi? Neden? (KV, K, G)	Karşılaştırma (K)		
	Çirkin örnek yavrusu(G, SÜ, S, FÜ)	Olası sonuçları tahmin etme (OST) ¹⁹		
		Gerekçelendirme (G)	1.Nesne ve varlıkların özelliklerini gruplama, karşılaştırma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama, soru sorma)
		Soru üretme (SÜ)	2. Neden-sonuç ilişkisi kurma	2.Karar verme
		Sorgulama (S)	3. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışı gibi); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
		Karar verme (KV)	4. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme (estetik değerleri koruma); konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	
		Karşılaştırma (K)		
		Fikir üretme (FÜ)		

¹⁹ Olası sonuçları tahmin etme (OST) ile ilgili kategori programlarda yer almamakla birlikte, çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde çocukların farklı fikirleri görmesini sağlaması bakımından sürece dahil edilmiştir.

Arkadaşlık	Arkadaşlık ağacı (KV,G) Arkadaşlık tanımı (FÜ) Gökkuşuğu balığı (G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama, soru sorma)
		Soru üretme (SÜ)	2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	2.Karar verme
		Sorgulama (S)	3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (arkadaşlık, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık gibi gruplarda sahip olunan sorumluluklar); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
		Karar verme (KV)		
Bilme/bilmeme	Bildiklerim/bilmediklerim (KV) Acaba neyi bilmek istiyorsun?(SÜ) Eğer bir bilim adamı olsaydın...? (FÜ) Her şeyi bilen çocuk (G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama, soru üretme)
		Soru üretme (SÜ)	2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	2.Karar verme
		Sorgulama (S)	3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (ihtiyaca dayalı özgün ürünler üretme, bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini sorgulama); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
		Karar verme (KV)		
Özgürlük	Özgürlük.....benzer, çünkü..... (G) özgür müyüm?(KV,G) Rapunzel(G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama, soru sorma)
		Soru üretme (SÜ)	2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	2.Karar verme
		Sorgulama (S)	3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (temel bir hak olarak özgürlük); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
		Karar verme (KV)		
Empati	Duygu çarkı (G) Bence....dolayı üzgün(G) Görünmez çocuk(G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, sorgulama, soru sorma)
		Soru üretme (SÜ)	2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	2.Empati
		Sorgulama (S)	3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme (bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama); konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	4. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama; her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
		Fikir üretme (FÜ)		

Bireysel farklılıklara saygı Benim canavarım (K,KV) Kırmızı veya mavimsi seviyorum(G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Nesne ve varlıkların özelliklerini gruplama, karşılaştırma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma, sorgulama, soru sorma)
	Soru üretme (SÜ)	2. Neden-sonuç ilişkisi kurma	2.Karar verme
	Sorgulama (S)	3. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (benzerlik ve farklılıklar, farklılıklara saygı, farklılıklara yönelik önyargılar); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
	Karar verme (KV)		
	Fikir üretme (FÜ)	4. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme (farklılıklara saygı gösterme); konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	
	Karşılaştırma (K)		
Doğa/dünya Mutlu dünya, üzgün dünya (K, G, FÜ) Dünya ve Ben(G, SÜ, S, FÜ)	Gerekçelendirme (G)	1.Neden-sonuç ilişkisi kurma	1.Eleştirel düşünme (olayların neden ve sonuçlarını anlama ve tartışma, karşılaştırma, sorgulama, soru sorma)
	Soru üretme (SÜ)	2. Dinledikleri, izledikleri hakkında yorum yapma, sorular sorma, bu sorulara cevap verme	3. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme; yorumlama (doğaya, çevreye duyarlılık; çevre sorunlarının nedenleri, bitki ve hayvanların yaşamı, insan etkisi); her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma
	Sorgulama (S)	3. Grup önünde kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini neden ve sonuçları ile söyleme; konuşma için sırasını bekleme, konuşmasında nezaket sözcükleri kullanma	
	Fikir üretme (FÜ)		
	Karşılaştırma (K)		

Tablo 114'e göre, seçim konusunu temel alan etkinliklerde (Karar veriyorum, hadi bakalım seç birini) kategorileri çocuklar için felsefe ve programların (okul öncesi eğitim programı, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı) kazanımları, temel özellikleri, becerileri ve yetkinlikleri göz önünde bulundurularak “*gerekçelendirme(G) (temellendirme), karşılaştırma (K) ve karar verme (KV)*” oluşturmuştur. Bu bağlamda etkinliklerde temel odak, kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma ile karşılaştırma yapma) ve karar verme (sınıf, aile, istek, ihtiyaç, meslek vb. konularda); yetkinlik anlamında ise grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Varlık konusunu temel alan etkinlikte (Katılıyorum/Katılmıyorum. Çünkü.....) kategoriyi “*gerekçelendirme (G) (temellendirme)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma); yetkinlik anlamında ise grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Merak konusunu temel alan etkinliklerde (Soru kutusu, Cevap sende, Sor bakalım, Soru kartı, Çok merak ediyorum) kategorileri “*gerekçelendirme (G)*

(temellendirme) ve soru üretme (SÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; beceri, kazanım ve temel özellik anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma); yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Yaratıcı fikirler adlı etkinlikte (Bir fikrim var) kategoriyi “fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım, yetkinlik ve beceri anlamında yaratıcı düşünme; yani duygu, düşünce ve hayallerini özgün, yaratıcı yollarla ifade etme; nesneleri alışılmışın dışında kullanma; özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturma şeklinde belirlenmiştir. Problem çözme temel alan etkinlikte (Hadi bakalım çözüm sende) kategorileri “karar verme (KV) ve fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım, beceri ve yetkinlik anlamında problem durumuna çözüm üretme (hayata, küresel sorunlara dair konularda), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. İyi/kötüyü temel alan etkinliklerde (Benim hikâyem, Karakterler konuşuyor) kategoriyi “fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel (soru sorma, sorgulama) ve yaratıcı düşünme (görsel materyalleri inceleme, açıklama, görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturma, kendini yaratıcı yollarla ifade etme), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Atatürk’ü konu alan etkinliklerde (Atam’a bir sorum var, Atam ile bir gün) kategorileri “soru üretme (SÜ) ve fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (soru sorma, sorgulama özellikle Atatürk’ü tanıma ve Türk toplumu için önemini kavrama gibi konularda), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Büyüme ve birey olmayı temel alan etkinliklerde (Büyümeyen çocuk: Peter Pan, Peter Pan ve ben büyüdüğümde) kategorileri “gerekçelendirme (G)(temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, soru sorma, sorgulama), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme (kendini, farklı özelliklerini, güçlü yönlerini tanıma/tanıtma) olarak belirlenmiştir. Canlı/cansız varlıkları ele alan etkinliklerde (Canlı mı, cansız mı?, Oyun arkadaşım bir robot) kategorileri “gerekçelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme (FÜ)” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme; yetkinlik anlamında grup önünde,

sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Varoluşu temel alan etkinlikte (...niçin var?) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), sorgulama(S) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama) ve yetkinlik anlamında kendini, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade etme oluşturmuştur. Savaşı temel alan etkinlikte (Savaş niçin var?) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), sorgulama(S), fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama) ve problem çözme (hayat, küresel sorunlar, savaş, afetler vb. konularda problem çözen bireyler yetiştirme), yetkinlik anlamında kendini, duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade etme oluşturmuştur. Kuralları temel alan etkinliklerde (Süper öğrenci, Kurallar ne zaman bozulabilir?, Ya herkes bunu yapsaydı?) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), sorgulama (S), karar verme (KV), fikir üretme (FÜ), karşılaştırma (K) ve olası sonuçları tahmin etme (OST)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma), karar verme ve olasılıklı düşünme, yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak (okulda, evde, sanal ortamda) kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Güzel ve çirkin temel alan etkinliklerde (Çirkin mi, güzel mi? Neden?, Çirkin ördek yavrusu) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karar verme (KV), karşılaştırma (K) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme; yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme (estetik değerler hakkında) olarak belirlenmiştir. Arkadaşlığı temel alan etkinliklerde (Arkadaşlık ağacı, Arkadaşlık tarifi, Gökkuşuğı balığı) kategoriler “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karar verme (KV) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme, yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyararak kendini ifade etme (arkadaşlık, arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık gibi gruplarda sahip olunan sorumluluklar gibi konularda) olarak belirlenmiştir. Bilme /bilmemeyi temel alan etkinliklerde (Bildiklerim/bilmediklerim, Acaba neyi bilmek istiyorsun?, Eğer bir bilim

adamı olsaydın...? , Her şeyi bilen çocuk) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) karar verme (KV) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme, yetkinlik anlamında kendini, duygu ve düşüncelerini grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak yaratıcı bir şekilde ifade etme (ihtiyaca dayalı özgün ürünler üretme, bilginin doğruluğunu, güvenilirliğini sorgulama vb. konularda) oluşturmuştur. Özgürlüğü temel alan etkinliklerde (Özgürlük.....benzer, çünkü....., ...özgür müyüm?, Rapunzel) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karar verme (KV) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme; yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak kendini ifade etme (temel bir hak olarak özgürlük konusunda) olarak belirlenmiştir. Empatiyi temel alan etkinliklerde (Duygu çarkı, Bence... dolayı üzgün, Görünmez çocuk) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirne), soru üretme (SÜ), sorgulama (S) ve fikir üretme (FÜ)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama/soru sorma) ve empati (bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Bireysel farklılıkları temel alan etkinliklerde (Benim canavarım, Kırmızı veya mavi seni seviyorum) kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), karar verme (KV), fikir üretme (FÜ) ve karşılaştırma (K)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, karşılaştırma, sınıflandırma, sorgulama/soru sorma) ve karar verme, yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara uyarak kendini ifade etme (benzerlik ve farklılıklar, farklılıklara saygı, farklılıklara yönelik önyargılar vb. konularda) olarak belirlenmiştir. Doğa ve dünyayı temel alan etkinliklerde (Mutlu dünya, üzgün dünya; Dünya ve Ben) ise kategorileri “*gereklelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), fikir üretme (FÜ) ve karşılaştırma (K)*” oluşturmuş; etkinliklerde temel odak; kazanım ve beceri anlamında eleştirel düşünme (neden-sonuç ilişkisi kurma, olayların neden ve sonuçlarını tartışma, sorgulama/soru sorma), yetkinlik anlamında grup önünde, sırasını bekleyerek ve kurallara

uyarak kendini ifade etme (doğaya, çevreye duyarlılık; çevre sorunlarının nedenleri, bitki ve hayvanların yaşamı, insan etkisi vb. konularda) olarak belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmada etkinlik kapsamında seçilen konuların (seçim, iyi/kötü, kurallar, savaş, arkadaşlık, özgürlük, empati, bireysel farklılıklar, Atatürk, merak, problem çözme, bilme/bilmeme, varlık, büyüme/birey olma, canlı/cansız, var oluş, yaratıcı fikirler, güzel çirkin, dünya/doğa/insan) ve kategorilerin (gerekçelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)) çocuklar için felsefe yaklaşımı da göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanım, temel özellik, yetkinlik ve beceri ile ilişkili olarak sürece dahil edildiği tespit edilmiştir. Etkinlik kapsamında yer alan her bir konunun da özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programında değinilen sınıf, aile, istek, ihtiyaç, Atatürk, meslek seçimi, kendini, farklı özelliklerini, güçlü yönlerini tanıma, ilgi duyduğu meslekleri araştırma; hayata ya da küresel sorunlara dair çözüm üretme, kurallara uyma vb. konuları ile ilişkili olarak belirlendiği görülmüştür. Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)'nda da empati, yaratıcılık, problem çözme, farklılıklara saygı, kurallar, Atatürk, estetik, nesne veya varlıkların özellikleri, kendini tanıma gibi Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretim Pprogramı'nda yer alan konularla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe yaklaşımı da göz önünde bulundurularak; hem konu hem de kazanım bakımından, okul öncesi eğitimi programına hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programının konu ve kazanımlarının entegrasyonunun yapılabileceği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlara, bu sonuçların alt problemler çerçevesinde değerlendirilmesine ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular “*çocuklar için felsefe*” ye dayalı mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan gözleme ve çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklere dayandığı için sonuç ve tartışma da bu boyutlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bu boyutlara ek olarak çalışmada elde edilen diğer bulgulara da burada değinilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur. Aşağıda bu sonuç, tartışma ve önerilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

“*Çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan gözlemede;

- Ders içi etkinliklerde öğretmen tarafından çocuklara yöneltilen soruların çoğunlukla “ne, nerede, kim” gibi hatırlamaya dayalı alt düzey yakınsak alan ile ilişkili olduğu; “*nedeni, niçini, nasıl*” sorgulayan, çocuğun düşünmesini, fikir üretmesini, sonuçlar çıkarıp yorumlar yapmasını sağlayan soruların yeterince sorulmadığı;
- Etkinliklerin soru-cevap şeklinde tek taraflı olarak ilerlediği, çocukların yeterince soru sormaya teşvik edilmediği, dolayısıyla merak duygularının ön plana çıkarılmadığı;
- Çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin yeterince uygulanmadığı; düşünüp fikirlerini beyan etmelerine, tartışmalarına imkân tanınmadığı;
- Çocukların gözlem süresince “neden-sonuç” yoğun olmak ile birlikte “genelleme, değerlendirme, karşılaştırma, sınıflama, empati (yerine koyma, bakış açısı oluşturma), problem çözme, yaratıcılık, gözlem, tanımlama yapma, olasılıklı düşünme, sorgulama yapma, özdeşim kurma ve kalıp düşünme” ye dayalı ifadelerde bulundukları;
- Etkinliklerde çocukların genellikle renk, şekil vb. durumlarda öğretmenin belirlediği çizginin dışına çıkmadığı, bu anlamda kalıpcı düşünmeye sevk edildiği tespit edilmiştir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerde;

- Çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından çocukların; genel olarak belirlenen kurallar çerçevesinde arkadaşının görüşünü dinlediği, parmak kaldırarak konuştuğu, arkadaşının görüşüne saygı duyduğu, arkadaşının söz hakkı kendisinde olduğu sırada sözünü kesmesi halinde kurala ilişkin hatırlatmada bulunduğu, konuşmayan çocukların bile görüşler ileri sürdüğü, sonraki uygulanan etkinliklerde bir önceki etkinliklere atıflarda bulunduğu, söylemlerinde “*soru sorma, soru üretme, hikâyeler okuma, dinleme ve parmak kaldırma*” gibi çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde önemli olan kural ve ifadelere yer verdiği, dolayısıyla da kurallar ve yapılan etkinlikler açısından bir farkındalığa sahip olduğu;
- Çocukların etkinlik çerçevesinde sorular ürettiği, bir konu tartışılırken arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koyduğu, görüşünü gerekçeleri ile açıklamaya çalıştığı, farklı görüşler ileri sürebildiği, arkadaşının görüşlerine eklemeler yaptığı;
- Hikâyeye dayalı etkinliklerde gerçekleştirilen soru üretme uygulaması çerçevesinde de çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından özellikle “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkili olduğu ve “*nedene, niçine dayalı; olayı, durumu sorgulamayı ve anlayıp açıklamayı sağlamaya*” yönelik sorular ürettikleri;
- Çocukların merak ettikleri konuların özellikle doğaya ve evrene, oluşuma, işleyişe, büyümeye, dine ve yaratılışa, hayali unsurlara ilişkin olduğu; doğa ve evrene ilişkin yoğun bir şekilde soru ürettikleri; gerçeklik, rüyaların varlığı/canlılığı, zamanın etkisi gibi felsefi konulara değindikleri; bütüncül manada somut ve soyut konulara yönelik sorular sordukları;
- Etkinliklerde çocuklar için felsefe yaklaşımında önemli bir materyal olan hikâye dışında materyallere (resim, video gibi) yer verildiğinde çocukların; bir konuya ya da soruya (örneğin, savaş niçin var?) ilişkin çizdirilen resimlerle (Örneğin; savaş niçin var?), soru üretmeye dayalı etkinliklerle (soru kutusu vb.), hikâyenin başlığına (Ya herkes bunu yapsaydı? gibi) ilişkin yapılan sorgulamalarla farklı düşünme becerileri sergileyebildiği;
- Çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların soyut konular olan iyi-kötü kavramlarına, savaş olgusuna, özgürlüğe, kurallara, varlığa ilişkin belirlenimlerde bulundukları;
- Düşünme becerileri açısından çocukların etkinlik çerçevesinde belirlenen kategoriler (karar verme, gerekçelendirme, karşılaştırma vb. gibi) dışında da düşünme becerileri sergiledikleri; bu becerilerin eleştirel düşünme, olasılıklı düşünme, karar verme, problem

çözme, yaratıcılık, empati (anlamlandırma, yerine koyma) becerilerine dayalı olduğu tespit edilmiştir.

- Çocukların birçok etkinlikte problemin çözümüne ilişkin fikirler ileri sürmelerine rağmen özellikle “Hadi bakalım çözüm sende” etkinliğinde ortaya koyduğu çözüm önerilerinde; ayrıntıyı dikkate almayarak tek boyutlu düşündüğü ve odaktan uzaklaşmadığı belirlenmiştir.
- Çalışmada geliştirilen tüm etkinliklerin okul öncesi eğitim programının kazanımları ile çocuklar için felsefe yaklaşımının temel unsurları ile ilişkili olduğu görülmüştür.
- Çalışmada etkinlik kapsamında seçilen konuların ve kategorilerin; okul öncesi eğitimi programı ile hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programlarında yer alan kazanım, temel özellik, yetkinlik ve becerilerle ilişkili olarak sürece dâhil edildiği görülmüştür.

Çalışmada elde edilen diğer sonuçlarda;

- Çocukların büyük bir çoğunluğunun seçimlere ilişkin etkinlikte “*karşılaştırma, gerekçelendirme ve karar verme*” süreçlerini gerçekleştirdiği, çocukların karşılaştırmalarında gerekçe sunarken yoğunluklu olarak seçilen unsurun özelliklerine (hızlı, güçlü, güzel gibi) odaklandığı ve bu seçimlerinde cinsiyet rollerinin etkili olduğu;
- Çocukların fikirlerini ortaya atması, hayal gücünü kullanması amacıyla yapılan hikâye oluşturma etkinliklerinde kullanılan tanınmış çizgi film karakterlerinin çocuğu kalıba soktuğu, hayal güçlerini zayıflattığı ve onları durağan düş gücüne yönlendirdiği;
- Kurallar söz konusu olduğunda büyüklerinden yardım isteyen ya da onların iznine başvuran çocukların felsefi anlamda, kuralların sınırları ile ilgili olan bir problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, önceliği kurallar yerine insan hayatına verdikleri, kuralların acil ve zor durumlarda çiğnenebileceğini vurguladıkları, dolayısıyla da Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerinden gelenek ötesi düzey olan sosyal anlaşma evresinde oldukları;
- Ceza konusunda çocukların Kohlberg’in ahlaki gelişim açısından itaat ve ceza evresine ilişkin söylemlerde bulunduğu; bununla birlikte 1. ve 2. tip ceza ile cezaya bir alternatif olan Skinner’ın ara verme yöntemine değindikleri,
- Çocukların savaşın varlığına ilişkin çalışmada bayrağa ve bayrağın korunmasına sıklıkla vurgu yaptığı; savaşın çıkış nedenlerini özellikle sahip olunanları (ülke, bayrak, toprak, güzellikler, can güvenliği) korumak/kurtarmak ya da sahip olunanların düşmanlar tarafından ele geçirilme isteği (5/17) ile açıkladıkları; savaşı durdurmak için “*uyarı, öldürme, anlaşma, barıştırma, savunma*” gibi çözüm önerileri ileri sundukları; bir

çocuğun (KETM) Suriyelileri örnek vererek oradaki savaşın amacının sahip olunanları almak olduğu yönünde görüş beyan ettiği ve Suriyelileri savaş çıkaran ve hırsız olarak betimlediği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen gözlem ve uygulanan etkinlikler sonucunda elde edilen bulguların tartışmasına ve yorumlanmasına ise aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan gözlemde elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe, sanat, fen ve dramaya ilişkin gerçekleştirdiği ders içi faaliyetlerde çocuklara yönelttiği soruların daha çok alt düzey yakınsak alanla (78/93) ilişkili olduğu; çocuklara daha çok ne, nereye, kim, hangi gibi bir olayı, durumu hatırlamaya yönelik, alt düzey düşünme becerisine dayalı sorular sorduğu tespit edilmiştir. Bay (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel hiyerarşisinin, yapısının ortaya konulmasına ve okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesine ilişkin çalışmasında; soru sorma becerisine yönelik öğretim uygulanmasından önce öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi sorusu sorduğunu, üst bilişsel düzeyde çok az soru sorduklarını ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıklarını belirlemiştir. Öztürk-Samur ve Soydan (2013), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma yapılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun etkinliklerinde hatırlama basamağına dayalı sorulara yer verdiğini ve tahmin etme, yorumlama sorularına çok az başvurduğunu, ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlasının kapalı uçlu soruları tercih ettiğini, açık uçlu soruları ise çok az sorduklarını tespit etmiştir. Benzer durumun daha büyük sınıf düzeylerinde devam ettiği görülmüştür. Buna göre Kılıç (2010); sosyal bilgiler öğretmenlerinin, programda yer alan tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi’ne göre, bilişsel alanın hangi basamağına denk geldiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında; sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, programda yer alan tarih konuları ile ilgili sordukları ölçme-değerlendirme amaçlı sınav sorularının %94,3’ünün bilişsel alanın alt düşünme basamaklarına yönelik olduğunu, sınavlarda geleneksel yaklaşımda da olduğu gibi hala bilgi ağırlıklı sorular sorduklarını ve hala öğrencilerin sadece neyi bilip, neyi bilmediklerini tespit etmeye odaklandıklarını ortaya çıkarmıştır. Davis, Morse, Rogers ve Tinsley (1969) de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sorularını standart bir gözlem kaydı kullanarak analiz etmiş; öğretmenlerin öğrencilere ağırlıklı olarak hafıza soruları

sorduğunu, bazı üst düzey süreçlerin (uygulama, analiz ve sentez) ise öğretmen tarafından sorulmadığını belirlemiştir. Cotton (1989) ise öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yaptığı incelemesinde, soru sormanın bir öğretme metodu olarak öğretmenlerce ikinci sırada yer aldığı, soruların yaklaşık olarak %60'ının düşük bilişsel seviyede, %20'sinin de yüksek bilişsel seviyede ve %20'sinin de prosedürle ilgili (yöntemsel) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalar; öğretmenlerin geçmişten bugüne eğitimin her kademesinde hala alt düzey düşünmeye dayalı sorulara ağırlık verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bir başka bulguda çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerin soru-cevap şeklinde tek taraflı olarak ilerlediği, çocukların yeterince soru sormaya teşvik edilmediği, dolayısıyla merak duygularının ön plana çıkarılmadığı görülmüştür. Engel (2011), öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin çocuğun merakını arttırabileceği gibi buna ket vurabileceğini; çocukların merak etmesine, ilgi ve keşfetme duygularına eğitim sisteminde daha fazla yer verilmesi gerektiğine değinmektedir. Bu bağlamda çocuğun merak duygusu ile birlikte soru-cevap etkinliğine aktif bir şekilde katılması ayrı bir öneme sahiptir. Nitekim Chouinard (2007), okul öncesi dönemde çocukların sorduğu soruların bilişsel gelişimlerinde önemli bir rolü olduğunu, çocukların herhangi bir problem, belirsizlik ya da tutarsızlık gibi bir durumla karşı karşıya kaldığında soru sorarak, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaştıklarını, bu bağlamda çocukların sorularının dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Zeegers ve Elliot (2019) öğrenci tarafından oluşturulan, öğrenciyi düşünmeye zorlayan ve onu motive eden soruların öğrenci katılımı ve öğrenimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu; dolayısıyla öğretmenlerin öğrencinin katılımını, kendi sorusunu oluşturup bunu kullanmasını sağlamaya yardımcı olmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Ancak Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015), okul öncesi dönemde özellikle hikâye okumaya dayalı gerçekleştirilen Türkçe etkinliklerinde öğretmenlerin, hikâyeyi olduğu gibi okuduğunu, öğrencilerin sessizce hikâyeyi dinlediğini, süreçte sadece öğretmenin etkin olduğunu, öğretmenin çocuğu soru sormaya teşvik etmek yerine tek taraflı olarak çocuğa sorular yönelttiğini, bu soruların da kapalı uçlu ve “ne” kalıbıyla kurulan sorular olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme gibi potansiyellere sahip olmasına rağmen bu tür etkinliklerin ders içi faaliyetlerde yeterince uygulanmadığı; düşünme, fikir yürütme ve tartışma odaklı çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Ancak serbest zaman etkinliklerinde çocukların yaratıcılığa ve problem çözme becerisine dair söylemlerde bulunduğu görülmüştür. Bu durum, çocukların var olan yaratıcılık ve problem çözme becerileri ile açıklanabilir. Nitekim Seefeldt, Castle ve Falconer (2015)'e göre; küçük

çocuklar bir problem durumu ile karşılaştığında problemi yorumlar, çözümüne ilişkin denemeler yapıp çözüme ulaşırlar. 4 yaşında günlük problemleri çözmeye dayalı olan bu beceri, 5 yaşından itibaren bireysel deneyimlerle sınırlı kalmaz; sınıf, okul ve toplum ortamına taşınır. Bono (1972) da çocukların düşünmelerinin göz alıcı olduğunu, çocuklara herhangi bir problem verildiğinde buna ilişkin çözümlerinin bir yetişkinin düşüncesinin çok ötesinde olduğunu; ancak öğrenimleri sonunda düşünme yeteneklerinde gelişme yerine bir gerilemenin olduğunu ifade etmektedir. Akbıyık ve Kalkan-Ay (2014) ise çalışmalarında çocukların öğretmen tarafından zaten yaratıcı olarak nitelendirildiğini, öğretmenin bu beceriyi sınırlandırmaması gerektiğini düşündüklerini ancak düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmiştir.

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

Araştırmada çocukların karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Oğuz ve Köksal-Akyol’a (2015) göre; iki yaşındaki bir çocuğun üç küpü üst üste koymaya, üç yaşındaki bir çocuğun ayakkabı giymeye, altı yaşındaki bir çocuğun da oyuncak arabanın tekerinin nasıl döndüğünü anlamaya çalışması, bir probleme çözüm arayışıdır. Bu bağlamda çocukların bir problemi çözmeye ilişkin girişimlerde bulunması, bu

davranışın küçüklükten itibaren başlayan ve öğrenme için gerekli olan doğal bir süreç olduğu görüşü ile yorumlanabilir. Bununla birlikte derste yeterince yaratıcı etkinliklere yer verilmemesine rağmen çocukların yaratıcılık ile ilgili söylemlerde bulunması da Mayesky (2009) ve yukarıda Akbıyık ve Kalkan-Ay'ın (2014) çalışmalarında da ifade ettiği gibi onların yaratıcılık konusunda doğal bir yeteneğe sahip oldukları görüşü ile desteklenebilir. Nitekim Koyuncu-Şahin ve Akman (2018) da erken çocukluk döneminde en çok kullanılan becerilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme olduğunu ifade etmiştir. Mutlu (2010) ise, erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerini ortaya koymak amacıyla çocuklara “*analoji, sınıflama, benzerlik farklılık, sıralama, yönergeleri izleme, mantık*” gibi öğeleri içeren bir düşünme ölçeği uygulamış ve çocukların düşünme becerilerinin beklenenden yüksek olduğunu tespit etmiştir; çocuklara gerekli imkân verildiği takdirde düşünme becerileri bakımından zengin bir potansiyele sahip olabileceklerini vurgulamıştır.

Araştırmada çocukların empatiye ilişkin olarak yerine koyma ve bakış açısı oluşturma basamaklarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Coşkun-Keskin (2007); empatiye yönelik yaptığı çalışmasında, empatinin kişiden kişiye farklılık gösteren döngüsel bir süreç olduğunu; bu süreçte kişinin, önce kendisini o kişinin yerine koyarak onu ve yaşadıklarını anlamaya çalıştığını ve kendisini o yaşayan kişi olarak hayal ettiğini, onun bakış açısından olaylara bakmaya çalıştığını ve onun hissettiklerini hissettiğini, kişinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış oluşturduğunu ifade etmiştir. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların da empatinin yerine koyma ve bakış açısı oluşturma basamaklarını yerine getirdiğini dile getirmiştir. Shapiro (2000), 6. yaş düzeyinden itibaren çocuğun kendisini karşısındakinin yerine koyabildiğini, olayları başkasının bakış açısından görüp buna uygun bir şekilde davranabildiğini ifade etmiştir (Ersoy ve Köşger, 2016). Scarpelli-Dwyer (2011) da bilişsel gelişime bağlı olarak ben merkeziliğin azalması ile, 6 yaş civarındaki çocukların bakış açısının geliştiğini, karşılaşılan herhangi bir durumda kişinin düşündüğü ya da hissettiği şeylere ilişkin tahmin ve anlama düzeylerinin giderek arttığını belirtmiştir (Aslan ve Köksal-Akyol, 2016).

Çocukların özellikle fen etkinliklerinde “*Hareket etmiyor ki nasıl nefes alıyor, nasıl canlı?*”, “*Tavuğun da kanatları var, o neden uçamıyor o zaman?*” soruları ile sorgulamaya ilişkin söylemlerde bulundukları tespit edilmiştir. Bu durum onların doğal merakı ve her şeyin nedenini bilme isteği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Piaget (2003); çocukların “*Acaba köpek niçin hızlı koşar?*”, “*Niçin yürüdüğümüzde güneş bizi izler?*” gibi sorularla yetişkinleri

sürekli meşgul ettiklerini; bir şeyin nedenini sorgulamaya yönelik sorular sorduklarını ifade etmiştir. Ünal ve Akman (2006)’a göre de, küçük çocuklar sürekli olarak doğal bir merak içerisinde; dokunma, işitme, görme, tatma duyularını kullanarak çevrelerindeki fiziksel dünya hakkında bilgi edinme çabası içerisine girerler. Bunun için de çevrelerinde olup biteni gözlemeye, düşüncelerinin doğruluğunu test etmeye, sorular sorup yanıtlarını bulmaya, eylemlerinin sonuçlarını görmeye çalışırlar. Çocuklardaki bu istekliliği ortaya çıkaran derslerden birisi fendir.

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

5.1.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında geliştirilen etkinliklerde elde edilen bulguların tartışılması ve yorumlanması

Çocuklar için felsefe yaklaşımında oturum öncesi çocuklara, oturuma ilişkin kurallar hakkında bilgi verilir. Bu kurallar dinleme ve düşünme süreçlerinden oluşur. Dinleme kuralları çocuğun diğerlerinin söylediği şeylere gerçekten dikkat edip etmediğinden emin olmaya ilişkin; düşünme kuralları çocuğun cevap vermeden önce diğerlerinin fikirlerini göz önünde bulundurup bulundurmadığına (Diğeri ne düşünüyor? Ben aynı mı yoksa farklı bir şeyi mi düşünüyorum?) dayanır. Bu kuralların odak noktası; tartışmayı geliştirmek, çocukların görüşlerine ilişkin duruş sergilemesini, görüşlerinin nedenlerini ifade etmesini ve gerekirse söylenenlere dayanarak bakış açılarını değiştirmesini içerir (Kenyon, 2019, s. 3). Yapılan çalışmada da çocuklar için felsefe yaklaşımı bakımından çocukların; belirlenen kurallar çerçevesinde arkadaşının görüşünü dinlediği, parmak kaldırarak konuştuğu, arkadaşının görüşüne saygı duyduğu, arkadaşının söz hakkı kendisinde olduğu sırada sözünü kesmesi halinde kurala ilişkin hatırlatmada bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte sonraki uygulanan etkinliklerde bir önceki etkinliklere atıfta bulundukları (“Hani soru işareti bir kere araba kullanmayı biliyorum [Epistemoloji teması ve bilme-bilmeme konusu kapsamında

uygulanen bildiklerim/bilmediklerim etkinliğinde] da oyun oynuyorduk onla ilgili olabilir.” söylemi), söylemlerinde “*soru sorma, soru üretme, hikâyeler okuma, dinleme ve parmak kaldırma*” gibi çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde önemli olan kural ve ifadelere yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum onların süreci özümsemiştiği şeklinde yorumlanabilir. Sormaz-Yiğit (2019), çocuklar için felsefenin çocuğun özgüven, sorumluluk, cesaret duygularını geliştirdiğini, başkalarının düşüncelerine itiraz ederken ya da katılırken saygı çerçevesinde düşüncelerini ifade etmesini sağladığını belirtmiştir. Bu süreçte kuralların önemine dikkat çeken Gasparatou ve Kampeza (2012) da 5-6 yaş arası çocuklarla yapılan çocuklar için felsefe etkinliği kapsamında oturumlarda belirlenen “*birbirimizin sözünü kesmiyoruz, diğer çocukları yakından dinliyoruz ve görüşlerine saygı duyuyoruz*” gibi kuralların tartışmayı daha disiplinli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Topping ve Trickey (2004), çocuklar için felsefe yaklaşımının düzenli olarak uygulanması halinde çocukların sorularının daha derin ve daha düşünceli hale geldiğini; tartışmaların daha dikkatli ve disiplinli olduğunu, iletişim becerilerinde ve konsantrasyonlarında, dürtüselliklerini kontrol etmelerinde/yönetme becerilerinde iyileşmeler olduğunu belirlemişlerdir. Williams (2010) çocuklar için felsefenin çocukta merakı ortaya çıkardığını; farklı bakış açılarını duyma isteğini, sunulan görüşlerin kendi görüşü ile çeliştiği durumlarda sabırlı olmasını, kendi düşüncelerine sahip çıkmasını ve gerektiğinde bu düşüncelerini terk edebilme cesaretini göstermesini, diğerleri ile aynı fikirde olma ya da olmama konusunda nazik olmasını sağladığını dile getirmiştir. Jenkins ve Lyle (2010), çocuklar için felsefe uygulaması sonrası özellikle çocukların yüksek düzeyde konuşma ve dinleme becerisi gösterdiğini, ayrıca öğrencilerin tüm sınıfın önünde daha kendinden emin ve konuşmaya istekli olduklarını, özellikle okuma testlerindeki düşük puanlar nedeniyle düşük başarılı olarak etiketlenmiş çocukların dil becerisi anlamında anlamlı bir başarı sergilediğini ifade etmiştir.

Araştırmada çocukların etkinlik çerçevesinde sorular ürettiği, bir konu tartışılırken arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koyduğu, görüşünü gerekçeleri ile açıklamaya çalıştığı, farklı görüşler ileri sürebildiği, arkadaşının görüşlerine eklemeler yaptığı belirlenmiştir. Buna göre çocukların görüşlerini ileri sürerken “*bence şöyle olabilir, bence şunu söylüyor, hayır şöyle.*” gibi ifadelerde bulunması; onun öncelikle arkadaşını dinlediğini, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını vurguladığını ve kendi görüşünü ortaya koyduğunu; bir çocuğun (EGŞ), diğer çocuğun (EKEP) araba lastiğinin patlaması ve yolda kalınması ile ilgili değerlendirmesine karşı çıkararak çekici önerisini sunması da, hem düşüncesini gerekçesi ile ortaya koyarak

desteklediğini hem de var olan probleme ilişkin bir çözüm önerisi getirdiğini göstermektedir. Bu durum yukarıda ifade edilen kuralların düşünme boyutu ile ilgilidir. Sare, Luik ve Tulviste (2016), okul öncesi dönemde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocuklarla yaptıkları çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı etkinliklerle, deney grubundaki çocukların karşılaştırma, benzerlik bulma, neden, kanıt sunma ve nedensel ilişki kurmada başarılı oldukları, görüşlerini gerekçelendirme konusunda kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla neden ileri sürebildikleri, sözel akıl yürütme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır. William (2010), çocuklar için felsefe aracılığıyla öğrencilerin akıl yürütme, nedenler sunma, örnekler verme, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, ölçütleri, varsayımları belirleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Topping ve Trickey (2007), felsefi sorgulamanın çocuğun tartışmaya katılımını arttırdığını, tartışma çerçevesinde gerekçeler sunmasını, sunulan fikirleri sorgulamasını ve değerlendirme yapmasını sağladığını, öğretmen tarafından yöneltilen açık uçlu sorularda artış gözlemlendiğini belirtmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç da özellikle hikâyeye dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların ürettikleri soruların düzey bakımından özellikle “*üst düzey yakınsak*” alanla ilişkili olduğu, dolayısıyla bu soruların “nedene, niçine, bir olayı, bir durumu sorgulamaya, anlayıp açıklamaya dayalı olduğu tespit edilmiştir. Gruioniu (2013), çocukların sorduğu bu türden soruların felsefi araştırmayı, gelecekteki yargıları ve karmaşık zihinsel deneyimleri ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018), çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini (soruları cevaplama, nedenini açıklama, örnek verme ve kullanılan kelime sayısı) arttırdığını tespit etmişlerdir. Buna göre çocukların ilk haftalarda bilme ve kavramaya yönelik sorular sorarken, ilerleyen dönemlerde bu soruların daha çok bilinmeyi anlamaya ve tartışmaya yönelik olduğunu; soruların düzeyinin ise uygulama öncesi çoğunlukla düşük düzeyli sorular olduğunu, hatta çoğu çocuğun soru sormadığını, uygulama sonrası da çocukların birçok soru ortaya koyması ile birlikte bu soruların birçoğunun üst düzey sorular olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akkocaoğlu-Çayır (2015) öğrencilerin daha çok metin içinde cevabı bulunan, üzerinde yeterince düşünülmesi gerekmeyen ve tek yanıtı olan sorularla karşılaştığını; birbirlerine soru sorma konusunda daha önce hiç teşvik edilmediklerini; çocuklar için felsefe ile birlikte öğrencilerin felsefi sorular üretebildiğini, bu soruların açık uçlu ve yoruma

dayalı olduğunu, onları en çok düşündürmeye yönlendiren “niçin?” sorusu üzerinden sorgulamalar yaptıklarını belirtmiştir.

Çocukların merak ettikleri konuların doğaya ve evrene, oluşuma, işleyişe, büyümeye, dine ve yaratılışa, hayali unsurlara ilişkin olduğu; doğa ve evrene ilişkin yoğun bir şekilde soru ürettikleri; gerçeklik, rüyaların varlığı/canlılığı, zamanın etkisi gibi felsefi konulara değindikleri; bütüncül manada somut ve soyut konulara yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Topdemir (2009) felsefeyi var olanlar üzerine bir düşünme eylemi, varlığı anlama ve açıklama çabası olarak görür ve doğa karşısında başlangıçta hayrete düşen Greklilerin doğayı, doğa olaylarını (yağmur, kar, fırtına, mevsimler, gece-gündüz vb.) gözlemlemeye, soru sormaya başladıklarını, varlığın ana maddesinin ne olduğunu araştırmaya başladıklarını ifade eder. Bu açıdan bakıldığında çocukların da felsefenin ortaya çıkış sürecinde olduğu gibi doğa ve evreni anlamaya yönelik sorgulamalar yaptığı söylenebilir. Chouinard (2007), çocukların ebeveynleri ile soru sorma ve bu sorulara cevap verme yönünde aralarında oluşan doğal etkileşimi göz önünde bulundurarak yaptığı çalışmada; çocukların sorularının yaşadıkları çevre, dünya hakkında bilgi toplamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Kahraman, Ceylan ve Ülker (2015) çalışmalarında çocukların bilim ile ilgili bilgi ve meraklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Buna göre çocukların neleri merak ettiklerine ilişkin cevaplarının gökyüzü, gezegenler, uzay, bulutlar, bitkilerin büyümesi, makinaların çalışma prensibi gibi konulara yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum çocukların doğaya, evrene, işleyişe dair sorularının fazla olmasını açıklayabilir. Ayrıca çocukların soyut olan dini konulara, Allah’ın yaratıcılığına da değindiği görülmüştür. Yavuz (1986), çocukta dinin inancın oluşmaya başladığı erken dönemlerde (4-5. yaş) çocuğun inancının sebebini araştırmak yerine, inanmak ve öğrenmek istediği için anlayamadığı ya da fikir yürütemediği dini konularla ilgili sorular yönelttiğini ifade etmiştir. Öcal (2014)’ da bu dönemin bir özelliği olarak çocuğun Allah’la ilgili fikir yürütmeye ve giderek artan oranda sorular sormaya başladığını; çocukların dinî düşüncelerinin merkezinde “Allah” kavramının yer aldığını dile getirmiştir. Bir diğer soyut konular; zaman, rüyalar, gerçeklik vb. kavramlarını içermektedir. Onların sordukları “Hayaletler gerçek mi?”, “Zaman neden bizi uyutur?” şeklindeki sorular çocukların soyut ve felsefi düşünebildiğinin bir göstergesidir. Funston (2017) çocukların çoğu zaman yetişkinlerde ortaya çıkmayan soruları sorduklarını ifade eder. Çiçek (2017) de felsefenin her çağda tartışma konusu yaptığı soruların çocuk tarafından sorulduğunu, dolayısıyla bu soruların felsefi bir anlam taşıdığını dile getirir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde temel materyal hikâyelerdir. Tartışma süreci, hikâyeler üzerinden çocukların ürettiği sorular ve üretilen bu soruların tartışması ile gerçekleşmektedir. Ancak çalışmada hikâye dışında resim, video gibi materyallere de yer verilmiş; bir konuya ilişkin çizdirilen resimlerle (Örneğin; savaş niçin var?), soru üretmeye dayalı etkinliklerle (soru kutusu vb.), hikâyenin başlığına (Ya herkes bunu yapsaydı?) ilişkin yapılan sorgulamalarla çocuklar için felsefede önemli olan soru ve fikir üretme, gerekçeler sunma amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda da çocukların farklı düşünme becerileri sergileyebildiği tespit edilmiştir. Gasparatou ve Kampeza (2012) çocuklar için felsefe de uygulayıcıların tartışma sürecinde materyal olarak Lipman'ın orijinal felsefi metinlerini, ilgi çekici bir hikâyeyi ya da doğrudan felsefi bir soruyu kullandıklarını, her uygulayıcıya göre kullanılan materyalin farklılık gösterdiğini; ancak temel odağın felsefi konularda tartışma başlatmak için öykü, roman, şiir, şarkı, soru vb. kullanmak olduğunu belirtmişlerdir. Direk (2015) de çocuklar için felsefe eğitiminin uygun bir metin, öykü, bir gazete haberi ya da günlük yaşam deneyiminden hareket ederek yapılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmaya ilişkin bir başka bulgu da çocuklar için felsefe yaklaşımı bağlamında çocukların soyut konular olan iyi-kötü kavramlarına, savaş olgusuna, özgürlüğe, kurallara, varlığa ilişkin belirlenimlerde bulunmalarıdır. Sözelimi “Savaş niçin var?” etkinliğinde savaşın varlığına, nedenlerine ilişkin gerekçeler ileri sürdükleri; savaşın önlenmesine yönelik problem çözme becerisi bağlamında ifadelerde bulundukları belirlenmiştir. Bazı çocukların tek bir gerekçe ile yetinmeyip farklı gerekçeler/fikirler de ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Felsefi anlamda çocukların savaşın çıkış nedenlerini, sahip olunanları (bayrak, toprak, güzellikler) korumak/kurtarmak ya da sahip olunanların düşmanlar tarafından ele geçirilme isteği olarak ifade ettikleri; ileri sürülen bu gerekçelerin de Cicero, Erasmus ve Atatürk'ün savaşın ülkeyi savunmak; Platon'un da komşunun elindekilerini almak amacıyla yapıldığı şeklindeki görüşleri ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Çocukların “iyi-kötü, hırsız, ölüm/öldürme, savunma” gibi kavramlarla savaşı niteledikleri, bazı çocukların savaşın zorunlu olup olmadığı konusunda belirlenimde bulunduğu ve zorunlu olduğunu ileri sürenlerin ülkeyi korumayı/savunmayı, hayatta kalmayı/öldürülmemeyi gerekçe olarak dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum felsefi bağlamda da tartışma konusu olan “haklı savaş” a dair belirlenimleri de içermektedir. “Barış için son adımsa savaş kaçınılmazdır.” diyen Cicero'nun savaşın haklılığını vurguladığı bu sözleri, çocukların görüşleri ile ilişkilendirilebilir. “Dünya ve ben” etkinliğinde çocuklara “Dünya canlı mı, nasıl bizle

konusuyor?” sorusu yöneltmiş; bir çocuk (KHB), Allah ve Atatürk örneğini vererek dünyanın insan ile konuşmasını sağlayan aracın kalp olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş, “*meinongcu realizm*” ile açıklanabilir. Çünkü Bahçi (2018) ve Yavuz (2020)’e göre; Meinongcu realizm maddesel olmasa da (sayı, olgu, soyut kategoriler) bilginin nesnesi olan her şey vardır ve zihnin yöneldiği, özellikleri üzerinden kendisinden bahsedilebilen bir nesnesi olduğu için maddesel olmayan bir şeyin varlığından, zihnin bunları bilme kapasitesinden söz edilebilir. “Çirkin ördek yavrusu” etkinliğinde bazı çocukların (EMZY, EMEB, KAZK) güzelliği iyilik ile ilişkilendirerek, yapılan davranışlar üzerinden açıklamaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukların Sokrates’in iyilik ve güzelliği eşdeğer görerek “*Yapılan eylem iyi ise güzeldir.*” anlayışını dile getirdiği söylenebilir. “...niçin var?” etkinliğinde bir çocuğa (KAZK) yaptığı resim üzerinden “Görmediğin bir şeyin olduğunu nasıl biliyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun verdiği “Bilirim, kafamı çalıştırıyorum. Tabi ki de aklıma geldiği için.” cevabı Parmenides’in “*varlığa düşünce yoluyla ulaşılabilir, düşünülebilen varlık vardır*” fikri ile ilişkilidir. “Arkadaşlık ağacı” etkinliğinde çocukların arkadaşlık seçimine ilişkin cevapları değerlendirilmiş ve fayda başta olmak üzere sırasıyla zevk, fayda ve zevk olmak üzere toplam 3 temaya ulaşılmıştır. Felsefi anlamda Aristoteles arkadaşlığı üç kategoride ele alarak değerlendirmektedir. Bunlar; fayda arkadaşlığı, zevk arkadaşlığı ve erdem arkadaşlığıdır. Çalışanlar ve sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiyi fayda arkadaşlığı olarak gören Aristoteles’e göre, bu arkadaşlık türünde kişiler arası karşılıklı bir yarar söz konusu iken; zevk arkadaşlığında aynı kültüre ya da sosyal gruba ait olan insanlar elde ettikleri kişisel zevkten dolayı birbirlerini sevmektedirler. Uzun ömürlü olan ve ömür boyu devam eden, karşılıklı saygıya, yardıma ve birbirini desteklemeye dayanan en önemli arkadaşlık türü de erdem arkadaşlığıdır (Delaney ve Madigan, 2017). Bu bağlamda çocukların arkadaşlık seçimi konusundaki söylemleri, Aristoteles’in arkadaşlığa dair bakış açısı üzerinden değerlendirilmiş; çocukların en fazla “fayda” temasına yönelik söylemlerde bulunduğu, bunu da zevk ile fayda ve zevk temalarının izlediği görülmüştür. Bu temalarda erdem arkadaşlığı yer almamıştır. Bu konuda Akkocaoğlu-Çayır (2015) çalışmasında, bu kavramların soyut olduğu için çocuklar tarafından anlaşılamayacağı konusunda çocuklar için felsefeye eleştiriler yöneltildiğini ancak bulguların ilgili kavramların zaten çocukların hayatında yer aldığını gösterdiğini; doğru sorular sorulup uygun örnekler verildiğinde farklı ve yeni ilişkiler de kurabildiklerini ifade etmiştir. McCall (2017), pek çok uzman ve eğitimcinin Piaget’in görüşünden etkilenerek küçük çocukların sadece somut terimlerle düşünebileceği görüşünü benimsediğini, çocukların soyut düşünmeye dair hiçbir deneyim yaşamadıklarını ve bu

yüzden de bu beceriye ilişkin bir teste tabi tutulduklarında başarısız olduklarını belirtmiştir. Oysaki 1984'ten beri 5 yaşındaki çocuklarla yapılan felsefi akıl yürütme çalışmaları çocukların; soyut işlem yapabildiklerini, soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebildiklerini, farklı bakış açılarını görebildiklerini göstermiştir.

Araştırmada düşünme becerileri açısından çocukların etkinlik çerçevesinde belirlenen kategoriler (karar verme, gerekçelendirme, karşılaştırma vb. gibi) dışında da düşünme becerileri sergiledikleri; bu becerilerin *eleştirel düşünme*, *olasılıklı düşünme*, *karar verme*, *problem çözme*, *yaratıcılık*, *empati* (*yerine koyma*, *anlamlandırma*) becerilerine dayalı olduğu tespit edilmiştir. Gasparatou ve Kampeza (2012); çocuklar için felsefenin eleştirel düşünmenin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu, çocukların felsefi oturumlarda görüşlerini gerekçelendirip yargıda bulunduklarını, fikirlerini değerlendirdiklerini ve hatta çıkarımda bulunduklarını dile getirmiştir. Cullen (2016); küçük çocukların soyut üst düzey düşünme becerilerini sergileyemeyeceği konusunda mevcut olan Piagetçi bakış açısına karşı çıkarak, çocuklar için felsefenin (P4C), çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir yöntem olduğuna, eğitimsel anlamda çocukların kazanımını artırmada önemli olumlu etkilere sahip olduğuna dair mevcut kanıtların olduğunu ifade etmiştir. Daniel, Gagnon ve Pettier (2012); çocuklar için felsefe yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen felsefi tartışmalarda 5 yaşındaki çocukların yüksek bilişsel düzeyde yanıtlar sunduğunu, yanıtlarında benzerliğe, karşılaştırmaya, zıtlıklara ve çıkarımlara başvurduklarını belirtmiştir. Işıklar (2019), çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, bu yaklaşımın eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Taş (2017), çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi olduğunu; eğitim sürecinde çocukta çok boyutlu ve farklı düşünmeyi göz önünde bulundurduğu için doğrudan çocuğun yaratıcılığının gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Jenkins ve Lyle (2010), çocuklar için felsefeye katılım yoluyla çocukların eleştirel düşünme ve yüksek düzeyde konuşma ile dinleme becerisi sergilediklerini dile getirmiştir. Topping ve Trickey (2004), çocuklar için felsefe yönteminin çocukların eleştirel muhakeme becerilerinde, bilişsel yeteneklerinde gelişme gösterdiklerini, sordukları soruların daha derin olduğunu belirtmiştir. Williams (2010), çocuklar için felsefenin çocukların akıl yürütme, nedenler sunma, örnekler verme, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, ölçütleri, varsayımları belirleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Hejazi ve Pourtaghi (2014), çocuklar için

felsefenin doğasında yer alan görüşleri özgürce ifade edebilme, her görüşe saygı duyma, görüşleri tartışmayı teşvik etme gibi olumlu sınıf ortamının çocukların yaratıcılığını arttırdığını dile getirmişlerdir. Akkocaoğlu-Çayır (2015), çocuklar için felsefe aracılığıyla çocukların, tartışma ortamında aynı soruya verilen değişik yanıtlar sayesinde farklı açılardan düşünmeye yöneldiklerini; eleştirel düşünme süreciyle ilgili davranışlar (sınıflama, benzerlik ve zıtlıkları belirleme, karşılaştırma yapma, değerlendirme, tutarsızlıkları ve düşünme hatalarını belirleme gibi) sergilediklerini, dolayısıyla eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştiğini belirtmiştir. Daniel ve Auriac (2011), çocuklar için felsefe oturumlarının çocukların tartışma ve eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinde geliştirme sağladığını ortaya koymuştur. Cotton (1991) da düşünme becerilerine ilişkin hazırladığı raporda, düşünme becerilerini geliştirmek açısından etkili olduğu düşünülen programlardan birinin de çocuklar için felsefe olduğunu ifade etmiştir. Gruioniu (2013), çocuklar için felsefenin düşünme becerilerini geliştirme konusunda ideal bir araç olduğunu; bu yaklaşımın çocukta esnek, yaratıcı ve yansıtıcı düşüncüyü harekete geçirdiğini, çocukların farklı bakış açılarını görmelerini, bir probleme birden fazla çözüm önerisi getirmelerini, çağın getirdiği hızlı değişime ayak uydurmasını, dolayısıyla öğrenmeyi öğrenmesini sağladığını dile getirmiştir.

Çalışmada çocukların birçok etkinlikte problemin çözümüne ilişkin fikirler ileri sürmelerine rağmen özellikle “*Hadi bakalım çözüm sende*” etkinliğinde ortaya koyduğu çözüm önerilerinde; ayrıntıyı dikkate almadığı, tek boyutlu düşündüğü ve odaktan uzaklaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum bilişsel gelişim açısından çocukların yaş düzeyleri ile açıklanabilir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları bir nesnenin ya da problemin yalnızca tek bir özelliğine odaklanma eğiliminde olduğu için, birden fazla fikir ve etkinliği koordine etmede zorlanmaktadır (Trawick-Smith, 2017).

Çalışmada geliştirilen tüm etkinliklerin okul öncesi eğitimi programının kazanımları ile çocuklar için felsefe yaklaşımının temel unsurları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çünkü Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda yer alan “*kendini yaratıcı yollarla, farklı fikirlerle grup önünde ifade etme; bunu yaparken de belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etme, duygu ve düşüncelerini neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde açıklama, karşılaştırmalar yapma, dinledikleri ve izledikleri hakkında sorular sorup yorumlar yapma*” kazanımları ile araştırma kapsamında geliştirilen etkinliklerde kullanılan çocuklar için felsefe yaklaşımının “*kendi fikrini ifade etme, fikrine ilişkin gerekçeleri ortaya koyma, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını nedenleri ile açıklama, soru ve fikir üretme, bir konu ya da duruma ilişkin*

sorgulama yapma” şeklindeki unsurları, amaç bakımından birbirleriyle paralellik göstermektedir. Nitekim Taş (2017), düşünme eğitimi programlarından “*Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı*”nın okul öncesi çağıdaki çocuklara uygulanabilir olduğunu ve problem çözme, yaratıcılık gibi okul öncesi eğitim programında da yer alan becerileri çocuklara kazandırdığını ifade etmektedir.

Çalışmada etkinlik kapsamında seçilen konuların ve kategorilerin; okul öncesi eğitimi programı ile hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programlarında yer alan kazanım, temel özellik, yetkinlik ve becerilerle ilişkili olarak sürece dâhil edildiği görülmüştür. Buna göre; çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında belirlenen etkinliklere ilişkin kategoriler (gerekçelendirme (G) (temellendirme), soru üretme (SÜ), sorgulama (S), olası sonuçları tahmin etme (OST), karar verme (KV), karşılaştırma (K), fikir üretme(FÜ)), daha öncede ifade edildiği gibi, Okul Öncesi Eğitimi Programı (2013)’nda yer alan “*görüşlerini neden-sonuç ilişkisi içinde ifade etme, karşılaştırmalar yapma, izlediklerine ilişkin soru sorup yorum yapma*” vb. kazanımlar ile ilişkilidir. Ayrıca bu kategorilerle birlikte etkinlik çerçevesinde seçilen seçim, iyi/kötü, kurallar, savaş, arkadaşlık, özgürlük, empati, bireysel farklılıklar, Atatürk, merak, problem çözme, bilme/bilmeme, varlık, büyüme/birey olma, canlı/cansız, var oluş, yaratıcı fikirler, güzel çirkin, dünya/doğa/insan gibi konular da özellikle Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018)’nda değinilen sınıf, aile, istek, ihtiyaç, Atatürk, meslek seçimi, kendini, farklı özelliklerini, güçlü yönlerini tanıma, ilgi duyduğu meslekleri araştırma; hayata ya da küresel sorunlara dair çözüm üretme, kurallara uyma vb. konuları ile ilişkili olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi Eğitimi Programı(2013)’nda da empati, yaratıcılık, problem çözme, farklılıklara saygı, kurallar, Atatürk, estetik, nesne veya varlıkların özellikleri, kendini tanıma gibi Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan konular bulunmaktadır. Dolayısıyla çocuklar için felsefe yaklaşımı da göz önünde bulundurularak; hem konu hem de kazanım bakımından, okul öncesi eğitimi programına hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programının konu ve kazanımlarının entegrasyonunun yapılabileceği söylenebilir.

5.1.3. Çalışmada elde edilen diğer bulguların yorumlanması ve tartışılması

Çocukların büyük bir çoğunluğunun seçimlere ilişkin etkinlikte “*karşılaştırma, gerekçelendirme ve karar verme*” süreçlerini gerçekleştirdiği, bu çocuklardan sadece üçünün ortaya konulan gerekçe ve seçim yapılacak unsurlar yönünden sorun yaşadığı görülmüştür. Bu konuda Garon ve Moore (2004), küçük çocuklarda (3, 4 ve 6. yaş düzeyinde) karar verme becerisinin gelişimine ilişkin yaptıkları çalışmalarda; çocukların

yaşları arttıkça anlama kapasitelerinin arttığı, karar vermeye ilişkin olarak daha fazla seçenek ürettikleri ve karar verme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bir diğer sonuçta çocukların karşılaştırmalarında gerekçe sunarken yoğunluklu olarak seçilen unsurun özelliklerine (hızlı, güçlü, güzel gibi) odaklandığı ve bu seçimlerde cinsiyet rollerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Eldeklioğlu (1999)'na göre, bir karar verilirken kararı belirleyen en önemli faktörlerden biri, seçeneklerin kişi açısından istenme derecesidir. Özel (2009)'e göre de bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi ve karar verilmesi gereken durumun özellikleri, karar verme de belirleyicidir. Dolayısıyla çocukların tercih yaparken hem yaş düzeyi hem de en çok sahip olmak istedikleri özelliklere ve duydukları sevgiye göre tercih yaptıkları söylenebilir. Seçimlerde cinsiyetin belirleyiciliği konusunda da Kahraman ve Başal (2011) araştırmalarında, çocukların oyuncak tercihinde cinsiyetlerinin daha belirleyici olduğunu; kız çocuklarının bebek ve mutfığa ilişkin oyuncakları seçerken, erkek çocukların ise araba, tabanca gibi oyuncakları tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Güder (2014) de cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyet rolü davranışlarının çizgi filmlerde sıkça vurgulandığını, çocukların oyun tercihlerinde olduğu gibi çizgi film karakteri tercihlerinde de kendi cinsiyetleri ile aynı cinsiyetten karakteri seçtiklerini dile getirmiştir. Güçray (2003) da cinsiyetin karar verme davranışı üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla etkinlikte çocukların tercihleri de göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet rollerinin bir etkisi olduğu söylenebilir.

Çocukların fikirlerini ortaya atması, hayal gücünü kullanması amacıyla yapılan hikâye oluşturma etkinliklerinde kullanılan tanınmış çizgi film karakterlerinin çocuğu kalıba soktuğu, hayal güçlerini zayıflattığı ve onları durağan düş gücüne yönlendirdiği tespit edilmiştir. Dereobalı ve Özcan (2017) çalışmalarında çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini daha üst seviyelere çıkarmak, hayal gücü ve yaratıcılıklarının geliştirmek için, kendi hikâyelerini oluşturmalarına izin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu amaçla sınıf ortamında belirli bir amaca hizmet etmeyen, çocuğun kendi hayal gücünden beslenerek birden fazla anlam yükleyebileceği, farklı nesnelere benzetebileceği eski karton, kutu, kavanoz kapağı, taş, mandal, kumaşlar, ip gibi yapılandırılmamış materyallerin kullanılabileceğini; bu şekilde çocukların kendi yaşantı ve hayal gücüne dayalı, farklı hikâyeler oluşturabileceklerini ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında çocuklara tanınmış çizgi film karakterlerinin sunulduğu hikâye etkinliğinin, yapılandırılmamış materyaller kadar yaratıcılığı arttırmayacağı, hatta sınırlandıracağı söylenebilir. Çünkü çocuk bilinen karakter üzerinden hikâye oluşturmaya çalıştığında, yapılandırılmamış materyallerin aksine

karacterin özelliklerine bağlı fikirler üretebilmekte; bu durumda yaratıcılığını olumsuz etkilemektedir.

Çocuklar araştırmada Kohlberg'in ahlaki gelişim açısından itaat ve ceza evresine ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır. Ancak kurallar söz konusu olduğunda büyüklerinden yardım isteyen ya da onların iznine başvuran çocukların felsefi anlamda, kuralların sınırları ile ilgili olan bir problem durumu ile karşı karşıya kaldıklarında, önceliği kurallar yerine insan hayatına verdikleri, kuralların acil ve zor durumlarda çığnenebileceğini vurguladıkları, dolayısıyla da Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerinden gelenek ötesi düzey olan sosyal anlaşma evresinde oldukları tespit edilmiştir. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi ile ilgili altı altı evreye ayrılan üç düzey (gelenek öncesi: 1. evre: uyma ve ceza eğilimi, 2. evre: bireyselleçilik ve araçsal amaç eğilimi; geleneksel düzey: 3. evre: iyi çocuk eğilimi, 4. evre: otorite ve toplumsal düzeni sürdürme eğilimi ve gelenek ötesi: 5. evre: sosyal sözleşme, 6. evre: bireysel ilkeler ve vicdan evresi) belirlemiştir. Bu evrelerin sırası değişmemekte ancak gerçekleşme yaşı tüm insanlarda aynı olmamaktadır. Kohlberg yaş ve ahlaki olgunluk arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmese de küçük çocukların (5-8 yaşlarında) daha çok gelenek öncesi dönem özelliklerini gösterdiğini; cezadan kaçınmak ve ödül kazanmak için kurallara uyduğunu ve otoriteye bağlılık gösterdiğini ifade etmektedir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2017). Bu durum çocukların itaat ve ceza evresine ilişkin söylemlerini açıklayabilir. Ancak Kohlberg'in teorisine ahlaki düşünce ve ahlaki davranış arasında bağlantıyı yeterince kuramaması dolayısıyla eleştiriler yöneltilmiştir. Çünkü bazı insanların söyledikleri ile yaptıkları farklılık gösterebilir. Örneğin ahlaki akıl yürütmesinde kopya çekmenin yanlış olduğunu ifade eden bir çocuk, arkadaşları ile oynadığı oyunda hileye başvurabilir (Senemoğlu, 2011; Trawick-Smith, 2017). Dolayısıyla bu eleştiriler üzerinden, okul öncesi dönemde olan çocukların gelenek ötesi düzey olan sosyal anlaşma evresine ilişkin ifadelerde bulunmasının olası olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte çocuklar çalışmada 1. ve 2. tip ceza ile cezaya bir alternatif olan Skinner'ın ara verme yöntemine de vurgu yapmışlardır. Güzelyurt, Tok, Tümas ve Uruğ (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinden ödül ve cezayı sıklıkla kullandığını, en sık kullandığı cezaların, oyundan çıkarma ve düşünme köşesine gönderme olduğunu ifade etmiştir. Özen,- Altınkaynak, Uysal- Bayrak, Taşkın ve Akman (2018) çalışmalarında, çocukların ceza kavramına ilişkin çok sayıda ve çeşitlilikte tanım yaptıklarını; mahrum bırakılma (oyundan çıkarılma-oyuna alınmama) şeklindeki ikinci tip cezanın çocuklar tarafından daha çok ifade edildiğini dile getirmişlerdir. Uysal, Akbaba-Altun ve Akgün (2010) da öğretmenlerin

istenmedik davranışlar karşısında en çok uyarı (sözel ve sözel olmayan uyarı) ve ceza (1. Tip ceza) başvurduğunu belirlemiştir. Bu çalışma bulguları, çocukların ifadelerinde vurguladıkları 1. ve 2. tip ceza ve ara verme yöntemini açıklayabilir.

Çocukların savaşın varlığına ilişkin çalışmada bayrağa ve bayrağın korunmasına sıklıkla vurgu yaptığı; iyi ve kötüyü/düşmanı bu bayrak ile simgelediği görülmüştür. Weinstein (1957) a göre bayraklar 5-6 yaş düzeyindeki çocuklar için sadece görsel bir semboldür. Bayrağın bir ülke için tasarlandığını bilirler ancak taşıdığı özel sembolik anlamı bilemezler. Bayrağın nasıl ortaya çıktığı hakkında pek fikirleri yoktur. Onlar ülkeleri iyi ve kötü olarak niteler ve bunu bayraklar üzerinden gösterirler. Burada da çocuklar düşmanı bayrak ile sembolize etmiştir. Aktaş (2015), “5-10. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin savaş ve barış kavramına yükledikleri anlamların resimler yoluyla incelenmesi” adlı çalışmasında da çocukların savaşı anlatırken en çok kullandığı simgelerden birinin bayrak olduğunu dile getirmiştir. Bu durum çalışmada elde edilen bulgu da göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesinden ilköğretim düzeyine kadar eğitimin her kademesinde, savaşın anlatımında bayrağa yer verilmesinin, değişmeyen bir unsur olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların savaşın çıkış nedenlerini özellikle “*sahip olunanları (ülke, bayrak, toprak, güzellikler, can güvenliği) korumak/kurtarmak*” ya da “*sahip olunanların düşmanlar tarafından ele geçirilme isteği*” ile açıkladıkları ve savaşın ortaya çıkması halinde ise savaşı durdurmak için “*uyarı, öldürme, anlaşma, barıştırma, savunma*” gibi çözüm önerileri sundukları belirlenmiştir. Serttaş (2020) da, okul öncesi dönemde barış algısına vurgu yaptığı çalışmasında çocukların barışın sağlanması konusunda güvenlik ihtiyacına (askerlerin dünyayı tehlikelerden koruması) değindiğini, çözüm önerisi olarak da “*barışma, şiddetten uzak durma ve uzlaşma*” gibi fikirler ileri sürdüklerini, tehdit edici unsurların ortadan kaldırılması ve can güvenliğinin sağlanması ile barışın sağlanabileceğini düşündüklerini, “*kötülüklerden korunma*”, “*savaştan kurtulma*”, “*hırsızlardan korunma*” gibi ifadeler ile barışın yokluğunda güvende hissetmeye dair ihtiyaçlarının doğacağını dile getirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada bir çocuğun (KETM) Suriyelileri örnek vererek oradaki savaşın amacının sahip olunanları almak olduğu yönünde görüş beyan ettiği ve Suriyelileri savaş çıkaran ve hırsız olarak betimlediği tespit edilmiştir. Bu durumun kaynağı olarak çocuğun yaşadığı deneyimler ya da medyanın etkisi gösterilebilir. Keskin, Coşkun-Keskin ve Yüceer (2020) Türkiye’deki 7. sınıf öğrencilerinin mülteciliğe bakışında medya etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin medyadaki haberlerin içeriğine bağlı olarak mültecilere bakış

açılarındaki olumlu ve olumsuz değişimler yaşandığı ve medyanın bu değişimde önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bretherton, Weston ve Zbar (2003)' da, 1980'lerde Barış Eğitimi verilmesi ile ilgili olarak Avustralya okullarında, çocuğun birtakım bilgilerden korunabileceği varsayımına dayanarak, çocuklarla savaş ve şiddeti konuşmanın ne derece doğru olduğu üzerine bir tartışma yaşandığını, ancak çoğu insanın, savaş ve şiddetle ilgili bilgilerin zaten televizyon aracılığıyla küçük çocuklara kolayca ulaşabileceği gerçeğini kabul ettiğini, hatta barış içinde yaşayan toplumlarda bile çocukların savaşı deneyimlemiş olanlardan bu konuda bilgi edinebileceğini ifade etmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler

- Çocuklara çok küçük yaşlardan itibaren düşünme eğitiminin verilmesinin gerekliliği göz önünde bulundurularak, çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin uygulamalara okul öncesi eğitimi programında yer verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim programı, kazanımları bakımından çocuklar için felsefe yaklaşımı ve sosyal bilgiler konuları ile uyumludur. Dolayısıyla programda çocuklar için felsefe yaklaşımı ve sosyal bilgiler konuları temel alınarak yeni kazanımlar hazırlanarak, programa koyulabilir.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımı ve sosyal bilgileri temel alan etkinlikler Türkçe etkinliği, düşünme etkinliği ya da felsefe etkinliği başlığı altında yer alabilir. Bu başlık altında yapılacak etkinlikler, kullanılacak materyaller ayrıntılı olarak açıklanabilir.
- Yurtdışında çocuklar için felsefeye dayalı öğretmen kılavuz kitapları ve programları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ülkemizin ihtiyaçları ve eğitim yapısı dikkate alınarak, bu kılavuz kitapları ve programlar incelenmeli; gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya konulmalıdır.

5.2.1.2. Eğitim alanında çalışan araştırmacılara/akademisyenlere ve yükseköğretim kurumuna öneriler

- Felsefe, düşünme eğitimi, çocuklar için felsefe uygulamalarının dünyada yaygın bir şekilde uygulandığı ve ülkemizde bu anlamda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu

düşünüldüğünde, araştırmacılar/akademisyenler özellikle çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin çalışmalar yürütmeli, bireye sağladığı bilişsel, sosyal ve duyuşsal kazanımları dikkate alarak, okul öncesi dönemden üniversiteye düzeyine kadar, bu yaklaşımın eğitim programlarına entegre edilmesi amacıyla gerekli girişimlerde bulunmalıdır.

- Sosyal bilgiler dersinin amacı; eleştiren, düşünen, sorgulayan, tartışmayı bilen, demokratik bireyler yetiştirmektir. Çocuklar için felsefe yaklaşımında da bu amaçlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde ele alınan özgürlük, savaş, kurallar vb. konular da çocuğun çocuklar için felsefe yaklaşımı kapsamında tartışmasını sağlayacak içeriklere sahiptir. Bu durum sosyal bilgiler dersi ile çocuklar için felsefe yaklaşımı arasındaki ilişkinin boyutunu açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmacıların/akademisyenlerin sosyal bilgiler dersini de göz önünde bulundurarak çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik çalışmalar yapması yerinde olacaktır.
- Araştırmacıların/akademisyenlerin bu tür çalışmalar yürütürken her disiplinin bir diğeriyle bağlantılı olduğu, farklı alanlarda uzmanlarla yapılan çalışmaların araştırmayı zenginleştirdiği gerçeğini göz önünde bulundurmalıdır.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik etkinlikleri uygulayacak olan öğretmenlerdir. Hizmet içi eğitim ve kurslarla öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi, öğretmenlerin sınıfta uygulamalar yapabilmesi açısından bir seçenektir. Ancak en etkili çözüm daha lisans düzeyindeyken öğretmen adaylarına gereken eğitimi vermektir. Bu amaçla lisans derslerine düşünme eğitimini, felsefeyi, çocuklar için felsefeyi temel alan dersler konulabilir.
- Üniversitelerin, öğretmen adaylarının ve okulların işbirliği içerisinde çalışması sağlanarak, düşünme eğitimini temel alan bir program oluşturma, etkinlik üretme konusunda çalışmalar yapılabilir, süreç yakından takip edilebilir.
- Okul öncesi döneminde küçük yaş grupları ile çalışıldığı için bu düzeye ilişkin yapılan çalışmalar bir araştırmacı açısından oldukça hassas ve zaman zaman da sabır isteyen bir süreç haline gelebilmektedir. Bu açıdan araştırmacının süreçte karşılaşacağı her türlü zorluğu göz önünde bulundurması, alana ilişkin herhangi bir eksiği olması halinde gerekli araştırmaları yapması, araştırma sürecini uzatmak anlamına gelse bile uzun soluklu gözlem, görüşme gibi yollarla uygulama yapacağı sınıf düzeyine ilişkin bilgi edinmesi, gerekli eğitimleri alarak sürece dâhil olması gerekmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler

- Araştırma okul öncesi dönemle, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyi ve farklı derslerin kazanımları dikkate alınarak araştırmalar yürütülebilir.
- Gözlem, pilot ve esas uygulamadan oluşan çalışmada, araştırmanın temel verilerini oluşturan uygulamaya dayalı etkinlikler bir okul dönemi ile sınırlandırılmıştır. Bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin bir süreç içerisinde ve adım adım geliştiği düşünüldüğünde, düşünme eğitimini temel alan etkinliklerin daha geniş bir alana yayılması ayrı bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla gelecek çalışmalar daha uzun soluklu gerçekleştirilebilir.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımı ile birlikte sosyal bilgiler dersini temel alan nitel ve nicel çalışmalar yapılmasına önem verilebilir.

5.3. Teze bütüncül bakış

Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan nitelikli eğitimin; onun bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişimine önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Ancak burada cevabı verilmesi gereken soru, bu dönemde verilecek olan eğitimin nasıl ve ne şekilde çocuğa sunulacağı ile ilgilidir. Çünkü eğitim zamana ve değişen dünya koşullarına göre sürekli olarak kendini yenilemek ve bireyin bu koşullara en iyi şekilde uyumunu sağlamakla yükümlüdür. Bu nedenle bugünün dünyasının sanal, küresel ve değişime açık olduğu, ezber bilginin bireyi ileriye götürme adına bir işlevinin olmadığı göz önünde bulundurulacak olursa, çocuğun eğitiminde öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı olma, merak etme, kendisine sunulanı olduğu gibi kabul etmeyip sorgulama, soru sorma gibi unsurların önemi gün yüzüne çıkmaktadır. Nitekim erken çocukluk döneminin en önemli avantajı da çocuğun bir filozof gibi sahip olduğu doğal merak duygusu ve bitmek bilmeyen soru sorma isteğidir.

Hayat bilgisi ve onun devamı niteliğinde olan sosyal bilgiler dersi demokratik değerlere sahip, eleştiren, sorgulayan, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi kendine hedef edinmektedir. Bu hedef için de düşünmenin ve felsefenin vazgeçilmez iki unsur olduğu söylenebilir. Çünkü düşünme fikir üretme, problem çözme, karar verme gibi zihinsel bir aktiviteyken, felsefe merak etme, bilme ve soru sorup sorgulama faaliyetidir. Bununla birlikte sosyal bilgiler felsefenin içerik katkısı sunması, eğitim felsefesi aracılığıyla ülkenin eğitim sistemini ve politikalarını etkiliyor olması ve özü itibari ile her ikisinin de eleştirel düşünme ve

sorgulamaya dayalı olması bakımında ilişkili oldukları görülmektedir. Bu durum eğitimsel anlamda değerlendirildiğinde uzun yıllardır Amerika başta olmak üzere yurtdışında birçok ülkede uygulanmakta olan, düşünmeyi ve felsefenin sahip olduğu nitelikleri bünyesinde barındıran; tartışma, sorgulama, soru sorma, akıl yürütme, dinleme, gerekçeler sunma, fikrini beyan etme, farklı fikirlere saygı duyma kriterleri ile sosyal bilgilerin hedeflediği insan profiline vurgu yapan çocuklar için felsefe yaklaşımı uygun bir araç olarak görülmektedir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımı Lipman'ın öncülüğünde Amerika'da ortaya çıkan ve buradan tüm dünyaya yayılan; çocuklara felsefe öğretmek yerine sorgulamayı, akıl yürütmeyi, eleştirel düşünmeyi, kanıta ve akla dayalı yargılamalarda bulunmayı öğretmeyi kendine hedef edinen bir düşünme eğitimidir. Bugün birçok ülkede uygulama örneklerine rastlanan çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin yurtdışında hem teorik hem de pratik anlamda birçok çalışma yürütülmekte, bu çalışmalar erken çocukluk döneminden üniversite eğitimine kadar birçok düzeyi içermektedir. Türkiye'de ise önemi yeni yeni fark edilmeye başlanan çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin çalışmalar teorik ya da mevcut durumu betimlemeye yönelik olmakla birlikte erken çocukluk dönemini yeterince kapsamamaktadır. Program ve ders bağlamında da okul öncesi eğitiminde bu yaklaşıma yer verilmemektedir. Sadece 2006 yılında Türkiye Felsefe Kurumunu'nun çabaları ile "*Düşünme Eğitimi*" adı altında 6.-8. sınıf düzeyinde okutulan bir ders olarak programa girmiş ancak ne öğrencilerden, ne velilerden ne de öğretmen ve yöneticilerden gereken ilgi ve desteği görememiştir. Tüm bunlar dikkate alındığında araştırma, okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe yaklaşımını, felsefe ve hayat bilgisi/sosyal bilgiler ilişkisini temel alarak hazırlanıyor olması bakımından dikkate değerdir.

Araştırma, gözlem ve etkinlik uygulama (pilot ve esas) olmak üzere iki boyuttan oluşmuştur. Gözlemde öğretmenin sınıfta sorduğu soruların düzey bakımından değerlendirilmesine (Gallagher ve Aschner'in sorulara ilişkin sınıflaması) ve 5-6 yaş düzeyindeki çocukların "*çocuklar için felsefe*"ye dayalı mevcut durumunun oyun saati ve yapılan ders içi etkinlikler çerçevesinde betimlenmesine, uygulama da ise okul öncesi dönemde yer alan 5-6 yaş düzeyindeki çocukların merak eden, soru soran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetişmesi için gerekli olan düşünme becerilerini onlara kazandırmaya, eğitim süreçlerinde ve hayatlarının her anında öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak adına ne yerine nasıl düşünceleri gerektiğini göstermeye odaklanılmıştır.

Uygulama sürecinde etkinlikler hazırlanırken çocuklar için felsefe yaklaşımının temel düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisi ile bu beceri ile bağlantılı olduğu düşünülen yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme (problem çözme), empatik düşünme ve karar verme becerileri, çocuklar için felsefe yaklaşımının yöntemi, sosyal bilgiler ile felsefe ilişkisi, okul öncesi eğitimi programı ile hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan kazanımların, becerilerin, yetkinlik ve temel özelliklerin birbiriyle ilişkisi dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda etkinliklerin içeriğini de “*bireysel farklılıklar, kurallar, özgürlük, güzellik-çirkinlik, empati, doğa ve arkadaşlık*” oluşturmuştur. Felsefe ile ilişkisine göre etkinlikler ahlak felsefesi (etik) (bireysel ve toplumsal etik; çevre etiği), epistemoloji (bilgi felsefesi), ontoloji (varlık felsefesi) ve estetik temaları altında yer alırken; doğasına ve çocukların ortaya koyduğu düşünme biçimlerine göre gerekçelendirme, temellendirme, çıkarım yapma, soru üretme, sorgulama, karşılaştırma, karar verme, olası sonuçları tahmin etme ve fikir üretme kategorileri altında yer almıştır. Çocukların hikâye temelli etkinliklerde ortaya koyduğu sorular da konuya ve düşünme becerilerinin düzeyine göre değerlendirilmiştir.

Düşünme becerileri kapsamında öğretmenin ders içi uygulamalarının ve sorularının değerlendirilmesi sonucunda; öğretmenin çocuğa yönelttiği soruların daha çok bilme düzeyine yönelik olduğu, etkinliklerde çocukları sorgulamaya sevk edecek konuların tartışılmadığı ya da çocuğun cevap vermesine yeterince imkân tanımadan geçirildiği ve çocuğun kalıpcı düşünmeye sevk edildiği görülmüştür. 5-6 yaş düzeyindeki çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunun betimlenmesine yönelik sonuçlarda da çocukların özellikle eleştirel düşünme becerisi kapsamında yer alan neden-sonuca dayalı ifadelerde bulunduğu; okul öncesi dönemde karşılaştırma ve sınıflandırmaya dayalı etkinliklerin yoğunluklu bir şekilde yapılması dolayısıyla çocukların ifadelerinde karşılaştırma ve sınıflandırmaya sıkça rastlandığı, çocukların çıkarım ile birlikte sorgulamaya dayalı ifadelerde de bulunduğu, herhangi bir konuya ilişkin açıklamalarda bulunurken referans göstererek düşüncesini ortaya koyduğu, yaratıcılık ve problem çözme becerisinin özellikle ders içi etkinliklerde sıkça sergilenmemesine rağmen oyun saatlerinde hayal etme ve tasarlamaya ilişkin etkinlikler yaptıkları, karşılaştıkları problemleri çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler ve felsefe ilişkisi ile çocuklar için felsefe yaklaşımı temel alınarak yapılan etkinliklerde süreç felsefi metinden bir bölümün okunması, çocukların tartışmak istediği konuya ilişkin sorularının alınması, soruların belirli kurallar çerçevesinde tartışılması

(arkadaşını dinleme, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını ifade etme ve bunu gerekçesi ile açıklama gibi) ve sürecin birlikte değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada uygulamaya yayılan bu aşamalar üzerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında çocuklar süreçte belirlenen kurallara (birbirini dinleme, arkadaşının görüşüne saygı gösterme vb.) uymuş, arkadaşının kuralı ihlal etmesi halinde bunu dile getirmiş, süreci özümseyen ifadelerde (Bence şöyle, Katılmıyorum. Çünkü..... gibi) bulunmuştur. Etkinliklerde soru üretirken “üst düzey yakınsak” (neden, niçin) alanla ilişkili sorular üretmiş, bir konu tartışılırken arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını beyan ettikten sonra kendi görüşünü ortaya koymuş, görüşünü gerekçeleri ile açıklamaya çalışmış, farklı görüşler ileri sürüp arkadaşının görüşüne eklemeler yapabilmektedir. Bununla birlikte merak ettiği konular doğa/evren, oluşum, işleyiş, büyüme, din ve yaratılış, hayali unsurlar etrafında şekillenmiş; gerçeklik, rüyaların varlığı/canlılığı, zaman gibi felsefi konulara değinmiştir. Soyut konular olan iyi-kötü, güzel-çirkin kavramlarına, savaş olgusuna, özgürlüğe, kurallara, varlığa ilişkin belirlenimlerde bulunmuştur. Örneğin; “*Ya herkes bunu yapsaydı?*” etkinliğinde çocuklar kurallara uymanın zorunluluğuna, cezaya ve özgürlüğün sınırına değinmişlerdir. Özgürlüğe ilişkin etkinlikte, özgürlüğü dışarıdan bir iradenin (anne-baba, öğretmen) dayatması olmadan istediğini yapmak olarak ifade etmişlerdir. Çirkin ördek yavrusu etkinliğinde güzelliği iyilik ile ilişkilendirerek, Sokrates’in “Yapılan eylem iyi ise güzeldir.” fikrini dile getirmişlerdir.

Düşünme becerileri açısından bakıldığında ise çocuklar etkinlik süresince eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, karar verme, olasılıklı düşünme gibi birçok beceriyi sergilemiştir. Programlar bakımından okul öncesi eğitimi programı kazanımının çocuklar için felsefe yaklaşımının odağında yer alan unsurlarla (kendi fikrini ifade etme, fikrine ilişkin gerekçeleri ortaya koyma, arkadaşının görüşüne katılıp katılmadığını nedenleri ile açıklama, soru ve fikir üretme, bir konu ya da duruma ilişkin sorgulama yapma) ilişkili olduğu; etkinliklerde seçilen her bir konunun okul öncesi eğitim programı ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan kazanım, temel özellik, yetkinlik ve beceri ile ilişkili olarak sürece dâhil edildiği görülmüştür.

Bunlar dışında çocuklar seçime dayalı etkinliklerde karşılaştırma yaparken gerekçelerini yoğunluklu olarak seçilen unsurun özelliklerine (hızlı, güçlü, güzel gibi) göre ileri sürmüş, bu seçimlerinde cinsiyet rolleri etkili olmuştur. Çocukların fikirlerini ortaya atması, hayal gücünü kullanması amacıyla yapılan hikâye oluşturma etkinliklerinde kullanılan tanınmış çizgi film karakterleri çocuğu kalıba sokmuş, hayal güçlerini zayıflatıp onları durağan düş

gücüne yönlendirmiştir. Çocuklar özellikle kurallar konusunda 1.-2. tip cezaya ve ara vermeye vurgu yapmışlardır. Savaş ile ilgili etkinliklerde bayrağa ve bayrağın korunmasına vurgu yapmış, iyi ve kötüyü bayrakla ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır. Bir çocuk ilginç bir şekilde Suriyeli örneği üzerinden düşmaları hırsız olarak nitelendirmiştir.

Tüm bu süreç değerlendirildiğinde okul öncesi dönemde yer alan çocukların, soyut düşünüp fikirlerini gerekçeleri ile beyan edebildiği, soru üretip, sorgulama yaparak tartışma sürecine girebildiği, dolayısıyla da çocuklar için felsefe yaklaşımının aşamalarını gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Zaten çocuklar merak, soru sorma, sorgulama, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi potansiyellere sahiptir; ancak bu potansiyelleri ortaya çıkaracak ya da onları köreltmeyecek, kalıba sokmayacak uygulamaların yapılması da gerekmektedir. Bu noktada okul öncesi düzeyinin çocuğun sonraki yaşamı için önemli bir basamak olduğu dikkate alınarak yapılacak uygulamalarda, çocuklar için felsefe yaklaşımı ile felsefe ve sosyal bilgiler ilişkisinin göz önünde bulundurulması; kazanım ve etkinliklerin bu ilişki bağlamında programa entegre edilmesi, bunu yaparken de sosyal bilgiler programında olduğu gibi sarmal bir program anlayışının benimsenmesi önem arz etmektedir.

Çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı ve G. Korkmaz). Ankara: Pegem Akademi.
- Akalın, M. (2019). *Çevre etiği: Çevreye felsefî yönelimler*. Turkey: İksad Publishing House.
- Akbaba, A. ve Kaya B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 148-160. doi: 10.17755/esosder.41522
- Akbıyık, C. ve Kalkan, A. G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87074>
- Akçakocaoğlu- Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394850).
- Aktaş, Ö. (2015). 5 - 10. sınıf öğrencilerinin savaş ve barış kavramına yükledikleri anlamların resimler yoluyla incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), 64 - 86. doi: 10.17497/tuhed.185636
- Aladağ, S. (2016). Hayat bilgisi: Tanımı, amacı, doğası. S. Güven ve S. Kaymakcı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Albee, S. (2008). *Red or blue: I like you*. Massachusetts: Candlewick Press.
- Alkın- Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 192-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200419>
- Altıparmak, İ. G. (2016). The concept of curiosity in the practice of philosophy for children. *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48), 361-380. Erişim adresi: <https://hrcak.srce.hr/file/265681>
- Altun, A. ve Çakmak, E. (2013). İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 237 – 254. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253926>

- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. (Çev. A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Asch, F. (1994). *The earth and I*. NewYork: Harcourt Brace & Company.
- Aslan, D. ve Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testi (çbt)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 207-221. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/cocuklar-icin-bakis-acisi-alma-testi-toad.pdf>
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. G. Haktanır ve T. Güler (Ed.), *OmeP 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 451-454). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ayim, M. (1980). Pre-College philosophy: Defined and defended. *Canadian Journal of Education*, 5 (2), 15-22. doi: 10.2307/1494310
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 113-126. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817550>
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, H. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/318527>
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/ middle school social studies curriculum, activities and materials*. USA: University Press of America.
- Bay, N. D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290509).
- Bentham, S. (2002). *Psychology and education*. Newyork: Routledge.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. A. Arı (Çeviri Editörü). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Biber, K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss.2-19). Ankara: Pegem A Akademi.
- Binbaşioğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson Education.
- Bono, D. (1972). *Çocuklar sorun çözüyor*. (Çev. F. Halatçı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269. doi: 10.1037/h0031267
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. doi: 10.20981/kaygi.474657
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46 (1), 34-37. Erişim adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_brandt3.pdf
- Brauner, J. C. ve Burns, H. W. (1982). Problems in education and philosophy. (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 291-298. doi: 10.1501/Egifak_0000000889
- Brenifier, O. ve Millon, I. (2014). *Nasreddin hoca ile düşünmeyi öğrenmek*. (Çev. E. Ayhan). İzmir: Tudem.
- Bretherton, D., Weston, J. ve Zbar, V. (2003) Peace education in a post-conflict environment: The Case of Sierra Leone. *Prospects*, 33 (2), 219-230. doi: 10.1023/A:1023651031633
- Brinck, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16 (2), 35-38. doi:10.4102/curationis.v16i2.1396
- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood. ERIC Digest <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brotherson, S. E. (2005). Understanding brain development in young children. Fargo, ND: NDSU Extension Service.

- Burkhalter, N. (2016). *Critical thinking now: Practical teaching methods for classrooms around the world*. United States of America: Rowman&Littlefield Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. ,Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss.133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say Yayınları.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 27(1), 1–126. doi: 10.1111/j.1540-5834.2007.00415.x
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:210291).
- Coşkun-Keskin, S. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 116, 4932-4938. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1052
- Coşkun-Keskin, S. (2015). Sosyal bilgilerin felsefi temelleri. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss.62-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun-Keskin, S. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitimi ve sosyo-kültürel eğitim. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (353-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22. Erişim adresi: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/classroom-questioning-508.pdf>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. H. Ekşi (Çeviri Editörü). İstanbul: Edam Yayın.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çeviri Editörü). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Cüceloğlu, D. (1998). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çellek, T. (2012). Eğitimde yaratıcılığın yaşamı. *Sanat-Tasarım Dergisi*, 1 (3), 31-37.
Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1211>
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk, çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 51-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210/807865>
- Çotuksöken, B ve Tepe H.(2018). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Seminer Dizisi.
- Dacey, J. S. ve Travers, J. F. (1996). *Human development: Across the lifespan*. United States of America: Brown& Benchmark Publishers.
- Daniel, M. F. ve Auriac E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 415-435. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Daniel, M. F., Gagnon M. ve Pettier J. C. (2015). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. J. A. Sutterby (Ed.), *Early Education in a Global Context* (ss. 159-181). UK: Emerald Group Publishing.
- David, W. (1996). *Teaching and learning in the early years.: Young children learning and early years teaching*. London: Routledge.
- Davis, O. L., Morse, K. R., Rogers, V. M. ve Tinsley, D. C. (1969). Studying the cognitive emphases of teachers classroom questions. *Educational Leadership*, 26 (7), 711-719.
Erişim adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196904_davis.pdf
- Dawson, C. (2016). *Araştırma yöntemlerine giriş: Araştırma projesi yürüten tüm araştırmacılar için pratik bir klavuz*. A. Arı (Çeviri Editörü). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Daysal-Ersoy, D. (2011) *Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Ünlü Türk büyükleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350156).
- Delaney, T. ve Madigan, T. (2017). *Friendship and happiness and the connection between two*. Nort Carolina: McFarland& Company, Inc, Publishers.

- Demirkaya, H. (2008). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294. doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.019>
- Dereobalı, N. ve Özcan M. (2017). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikâye oluşturma'nın önemi. *Dil Dergisi*, 169 (1), 51-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780010>
- Derince, Z. M. , Özgen, B. (2017). Eylem araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s.146-162). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diamond, (2012). *Problem solving interventions: Impact on young children with developmental disabilities* (Doktora tezi, University of Nevada). Erişim adresi: https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2556&context=theses_dissertations
- Dilci, T. (2017). *Çocuk resimlerini okuyabilmek: Sorunlar ve çözümler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Direk, N. (2015). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan yayıncılık.
- Direk, N. (2015). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N.(2016). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan yayıncılık.
- Direk, N. (2015). *Filozof çocuk: Çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*.(Çev. A. Karakış). İstanbul: Say Yayınları.
- EFA Global Monitoring Report (2007). *Strong foundations early childhood care and education*. France: UNESCO.
- Egan, K. (1988). *An alternative approach to teaching and curriculum: Teaching as storytelling*. London: Routledge.

- Eisenberg, N. ve Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. USA: Cambridge University Press.
- Eldeleklioğlu, J. (1997). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 7-13. doi: 10.17066/pdrd.52269
- Engel, S. (2011). Children's need to know: curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Epstein, A. (2014). Social studies in early childhood?. *Young Children*, 69 (1), 78-83. Erişim adresi: https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children_March_2014_Social_S_F240BFB7A4BAC.pdf
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2017). Eğitimin felsefi temelleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 83-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, E. G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 9-17. doi: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Estarellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63, Erişim adresi: https://philosophynow.org/issues/63/Teaching_Philosophy_vs_Teaching_To_Philosophise
- Ewing, V. ve Tuthill, L. (2012). How creative is your early childhood classroom? *The Early Childhood Leaders' Magazine Since*, 207, 86-90. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002559>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. CA: The California Academic Press.
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.534
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Fisher, R. (1994). Stories for thinking the philosophy in primary schools (PIPS) project. *Early Child Development and Care*, 107, 85-95. doi: 10.1080/0300443951070110

- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers.
- Fisher, R. (2001). *Philosophy in Primary Schools: Fostering thinking skills and literacy*. USA: Blackweell Publishers.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Newyork: Bloomsbury Publishing.
- Fraenkel, J. R, Wallen, N. E. Ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children . *PSU McNair Scholars Online Journal* , 11 (4), 1-17. doi: 10.15760/mcnair.2017.05
- Gaarder, J. (2006). *Sofî'nin dünyası*. (Çev: S. Yücesoy). İstanbul: Pan yayıncılık.
- Garon, N. ve Moore, C. (2004). Complex decision-making in early childhood. *Brain and Cognition*, 55, 158–170. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00272-0
- Gasparatou, R.,Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82. Erişim adresi: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1076/891>
- Gaut, B. ve Gaut M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide*. UK: Routledge.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88347>
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: Implications for instruction. *RQ*, 35 (1), 27-35. doi: 10.1.1.992.5364
- Gordon, I. J. (1972). *Early childhood education*. USA: National Society for the Study of Education.
- Gökberk, M. (2003). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökberk, M. (2003). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gregory, M. (2007). Philosophy for children: Where are we now?.S. Naji and R. Hashim (Ed.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children International Perspectives* (ss. 207-221). London and Newyork: Routledge.

- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 378 – 382. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.131
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefî ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güçray S. S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (2), 29-37. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102015.pdf>
- Güder, S. Y. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363226).
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21. Erişim adresi: http://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED_6_14_17_21.pdf
- Gülaçtı, F. (2012). Türkiye’de ve dünya’da erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss.2-19). Ankara: Pegem A Akademi.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için Felsefe. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (s. 1312-1318). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Gür, Ç., Koçak, N. ve Demircan, A. (2016). *Okul öncesinde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürgür, H.(2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s.31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., Tok, F.,Tümas, Ç. ve Uruğ, Ş. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1 (4), 21-28. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/49907/590358>
- Hejazi, E. ve Pourtaghi, V. (2014). Effectiveness of Implementing philosophy for children program on students’ creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6) 375-380. doi: 10.14196/sjpas.v3i6.1369

- Herakleitos (2005). *Fragmanlar*. (Çev. Cengiz Çakmak). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Hine, G. S. C. and Lavery, S. D. (2014). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163). Erişim adresi: <https://litec.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2014/refereed/hine.pdf>
- Hoffman, D. L. (2000). *Empathy and moral development*. NewYork: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development implications for caring and justice*. USA: Cambridge University Press.
- Honig, A. S. (2000, 19 Mayıs). Promoting creativity in young children. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442548.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Howe, D. (2013). *Empathy: What it is and why it matters*. NewYork: Palgrave Macmillan.
- Huitt, W. G. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the myers-briggs type indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44. doi: 10.1.1.643.3379
- Iona, J., Brown A. and Holtham A. (2009). Research methods – A case example of participant observation. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 7 (1), 39-46. Erişim adresi: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/1992-huitt-mbti-problem-solving.pdf>
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözüme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 594869).
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46. doi: 10.21764/efd.13237
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden?. S. İnan (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jacobs, S. (2016). The use of participatory action research within education-benefits to stakeholders. *World Journal of Education*, 6 (3), 48-55. doi:10.5430/wje.v6n3p48

- Jenkins, P. ve Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472. doi:10.1080/09500782.2010.495781
- Joan, B. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jupp, V. (1996). Document and critical research. R. Sapsford and V. Jupp (Ed.) *Data collection and analysis* (ss. 298-316). Londra: Sage.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, P. B. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1), 1335-1357. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187115>
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship*. New Jersey: Prentice-Hall, Ing.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school the basics for citizenship*. New Jersey: Prentice-Hall INC.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), 23-37. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/52507>
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargı, E. (2012). Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde erken çocuklukta bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimi. E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (ss.1-15). Ankara: A Pegem Akademi.
- Kasten, H. (2015). *4-6 yaş çocuk gelişimi*. O. Emre (Çeviri editörü). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasten, H. (2017). *4-6 yaş çocuk gelişimi: Gelişim psikolojisinin temel esasları II*. (Çev. Z. Çalışkan, A. Ulutaş ve M. Sağlam).Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, N. Bb. (2020). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 627944).
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. doi: 10.1501/Egifak_0000000193
- Kennedy, D. (2013). Developing philosophical facilitation: a toolbox of philosophical moves. S. Goering, N. J. Shudak and T. E. Wartenberg (Ed.) *Philosophy in Schools An Introduction for Philosophers and Teachers* (ss 110-118), NewYork: Taylor and Francis Group.
- Kenyon, E. (2019). Bringing undergraduates to preschool: An ethics course for the very young. T. E. Wartenberg (Ed.), *Philosophy in Classrooms and Beyond: New Approaches to Picture-Book Philosophy* (ss.1-17). United Kingdom: Rowman&Littlefield.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177) , 327-342. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Keskin, Y. (2013). Sosyal bilgilerin felsefi temelleri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss. 39-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, Y., Coşkun-Keskin S. ve Yüceer, D. (2020). The Influence of media on students' views regarding refugeehood in Turkey: A phenomenological study of seventh-grade students. *Sage Open*, 10, 1-21. doi: 10.1177/2158244020914595
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250818).
- Kırtel, A. (2019). *60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış sosyo-kültürel etkinliklerin uygulanması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537155).
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-75. doi: 10.1501/Egifak_0000000805

- Kochenderfer-Ladd, B. ve Ladd, G. W. (2010). Peer relationships and social competence in early childhood. O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of Research On The Education of Young Children* (ss. 32-42). Newyork: Taylor&Francis.
- Koyuncu-Şahin, M. ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/469576>
- Köklü, N . (2001). Eğitim eylem araştırması-Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1) , 35-43 . doi: 10.1501/Egifak_0000000040
- Köklü, N. (2019). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 357-366. doi: 10.1501/Egifak_00000000478
- Kristine, S. ve Suzanne, K. (2001). Early childhood development and its variations. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: Planlama- uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Labbe, B., Puech, M. (2016). *Çıtır çıtır felsefe: Bildiklerimiz ve bilmediklerimiz*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılığı.
- Labbe, B., Puech, M. (2017). *Çıtır çıtır felsefe: Makineler ve insanlar*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılığı.
- Labbe, B., Puech, M. (2018). *Çıtır çıtır felsefe: Savaş ve barış*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayıncılığı.
- Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: using harry to foster critical thinking in Hong Kkong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2):187-203. doi: 10.1080/13803611.2012.658669
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be?. *Institute for Critical Thinking Resource Publication Series*, 1 (1), 2-12. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf>
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. (1977). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

- Ludwig, T. (2013). *The invisible boy*. UK: Random House Children's Books.
- Marashi, S. M.(2008) Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27 (1), 12-15. doi: 10.1.1.528.3963
- Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with children*. London: Harvard University Press.
- Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: Nitel dūřünce için bir rehber*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- McCall, C. C. (2017). *Dūřünmeyi Dönüřtürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama. Felsefi Sorgulama Topluluęu'nun Kökenleri ve Geliřimi*. (Çev. Ed. K. Gülenç ve N. Petek). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McDonald, M. N. ve Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. A. Acerbi, J. A. Lombo ve J. J.Sanguineti (Eds.), *In Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue* (ss. 1-35). USA: IF-Press.
- MEB (2005).*4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2016). *Dūřünme eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Meydan, A. (2013). Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (ss.158-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. USA: Praeger Publishers.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10 (1), s. 221-230. doi: 10.1.1.454.5260

- F. G, Rebollo , I. Ve Colom, R.(2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *The Thinking: Journal of Philosophy for Children*, 17 (4), 14-22. doi: 10.5840/thinking20051743
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261 – 279. doi: 10.1111/1467-9752.00172
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: resisting ‘teacher proof’ texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. doi: 10.1007/s11217-015-9466-3
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298000).
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60–72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 298000).
- Mutlu, E. ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4), 799- 830. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26098/274987>
- Naseri, S., Gorjian Z., Ebrahimi, M. R. ve Niakan, M. (2017). Critical thinking in p4c (philosophy for children) educators: An intervention study. *International Journal of Scientific Study*, 5(7),108-113. doi: 10.17354/ijss/2017/506
- NCSS (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century*. Washington DC: National Council for Social Studies.
- NCSS (1994). *Expectations of excellence curriculum standards for social studies*. Washington DC: National Council for Social Studies.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- O’Brien, R. (2001, 20 Ocak). An overview of the methodological approach of action research <https://youthsextion.files.wordpress.com/2011/04/14action-research.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122. doi: 10.14812/cufej.2015.006
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226445).
- Olson, D. (2007). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educationa theory*. London, Newyork: Bloomsbury Publishing.
- Öcal, M. (2004). Okulöncesi ve ilköğretim çağı çocuklarının Allah tasavvurları üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi*, 13 (2), 59-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/13491/163005>
- Önal, B. (2013). Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazım yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir?. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (ss.101-108). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin denetim odaklarına ve algıladıkları ebeveyn çocuk yetiştirme tutumuna göre karar verme biçimlerinin incelenmesi: Darıca ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250338).
- Özen-Altınkaynak, Ş., Uysal-Bayrak, H., Taşkın, N ve Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-12. doi 10.14582/DUZGEF.735
- Öztürk, C., Coşkun-Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144251).

- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Omuefd*, 18, 77-84. Erişim adresi: https://arastirmax.com/en/system/files/1066/uvt_46023.pdf
- Öztürk-Samur, A. ve Soydan S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 70-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82804>
- Paine, M. R. (2012). The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry. Erişim adresi: <https://etheses.whiterose.ac.uk/3971/1/MRPaineMAeducDisV3.pdf>
- Paul, R. ve Elder, N. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. 27th International Conference on Critical Thinking. Near University of California, Berkeley.
- Peterson, A. ve Bentley, B. (2015). Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education?. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 48-70. doi: 10.21913/JPS.v2i2.1271
- Pfister, M. (1999). *The rainbow fish*. (Çev. J. A. James). Switzerland: North South Books.
- Piaget, J. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. (Çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Piaget, J. (2013). *Çocuğun gözüyle dünya*. (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Platon (2018). *Devlet*. (Çev. S. Eyüpoğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Kültür Yayınları.
- Pohoata, G. ve Petrescu, C. (2013). Is there a philosophy for children?. *Euromentor*, 4 (3), 7-12. Erişim adresi: <http://euromentor.ucdc.ro/euromentor-en-27.09.2013.pdf>
- Rivkin, M.S. (2001). Problem solving through outdoor play. *Scholastic Early Childhood Today*, 15(7), 36-43. Erişim adresi: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/problem-solving-through-outdoor-play/>
- Robertson, S. I. (2005). *Problem solving*. USA: Psychology Press.
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık: Aklın sınırlarını aşmak*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5 (2), 103-124. doi: 10.1177/001100007500500202

- Ryder, N. M. A. (1985). *Philosophy for children: A history of an innovation*. Temple University, Philadelphia.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi
- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etğin önemi: uygulamalı bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 206839).
- Saint-Exupery, A. D. (2015). *Küçük prens*. (Çev. C. Süreya ve T. Uyar). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Sare, E., Luik, P. and Tuliviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 20 (70/65), 3, 273–295. doi: 10.3176/tr.2016.3.03
- Säre, E., Luik, P. and Tulviste, T. (2016). İmproving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273-295. doi: 10.3176/tr.2016.3.03.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi ve ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Coşkun Keskin (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selanik-Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265734).
- Senemoğlu, N (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serttaş, N. (2020). *Okul öncesi dönemde barış algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Smith, V. G. and Szymanski, A. (2013). Critical thinking: more than test scores. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2), 16-26. Erişim adresi: https://www.ncpeapublications.org/attachments/article/565/Smith_Final.pdf
- Sormaz-Yiğit, F. (2019). *Felsefî düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595272).

- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanley, S. (2012). *Why think? Philosophical play from 3-11*. Newyork: Continuum International Publishing Group.
- Stone, C. A. (1998).The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning dissabilities. *Journal of Learning Dissabilities*, 31 (4), 344-364. doi: 10.1.1.825.9460
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and critics*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sutton, J. and Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68 (3), 226-231. doi: 10.4212/cjhp.v68i3.1456
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Standford Encyclopedia of Philosophy (2018, December). Philosophy for children <https://plato.stanford.edu/entries/children/> adresinden erişilmiştir.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Şahin, M. K. ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/469576>
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460449).
- Tepe, H. (2013). Unesco verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için Felsefe Eğitimi*. (ss.101-108). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Timuçin, A. (2002). *Düşünce tarihi- 2*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Timuçin, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.

- Timuçin, A. (2003). *Felsefeye giriş*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Yayınları.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219969).
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. UK: Rowman& Littlefield Publishing.
- Topcubaşı T. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında gazete haberlerini kullanma(ma)sı: Güncelin sınıfta varolma çabası. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4 (6), 20-37. Erişim Adresi: <http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/45159/564817>
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir?. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 119-133. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48930/624187>
- Topping, K. J. and Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (2), 73-84. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>
- Topping, K. J. and Trickey, S. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19 (3), 365–80. doi: 10.1080/0267152042000248016
- Trawick-Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çokkültürlü bir bakış açısı*. B. Akman (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.) (2013). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turner, T. N., Russel III. and W., B., Waters, S. (2013). *Essentials of elementary social studies*. Newyork, London: Routledge Taylor&Francis Group.
- Türkiye Felsefe Kurumu (t.y.). Türkiye Felsefe Kurumu Tarihçe. Erişim adresi: http://tfk.org.tr/_html/tarihce.html
- UNESCO (2007). Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>
- Uysal, H., Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/230031534.pdf>

- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitime karşı gösterdikleri tutumlar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102386>
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Valitalo, R., Juuso, H. and Sutinen, A. (2016). Philosophy for children as an educational practice. *Study Philosophy Education*, 35, 79-92. doi: 0.1007/s11217-015-9471-6
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19-35. doi: 10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x
- 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), 171-176. Doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x
- Variş, F. (Ed.) (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers
- Wartenberg, T. E. (Ed.), *Philosophy in classrooms and beyond: new approaches to picture book of philosophy* (ss. 1-16). Rowman& Littlefield: Newyork, London.
- Weinstein, E. A. (1957). Development of the concept of flag and the sense of national identity. *Child Development*, 28 (2), 167-174. doi: 10.1111/j.1467-8624.1957.tb05974.x
- Williams, S. (2010). Introduction to philosophy for children. L. Lewis ve N. Chandley (Ed.), *Philosophy for the children through the secondary curriculum* (ss. 1-14). London, Newyork: Continuum International Publishing Group.
- Wood, D., Bruner, J., S. and Ross, G. (1979). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Yavuz, K. (1986). Dini inancın gelişmesinde nativizm ve tecrübecilik problemi. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7, 129-142. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniilah/issue/2741/36524>

- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna...çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2017). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, S. (2017). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi. A. Ataman (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim* (ss. 15-36. Ankara: Türk Eğitim Yayınları Derneği.
- Young, J. G. (1985) What is creativity?. *The Journal of Creative Behavior*, 19 (2), 77-87. doi: 10.1002/j.2162-6057.1985.tb00640.x
- Yuvacı, Z. Ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 234-256. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182262
- Zeegers, Y. ve Elliott, K. (2019). Who's asking the questions in classrooms? Exploring teacher practice and student engagement in generating engaging and intellectually challenging questions. *Pedagogies: An International Journal*, 14(1), 17-32. doi: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1537186>

İnternet Kaynakları

- URL 1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Ma%C5%9Fa_ile_Koca_Ay%C4%B1
- URL 2: https://www.youtube.com/watch?v=Td1r2BG_EBc
- URL 3: <https://www.youtube.com/watch?v=MjGCL1DrnN4>
- URL 4: <https://www.youtube.com/watch?v=xgO4VwrQvmk>
- URL 5: <https://www.filmmodu.org/tangled-hd-turkce-dublaj-izle>
- URL 6: <https://www.youtube.com/watch?v=BZhZtryydHQ>
- URL 7: <https://www.filmmodu.org/peter-pan-turkce-dublaj-izle>
- URL 8: <https://www.youtube.com/watch?v=OWUmcmZ5sWI>

EKLER

Ek-1: İşlem zaman çizelgesi-1

Yıllar	2016				2017																
Aylar	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat				Mart				Nisan				Mayıs			
Haftalar						1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1-İşlem zaman çizelgesinin oluşturulması	X																				
2-İhtiyaç analizinin basamaklarının belirlenmesi		X	X																		
2a. Literatür Taraması (Makale, tez , kitap)	X	X	X	X	X																
2b. Okul öncesi eğitimi programının incelenmesi					X	X															
2c. Öğretmenlerle Görüşme								X	X												
2d.Okullarda kullanılan kitapların incelenmesi									X	X	X										
2e.Uzmanlarla görüşme									X	X	X										
3. Gözlemin yapılması (Çocukların “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumunu betimleme amaçlı)											X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

İşlem zaman çizelgesi-2

Yıllar	2017																			
Aylar	Nisan				Mayıs				Haziran				Temmuz				Ağustos			
Haftalar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Etkinliklerin hazırlanması	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
5. Uzman görüşlerinin alınması (okul öncesi, sosyal bilgiler, felsefe)								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

İşlem zaman çizelgesi-3

Yıllar	2017				2018																				
Aylar	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran				Temmuz				Ağustos				Eylül			
Haftalar										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Etkinliklerin Uygulanması	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X														
6a. Pilot uygulama	X	X	X	X																					
6b. Esas uygulama						X	X	X	X	X	X														
7. Verilen Çözümlemesi						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X										
8.Verilerin Analizi										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
9. Raporlaştırma																			X	X	X	X	X	X	X

Ek2: Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların özellikleri

Kodlamalarda öğrencilerin ad ve soyadlarının baş harfleri kullanılmış, iki ismi olan öğrencilerin diğer isimleri de dikkate alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ise ad ve soyadlarının ilk harflerinin önüne erkek için E, kız için K getirilerek kodlaması yapılmıştır. Öğrencilerin özellikleri de etkinlik çerçevesinde sergiledikleri tutuma, davranışa, etkinliklere katılıma ve öğretmen görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. EMEB : Anne baba sağ. Anne hemşire, baba fabrikada çalışıyor. Oldukça hareketli. Nerdeyse her konuda bir fikri var, konuşkan ve etkinliklerde oldukça iyi.

2. KNE: Anne- baba sağ, ayrı. Anne sağlık çalışanı, babanın mesleği bilinmiyor. İçine kapanık, konuşması için teşvik etmek ve iletişim kurmak gerekiyor.

3. EMZY: Anne-baba sağ. Anne memur, baba öğretmen. Akıllı, hareketli, dışa dönük, özgüveni yüksek.

4. KETM: Anne-baba sağ. Anne hemşire, baba öğretmen. Akıllı, farklı fikirler ortaya atabilen bir çocuk. İnsan ilişkileri iyi.

5. EMK: Anne-baba sağ. Anne ve baba öğretmen. Kendini çok iyi ifade edemiyor. Bu yüzden konuşması için teşvik etmek ve desteklemek gerekiyor.

6. EMÇ: Anne-baba sağ. Anne ev hanımı, baba fabrikada işçi. Sakin, ancak yeri geldiğinde hırçınlaşabiliyor. Ağlayarak istediğini yaptırmaya çalışıyor. İçine kapanık bir çocuk.

7. EKEP: Anne-baba sağ. Anne-baba bir dükkân işletiyor, baba aynı zamanda elektrik teknisyeni. Çekingen, konuşması için teşvik etmek gerekiyor. Sözel derslerde öğrendiği konuyu sonraki gün kendisine yeniden hatırlatmak gerekiyor. Dikkat eksikliği var.

8. KAHB: Anne-baba sağ. Anne ev hanımı, baba serbest meslek. Arkadaşına (KNE) bağımlı, sürekli arkadaşı ile birlikte hareket eden bir çocuk. Tek başına yaptığı işlerde yanlış yapım korkusu fazla. Gözlemci, başkalarını örnek alan bir çocuk.

9. EUİ Anne-baba sağ. Anne ev hanımı, baba serbest meslek. Sakin ancak arkadaşları ile oynarken özellikle istediği bir şey varsa onun için huysuzlanan, etkinliklere katılımı iyi olan bir çocuk.

10. EYKY: Anne-baba sağ. Anne hemşire, baba itfaiyeci. Bilgili, ortama kolayca ayak uydurabilen ancak çabuk sıkılan bir çocuk.

11. EEZ: Anne-baba sağ. Baba mühendis, anne bir şirkette çalışıyor. Girişken, akıllı, naif bir çocuk. Tüm etkinliklere katılıyor. Resim yapmayı çok seviyor ve bu konuda yetenekli. Arkadaşları tarafından sevilen bir çocuk.

12.EÖES: Anne-baba sağ. Anne hemşire, baba inşaat mühendisi. Yaratıcı, tüm etkinliklere katılan, matematiğe ilgisi olan bir çocuk.

13. KAZK: Anne- baba sağ. Anne ve baba öğretmen. Akıllı, ezberi kuvvetli, öğrendiği kolay unutmayan bir çocuk.

14. EFY: Anne-baba sağ. Anne- baba adliyede katip. Çok heyecanlı, farklı düşünen bir çocuk.

15.KHB: Anne-baba sağ. Anne sekreter, baba muhasebeci. Hareketli, tüm etkinliklere katılan, konuşkan bir çocuk.

16. EGŞ: Anne- baba sağ. Anne ev hanımı, baba rahatsızlığından dolayı çalışmıyor. Babanın hastalığından dolayı hassas, duygusal bir çocuk. Ama etkinliklere tam katılım sağlıyor.

17. EUÇ: Anne baba sağ. Baba öğretmen, anne hemşire. Biraz sessiz, konuşması için teşvik etmeniz gerekiyor. Bunun dışında müziğe ve resme ilgisi var.

18. EEEK: Anne- baba sağ. Serbest meslek. Hiperaktif ve konuşurken oldukça heyecanlı bir çocuk.

19. EEB: Anne-baba sağ ve her ikisi de fabrikada çalışıyor. Kendi halinde, kapalı bir çocuk. Sadece soru sorulduğunda konuşmaya dâhil oluyor ve etkinliğe katılması için teşvik etmeniz gerekiyor.

Ek-3: Gözlem formu

Bu form, okul öncesi kurumlarında uygulanan ders içi etkinlikleri ve oyun saatleri kapsamında olup, “*çocuklar için felsefe*”ye dayalı mevcut durumu betimlemeye yöneliktir.

Gözlem bilgileri		Sınıf düzeyi/ Yaş	Gözlem tarihi	Gözlem saati
Gözlemlenecek düşünme becerileri ↓		Var	Yok	Açıklama*
Eleştirel düşünme	Referans kullanma			
	Sebep-sonuç ilişkisi kurma			
	Genelleme yapma			
	Sınıflama yapma			
	Değerlendirme yapma			
	Karşılaştırma yapma			
	Çıkarımda bulunma			
Toplam				
Gözlem becerisi	Çevresindeki olaylara dikkat etme			
	Çevresindeki olayların neden ve sonuçlarını açıklama			
	Gözlediklerinin nedenlerini sorgulama			
	Gözlediklerinin sonuçlarını tahmin etme			
	Olaylar arasında ilişki kurma			
	Olayların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyma			
	Gözlediklerini aktarma			
	Gözlediklerini önceki öğrenmeleri ile karşılaştırma ve ilişki kurma			
	Gözlemlerini sonraki çalışmalarda kullanma			
	Gözlediklerini benzer olaylarla ilişkilendirme			
Toplam				
Empati	Kendini karşısındakinin yerine koyma			
	Bakış açısı oluşturma			
Toplam				
Yaratıcı düşünme	Orijinal fikirler sunma			
	Fikir bağlantıları kurma			
	Sentez yapma			
	Değerlendirme yapma			
Toplam				
Problem çözme	Problemi tanımlama			
	Problemin çözümüne yönelik bir fikir ortaya koyma			
	Probleme yönelik çözüme ulaşma			
Toplam				
Karar verme	Karar verirken farklı alternatifler oluşturma			
	Uygun seçeneği belirleme			
	Kararının nedenini açıklama			
Toplam				
Genel Toplam				

*Çocukların söylemleri

Ek-4: Etik kurul izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/10/2020-E.9200



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :27/14 Deniz YÜCEER

Sayın Deniz YÜCEER

İlgi : Deniz YÜCEER 25/09/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 07.10.2020 tarihli ve 27 sayılı toplantısında alınan "14" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

14. Deniz YÜCEER'in " Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda Deniz YÜCEER'in " Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek-5: Veli izin belgesi

Değerli Veli,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında doktora yapmaktayım. Doktoram kapsamında “Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor” adlı tez çalışmasını yürütmekteyim. Resim yapma, hikâye dinleme, hikâyelere ilişkin soru üretme, sorgulama ve düşünme faaliyetlerinin yer alacağı bu uygulama, çocuğunuzun bulunduğu sınıfta gerçekleştirilecektir. Etkinlikler okuldaki ders saatleri içerisinde yapılacaktır. Katılımına izin verdiğiniz çocuğunuzun, araştırma kapsamında verdiği bilgiler gizli tutulacak, sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacaktır.

İşbirliğiniz ve bilime verdiğiniz çok değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla

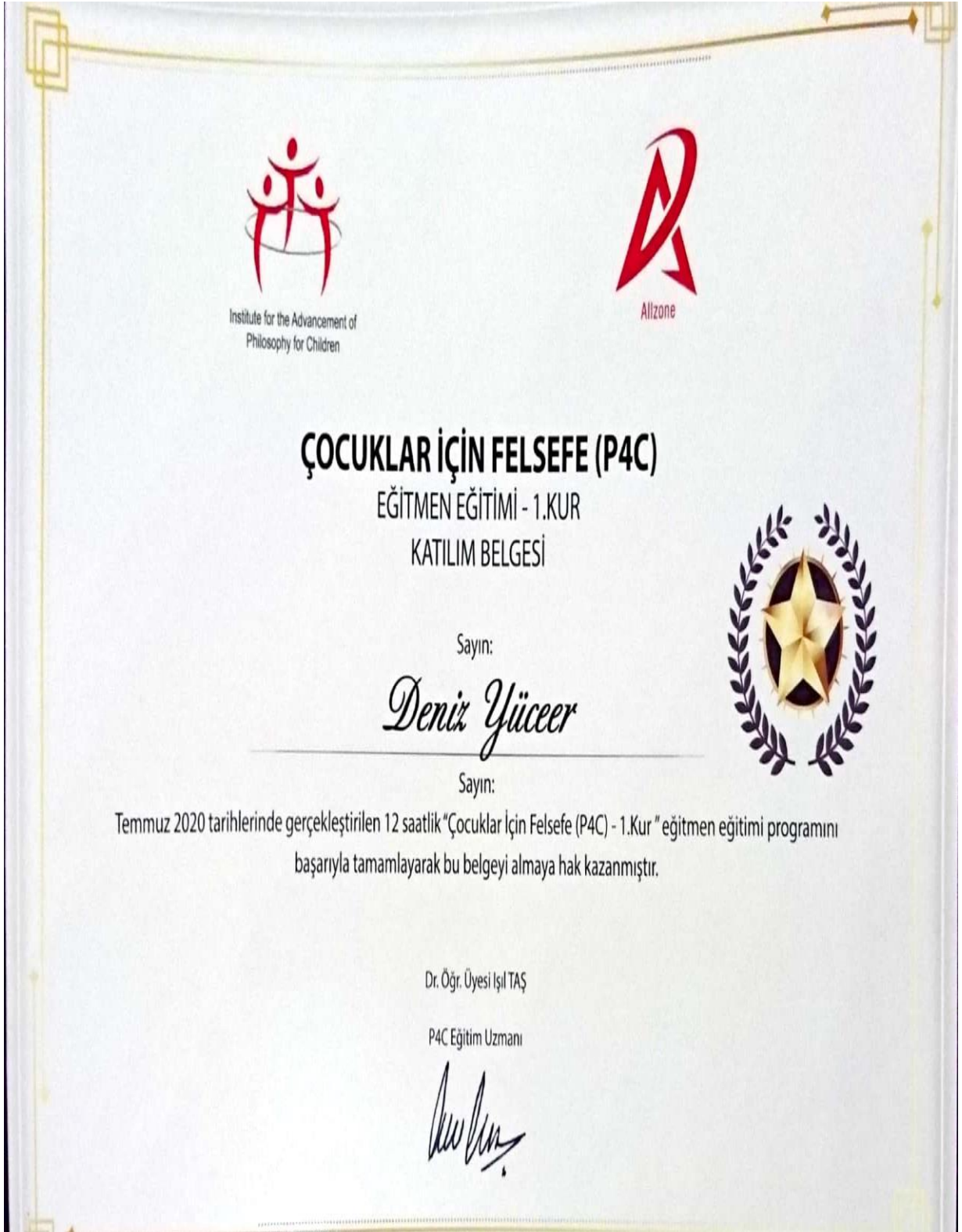
Doktora öğrencisi Deniz Yüceer

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum.....’nın da katılımcı olarak yer almasına izin veriyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Adı Soyadı.....

İmza.....

Ek-6: Çocuklar için felsefe (P4C)- Eğitimci eğitimi sertifikası





Institute for the Advancement of
Philosophy for Children



Allzone

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)

EĞİTMEN EĞİTİMİ - 2.KUR

BAŞARI BELGESİ

Sayın:

Deniz Yüceer



Sayın:

Temmuz 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen 42 saatlik "Çocuklar İçin Felsefe (P4C) - 2.Kur" eğitimci eğitimi programını başarıyla tamamlayarak Uygulayıcı (Kolaylaştırıcı) belgesini almaya hak kazanmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

P4C Eğitim Uzmanı

Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

EKOP Eğitim Uzmanı

Erdoğan ERGİN

Yazar

Ek-7 Etkinlik planı örnekleri

Örnek 1

Tema: Kurallar

Felsefe: Ahlak felsefesi (Bireysel ve toplumsal etik)

Etkinlik Adı 1: Süper öğrenci

Etkinlik adı 2: Kurallar ne zaman bozulabilir?

Etkinlik adı 3: Ya herkes bunu yapsaydı?

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne, durum ve olayla ilgili tahminde bulunur.

(**Göstergeleri:** Nesne, durum ve olayla ilgili tahmini söyler, ipuçlarını açıklar, gerçek durumu inceler ve tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

(**Göstergeleri:** Nesne veya varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne vb. gruplar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(**Göstergeleri:** Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(**Göstergeleri:** Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(**Göstergeleri:** Problemi söyler; probleme çeşitli çözüm yolları önerir.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(**Göstergeleri:** Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

(**Göstergeleri:** Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler; kuralların gerekli olduğunu söyler; istekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır; nezaket kurallarına uyar.)

Kazanım 15. Kendine güvenir.

(**Göstergeleri:** Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Materyaller: Etkinlik kâğıdı, yapıştırıcı, hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Süper öğrenci

- Uyulmasını gereken doğru davranışı seçip etkinlik kâğıdına yapıştırma
- Seçilen davranışların doğru ve yanlışlığını, kurallara uygunluğunu tartışma

Etkinlik adı 2: Kurallar ne zaman bozulabilir?

- Kurallara ilişkin olarak sunulan problem durumunu tartışma

Etkinlik adı 3: Ya herkes bunu yapsaydı?

- Kurallarla ilgili metin ve hikâye okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışma; hikâyenin doğasına uygun olarak çocukların olasılığa dayalı görüşlerini alma

Uyarının sunulması: Çocuklara kurallara ilişkin bir metin ve “ Ya herkes bunu yapsaydı?” başlıklı bir hikâye okunur (Çocukların metni ve hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri; metin ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılır. Hikâyeye ilişkin olarak da olasılığa dayalı cevapları alınır.)

Metin:

Osman: Mert hiç fark ettin mi, her yerde kural var; evde kural var, okulda kural var, trafikte kural var ve daha birçok yerde kural var.

Mert: Evet, hatta biz okulun ilk günü öğretmenimizle birlikte sınıf kurallarını belirledik. Öğretmenimiz bu kurallara uymamız gerektiğini söyledi.

Osman: Ama bu çok sıkıcı. Ben özgürce her şeyi yapmak istiyorum. Kurallara uymak çok zor geliyor bana.

Mert: Bazen ben de kurallara uymakta zorlanıyorum ama sınıfta her istediğini yapamazsın bence. Hem herkes her istediğini yapacaksa kuralların olmasının bir anlamı olmaz ki, kaldıralım gitsin o zaman.

Osman: Kaldıralım tabi.

Mert: Bence olmaz.

Osman: Neden?

Mert: Geçen öğretmenimiz bir kitap okumuştuk bize. Adı neydi? Ha tamam buldum ‘Ya herkes bunu yapsaydı?’

Osman: İsmi ilginçmiş. Neyle ilgili?

Mert: Kurallarla ilgili. İstersen gel beraber okuyalım.

Hikaye:

Hayvanat bahçesine gittiğimiz zaman, ayları biraz patlamış mısır ile besledim. Görevli süpürgesini sallayarak bana “Ya herkes bunu yapsaydı?”, dedi.

Ben sadece alışveriş arabasının nasıl hızlı gideceğini görmek istedim. Beklediğimden de hızlı gitti. Müdür beni durdurduğu zaman “Ya herkes bunu yapsaydı?” dedi.

Büyük anne ve babamı ziyarete giderken yola sadece bir soda şişesi fırlattım. Devriye polisi bizi kenara çekti ve “Ya herkes bunu yapsaydı?” dedi

Amcamın düğününde sadece düğün pastasını birazcık elimle yemeye çalıştım. Masanın arkasında duran ve gözlüklerinin altından bana dik dik bakan kadın “Ya herkes bunu yapsaydı?” dedi.

Çocuk bakıcısına sadece yılda bir kez banyo yaptığımı söyledim. O beni banyoya gönderirken “Ya herkes bunu yapsaydı?” dedi.

Hikâye okuma zamanı benim söylemem gereken çok önemli bir şey vardı. Ben hikâyenin sonuna kadar bekleyemedim. Kütüphaneci kadın parmaklarını dudagina götürdü ve “Ya herkes bunu yapsaydı?” dedi.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Metnin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorular:

1. Neden kurallar var?
2. Kurallar olmadan yaşanabilir mi?
3. İnsanların her istediğini yapması mümkün müdür?
4. Kurallar özgürlüğümüzü kısıtlar mı?

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla kurallar üzerine sohbet edebilir, gündelik yaşamlardan örnek verip çocukları ile tartışabilirler.

Örnek 2

Tema: Arkadaşlık

Felsefe: Ahlak felsefesi (Bireysel ve toplumsal etik)

Etkinlik Adı 1: Arkadaşlık ağacı

Etkinlik adı 2: Arkadaşlık tarifi

Etkinlik adı 3: Gökkuşaağı balığı

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 15: Kendine güvenir.

(Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Materyaller: Etkinlik kâğıdı, parmak boyası, tencere, not kâğıtları, kukla, hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Arkadaşlık ağacı

- Parmak boyası kullanarak çocukların el izini arkadaşlık ağacına çıkarma

- El izi çıkarılan çocuğa en sevdiği arkadaşının kim olduğunu sorarak bunu gerekçesi ile birlikte açıklamasını isteme (Çocuğun seçtiği arkadaşı da çağrılarak her ikisinin de el izi birlikte beyaz bir kâğıda çıkarılır)

Etkinlik adı 2: Arkadaşlık tarifi,

- Bir arkadaş nasıl olmalı? sorusuna ilişkin çocukların görüşlerini alma (Etkinlikte sınıfa bir tencere getirilir. Çocuklara, yemek nasıl bir tarife göre yapılıyorsa, aynı şeyin arkadaşlık için de geçerli olduğu, bu amaçla bir arkadaşlık tarifi yapacakları söylenir)

Etkinlik adı 2: Gökkuşağı balığı

- Hikayeyi okuma, hikaye ile ilgili soru üretip tartışma

Uyarının sunulması: Çocuklara gökkuşağı balığı hikâyesi kukla yardımı ile okunur.(Çocukların hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemeleri; hikâye ile ilgili onlara ilginç gelen ve merak ettikleri durumları düşünmeleri ve bu konuyla ilgili soru üretmeleri istenir. Ardından bu sorular çocuklarla birlikte tartışılır.)

Derin mavi sularda bir balık yaşırdı. Bu balık sadece sıradan bir balık değildi, tüm okyanustaki en güzel balıktı. Onun pulları mavi, yeşil ve mordu; bu pulların arasında parılayan gümüş renkte pullar da vardı.

Diğer balıklar onun güzelliği karşısında şaşkındı. Onu ‘Gökkuşağı Balığı’ diye çağırıyorlardı. "Hadi, Gökkuşağı Balığı," derlerdi. "Hadi gel ve bizimle oyna! " **Fakat Gökkuşağı Balığı, onun parılayan pulları ile sessiz ve gururlu bir şekilde sadece süzülüp geçirdi.**

Bir gün küçük mavi bir balık onu takip etti. ‘Gökkuşağı Balığı beni bekle.’ diye seslendi. Lütfen bana o parlak pullarından birini ver. Onlar çok harika ve sende onlardan çok var.

Sen benim sana bu özel pullardan vermeme mi istiyorsun? Sen kim olduğunu sanıyorsun? diye ağladı Gökkuşağı balığı. Benden uzak durun! "Şok olan küçük mavi balıklar yüzüp gitti. O çok üzgündü ve bütün arkadaşlarına ne olduğunu anlattı. **O andan itibaren kimse ‘Gökkuşağı Balığı ile ilgilenmedi, onu gördüklerinde dönüp gittiler.**

Kimse onlara hayran olmayacaksa parlak, büyüleyici pulların olmasının ne faydası var? Şimdi o tüm okyanustaki en yalnız balıktı.

Bir gün sıkıntılarını denizyıldızına anlattı. **"Gerçekten çok güzelim. Neden kimse beni sevmiyor? "** " Sana cevap veremem, "dedi denizyıldızı. "eğer derin bir mağara var oradaki mercan kayalıklarının ötesine geçersen, bilge ahtapotu bulacaksın. Belki o sana yardım edebilir. "

Gökkuşağı Balığı mağarayı buldu. İçi çok karanlıktı ve hiçbir şey göremiyordu. Sonra birdenbire iki göz parladı ve ahtapot karanlıkta ortaya çıktı. "Seni bekliyordum," dedi ahtapot derin bir sesle. "Dalgalar bana hikayeni anlattı. Benim tavsiyem şu. **Balıkların her birine bir parlak pul ver. Artık denizdeki en güzel balık olamayacaksın, ama nasıl mutlu olunacağını keşfedeceksin. "**

"Yapamam ." diye söylenmeye başladı Gökkuşağı Balığı, ancak ahtapot zaten karanlık bir bulut içinde kaybolmuştu. **Pullarımı mı vereyim? Güzel parlayan pullarımı mı? Asla. Onlar olmadan nasıl mutlu olabilirim?** Birdenbire hafif bir yüzgeç dokunuşu hissetti. Küçük mavi balık geri döndü! "Gökkuşağı Balığı, lütfen, kızmayın. Sadece küçük bir pul istiyorum "dedi. Gökkuşağı Balığı sallandı. Sadece çok ama çok küçük parlak bir pul diye düşündü. Belki de sadece bir tanesini özlemem.

Gökkuşağı Balığı dikkatlice en küçük pulunu çıkardı ve küçük balığa verdi. "Teşekkür ederim! Çok teşekkür ederim! Küçük mavi balık onun mavi pullarının arasına bu parlak pulu soktuğunda, eğlenerek kabarcıklar çıkardı. Gökkuşağı Balık’ının üzerinde oldukça tuhaf bir his vardı. Uzun bir süre, küçük mavi balığın, suyun içinde parlayan yeni pulu ile ileri geri süzülerek yüzmesini izledi.

Küçük mavi balık, yanıp sönen pulu ile okyanusa fırladı, bu yüzden Gökkuşağı Balık’ının diğer balıklar tarafından etrafının sarılması uzun sürmedi. Herkes parlak bir pul istedi. Gökkuşağı Balığı pullarını sola ve sağa dağıttı. **Ve ne**

kadar çok verdiyse o kadar da mutlu oldu. Etrafındaki su parlak pullarla dolduğunda, sonunda diğer balıklar arasında kendini evde hissetti.

Sonunda Gökkuşaağı Balığı'nın yalnızca bir parlayan pulu kaldı. En değerli eşyalarını vermişti, ama çok mutluydu. "Haydi Gökkuşaağı Balığı" dediler. "Gel ve bizimle oyna!" "İşte geliyorum," dedi Gökkuşaağı Balığı mutlu bir şekilde arkadaşlarına katılmak için yüzdü.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Hikâyenin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorular:

1. Gökkuşaağı balığı neden kimse ile ilgilenmiyordu?
2. Küçük balıklar neden gökkuşaağı balığına tepki gösterdiler? Bu tepkide haklılar mıydı?
3. Gökkuşaağı balığı pullarını paylaşmak zorunda mıydı?
4. Denizyıldızı neden gökkuşaağı balığına yardım etmedi?
5. Gökkuşaağı balığı tek pulu kaldığında hala mutlu muydu?

DEĞERLENDİRME

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla arkadaşlık üzerine sohbet edebilir, gündelik yaşamlardan örnek verip çocukları ile tartışabilirler.

Örnek 3

Tema: Empati

Felsefe: Bireysel ve toplumsal etik

Etkinlik Adı 1: Duygu çarkı

Etkinlik adı 2: Bence... dolayı üzgün

Etkinlik adı 3: Görünmez çocuk

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne, durum ve olayla ilgili tahminde bulunur.

(**Göstergeleri:** Nesne, durum ve olayla ilgili tahmini söyler, ipuçlarını açıklar, gerçek durumu inceler ve tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(**Göstergeleri:** Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbe katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(**Göstergeleri:** Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve duygusal gelişim

Kazanım 15. Kendine güvenir.

(**Göstergeleri:** Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Kazanım 4. Bir olay ve durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(**Göstergeleri:** Başkalarının duygularını, duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.)

Materyaller: Duygu çarkı, video, hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Duygu çarkı

- Çocuğun duygu çarkını çevirmesi, duygu çarkında ortaya çıkan yüz ifadesini yapması, diğerlerinin ise arkadaşlarının neden bu şekilde hissettiğine dair gerekçeler sunması

Etkinlik adı 2: Bence...dolaylı üzgün

- Empati ile ilgili video izletme, videodaki kahramanın neden üzgün olduğuna dair çocukların fikir yürütmesini sağlama, kendilerini videodaki kahramanın yerine koyup düşüncelerini sağlama

Etkinlik adı 3: Görünmez çocuk

- Empati ilgili hikâye okuma, hikâye ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama

Uyaranın sunulması:

Duygu öğretmeni; Mert'i gören var mı, görünmez çocuğu? diye sordu. Ancak Duygu Öğretmen bile sınıfta Mert'in olduğunu fark etmiyordu. Çünkü O Melisa ve Cenk ile uğraşıyordu. Cenk'in Duygu Öğretmen'in 'ses kontrolü' diye adlandırdığı bir problemi vardı. O bağırarak konuşuyordu. Melisa Cenk'in istediğini yapmadığı zaman şikâyet edip mızımlanıyordu. Melisa ve Cenk çok yer kaplıyordu, Mert değil. Teneffüs için zil çaldığında Can ve Yusuf futbol oynamak için çocuklar arasından seçim yapıyordu. İlk olarak en iyi oyuncular alındı. En iyi oyuncular en iyi arkadaşlardır. Ondan sonra en iyi arkadaşların arkadaşları oyuna alındı. Sadece Mert kaldı, hala bekliyor ve oyuna alınmasını ümit ediyordu. Yusuf Mert'in bulunduğu tarafa bir bakış attı ve bizim oyun için yeterli oyuncumuz var hadi oynayalım dedi. Kantinde İlknur ve arkadaşları onun doğum günü hakkında konuşuyordu. Yusuf havuzdaki salıncak harikaydı dedi. Evet, su kayağı da öyleydi dedi İrmak. Bu en iyi havuz partisiydi dediler. İlknur 'Eğlenmenize çok memnun oldum çocuklar' dedi. Mert dışında herkes memnundu. Çünkü Mert davet edilmemişti. Serbest zaman etkinliğinde çocuklar oyun oynarken, Mert sandalyesine oturup yapmayı en çok sevdiği şeyi yaptı. O yüksek uzun binalardan alev saçan ejderhalar çizdi, uzaylılar, hazine arayan ağgözlü korsanlar ve süper kahramanlar çizdi. Bir gün Duygu öğretmeni, sınıfa yeni bir öğrenci olan Osman'ı tanıştırdı. Mert ona utanarak gülümsedi. Bazıları Osman'a gizlice bir bakış attılar. Çünkü Osman'ın onların arkadaşı olması için yeterince iyi olup olmadığını anlamaya çalışıyorlardı. Öğlen İlknur ve Yusuf Osman'ın yediği etli yemeği seyretnmeye başladılar. İlknur Osman'ın yemeğini göstererek 'bu ne? diye sordu. Bu bizim yöreye özgü etli bir yemek. Adı Tirit. Tirit bir Karadeniz yemeğidir. Bunu anneannem benim için yaptı. O gerçekten harika. Bir denemek ister misiniz? Kesinlikle olmaz. Çocuklar gülüşmeye başladılar. Onlardan biri hariç, yani Mert. Oturup en kötü şeyin ne olduğunu düşündü- gülünüyor olması mı yoksa görünmez olmak mı? Sonraki gün Osman dolabında şu notu buldu: Tirit'in lezzetli olduğunu düşünüyorum, Mert. Sabah teneffüste Mert yerde bir tebeşir buldu ve çizmeye başladı. Osman 'sen Mert'sin değil mi?' Evet. Not için teşekkürler.

O sırada Osman'ın arkadaşı Koray oyun alanından seslendi. Sıradaki sensin. Üzgünüm gitmem gerek bu arada çok güzel çiziyorsun. Sınıfa döndüklerinde Duygu öğretmeni öğrencilerin özel bir proje için iki yada üç kişilik bir grup oluşturmasını istedi. Ben hazırım Mert dedi, Koray. Başka birini bul. Mert zemine baktı ve onu içine alacak bir çukur çizebilmeyi diledi. Osman Duygu Öğretmen proje için üç kişi olabileceğimizi söyledi. Hadi Mert'i de bizimle çalışması için alalım. Sanırım olabilir. Duygu Öğretmen sınıfa projeyi nasıl yapacaklarını anlattı. Sizin göreviniz birlikte resme bakıp resimde ne gördüğünüze dair bir hikâye yazmaya çalışmak. Hayal gücünüzü kullanın ve eğlenin. Vav...harika dedi Koray. Ne çeşit insanlar bunun gibi bir evde yaşanacağını düşünür. Bilmiyorum fakat bahse girerim Mert bizim hikayemizi çizebilir. Mert şanslı kalemini çıkarıp güldü. Yeniden öğle yemeği zamanı. Mert'in en sevmediği saat. Mert dışında herkes konuşup gülüyor. Hey Mert diye bir ses duydu. Buradayız. Mert döndü ve Osman'ın ona el salladığını gördü. Koray da başını sallayıp masada Mert'e yer verdi. Sanırım Mert artık görünmez değildi.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Metnin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası Sorular:

1. Öğretmeni ve arkadaşları Mert'e nasıl davranıyor? Böyle davrandıklarında Mert nasıl hissediyor?
2. Mert gerçekten görünmez mi yoksa öyle mi hissediyor?
3. Mert resim çizerken kendini nasıl hissediyor?
4. Mert'in görünür olması için arkadaşı Osman ona nasıl yardım etti? O nasıl görünür oldu?
5. Birisini sizin arkadaşınız yapan şey ne?
6. Sen olsan Mert'e nasıl yardım ederdin?
7. Kendini hiç Mert gibi hissettin mi?
8. Mert'in öğretmeni ve diğer arkadaşları ona nasıl davranmalıydı?

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla empati üzerine sohbet edebilir, gündelik yaşamlardan örnek verip çocukları ile tartışabilirler. Bu konuda film/çizgi film izleyip, film/çizgi film üzerine konuşabilirler.

Örnek 4

Tema: Bireysel farklılıklar

Felsefe: Bireysel ve toplumsal etik

Etkinlik Adı 1: Benim canavarım

Etkinlik adı 2: Kırmızı veya mavi seni seviyorum

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(**Göstergeleri:** Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(**Göstergeleri:** Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(**Göstergeleri:** Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve duygusal gelişim

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

(**Göstergeleri:** Kendisinin ve insanların farklı özellikleri olduğunu söyler; etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kazanım 15. Kendine güvenir.

(**Göstergeleri:** Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)

Motor gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(Göstergeleri: Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)

Materyaller: Etkinlik kağıdı, pastel /kuru boya, hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Benim canavarım

- Yarım bırakılmış olan canavarı kendi hayal ettikleri şekliyle çocukların tamamlamalarını isteme, canavarları benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırma

Etkinlik adı 2: Kırmızı veya mavi seni seviyorum

- Bireysel farklılıklarla ilgili metin okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama

Uyarının sunulması:

Bir gün dışıdeyken Kırpık yeni bir arkadaşla tanıştı. Onun ismi Pamuk'tu. Kontrol için Pamuk'un sırası geldiğinde, Pamuk babasına ' Kırpık oynamak için yarın bizim eve gelebilir mi?' dedi. Pamuk'un babası da Kırpık'ın gülümseyip bu teklifi başı ile onaylayan annesine baktı.

Ertesi gün Kırpık'ın annesi Kırpık'ı Pamuk'un evine götürdü. Kırpık oraya gittiğinde, Pamuk'un komşularına bakmaktan kendini alamadı.

Kırpık 'Pamuk, senin mahallendeki bütün canavarlar nasıl oluyor da hep mavi?, Bizim Susam Sokağındaki tüm canavarlar renkli, buradaki renkli canavarlar nerede? Pamuk ' Bilmiyorum.' diyerek omuz silktilti. 'Hadi içeriye gel sana odamı göstereyim.'

Pamuk'un erkek kardeşi Lokum, bazı arkadaşlarıyla odaya geldiklerinde, Pamuk ve Kırpık Pamuk'un treni ile oynuyorlardı. Lokum ' Hey çocuklar gelip bizimle birlikte süper canavarı izlemek ister misiniz? dedi. Kırpık ve Pamuk aynı anda 'Hayır, teşekkürler.' dedi. Lokum 'Ben bütün kırmızı canavarların bu gösteriyi sevdiğini sanıyordum.' dedi. 'Hayır, Kırpık trenlerle oynamayı tercih ediyor.' dedi.

Pamuk'un annesi 'umarım çubuk makarnayı seversin' dedi, öğle yemeğinde. Kırpık 'Bu yemek Kırpık'ın en sevdiği yemek.' dedi. Lokum 'yani siz kırmızı canavarlar biz mavi canavarlarla benzer bir çok şeyi seviyorsunuz, öyle mi?' diye sordu. 'Kırmızı canavarlar her çeşit yemeği sever, belki lahana hariç.', dedi Kırpık.

Bir süre sonra Kırpık'ın annesi onu almaya geldi. Kırpık annesine 'Pamuk yarın bizim eve gelebilir mi?' diye sordu. 'Yarın ailemizin toplanma günü olacak, fakat o gelebilir.' diye cevap verdi annesi.

Sonraki gün Pamuk Kırpıklar'ın evine geldi. 'Hoş geldin' dedi Kırpık, fakat Pamuk ona değil etrafa bakıyordu. Kırpık 'Pamuk bu benim ailem, bu da benim arkadaşım Pamuk.' dedi. Pamuk'da cılız bir sesle merhaba dedi.

'Merhaba Pamuk. Kırpık 'senin çubuk makarna sevdiğini söyledi, o yüzden bizde senin için özel olarak bu yemeği yaptık.' dedi Kırpık'ın teyzesi. Pamuk' fakat ben tavuk ve meyve salatası da severim.' dedi masayı göstererek. Kırpık'ın teyzesi ' Ovv, ben mavi canavarların bu tür yiyecekler sevdiğini biliyordum.' dedi.

Onlar yemek yerken kapı çaldı ve Badem içeri girdi. Badem 'Merhaba Kırpık. Ben senden ödünç aldığım kitabı bırakmaya gelmişim.' dedi. Badem gittikten sonra Pamuk ' O tıpkı teyzen gibi turuncu.' dedi . 'Evet.' dedi Kırpık.

Ardından Yumak 'Biz dışarda top oynayacağız, hadi sen de gel ve oyna.' dedi. Pamuk 'O pembe.' diye fısıldadı. Kırpık ' Hadi oynayalım.' dedi.

Onlar Susam Sokağı'nda yürürken Pamuk etrafa bakınmaya devam etti. O 'vay canına, burada hep farklı renkte canavarlar var!' dedi. Kırpık 'Evet aynı zamanda kuşlar, insanlarda var bu mahallede ve biz hepimiz mutlu bir şekilde yaşıyoruz.' dedi.

Pamuk Kırpık ve arkadaşlarıyla top oynadı ve sayı yapmak için topa vurdu.

'Hey, millet, koşun yeni bir aile mahallemize taşıyor.' dedi büyük kuş, parka koşarak. Hadi onlara hoş geldin diyelim. Her iki takım da eldivenlerini çıkardı ve büyük kuşun ardından koştu.

Pamuk 'Vay canına senin yaşadığın mahalle harika. Ben yarın tekrar gelip oynayabilir miyim?' dedi. Kırpık'da 'tabi ki Pamuk ne zaman istersen gelebilirsin. Burada tüm canavarlar daima geleni hoş karşılarlar.' dedi.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Metnin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası Sorular:

1. Kırpık ve Pamuk'un benzer yönleri var mı?
2. Kırpık ve Pamuk'un farklı yönleri var mı?
3. Siz hangi yönlerden birbirinizden farklısınız?
4. Siz hangi yönlerden benzersiniz?
5. Birbirine benzeyen hayvanlar var mı?
6. Susam Sokağında birçok canlı var ve hepsi birbirinden farklı. Farklı canlılar bir arada yaşayabilir mi?

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla bireysel farklılıklar, aile üyelerinin benzer ve farklı yönlerinin neler vb. konularda sohbet edebilir. Farklı ülkelerde yaşayan insanların yaşamı üzerine video, belgesel izleyebilirler.

Örnek 5

Tema: Doğa/dünya

Felsefe: Çevre etiği

Etkinlik Adı 1: Mutlu dünya/üzgün dünya

Etkinlik adı 2: Dünya ve ben

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(**Göstergeleri:** Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(**Göstergeleri:** Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(**Göstergeleri:** Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(**Göstergeleri:** Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve duygusal gelişim

Kazanım 15. Kendine güvenir.

(**Göstergeleri:** Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Motor gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(**Göstergeleri:** Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)

Materyaller: Etkinlik kağıdı, pastel /kuru boya, hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Mutlu dünya/üzgün dünya

- Dünyayı üzgün/hasta ve mutlu gösteren ve bunun nedenlerini vurgulayan eksik bırakılmış bir resmi çocukların tamamlamalarını isteme ve resim üzerine sohbet etme

Etkinlik adı 2: Dünya ve ben

- Dünya ve doğa ile ilgili bir hikâye okuma, hikâye ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama

Uyarının sunulması:

Dünya ve ben arkadaşız.

Bazen birlikte uzun yürüyüşlere çıkarız.

Aklımdakileri ona anlatırım.

O her söylediğimi dinler.

Sonra ben de onu dinlerim

Dünya ve ben arkadaşız.

Arka bahçemizde birlikte oyunlar oynarız.

Ben ona büyümesi için yardım ederim. O bana büyümem için yardım eder

Ben onun için şarkı söylerim, o da benim için şarkı söyler.

Ben onun için dans ederim.

O benim için dans eder.

O üzgünken ben üzgün olurum.

O mutluyken ben de mutlu olurum.

Dünya ve ben arkadaşız.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Metnin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası Sorular:

- 1.Çocuk dünya ile nasıl arkadaş olabilir?
2. Dünya seni nasıl dinler?
3. Nasıl dünya büyümeme yardım eder? Ben nasıl onun büyümesine yardım ederim?
4. Dünya neden üzülür?
5. Dünya üzgünken ben neden üzgünüm?
6. Dünya nasıl mutlu olur? O mutlu olursa bende mutlu olur muyum?

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla doğa, doğadaki canlılar, dünya ve dünyanın insan yaşamı üzerine etkisi gibi konularda sohbet edebilir. Bu konuya ilişkin çocuklarla video, belgesel izleyebilirler.

Örnek 6

Tema: Bilme/bilmeme

Felsefe: Epistemoloji (Bilgi felsefesi)

Etkinlik Adı 1: Bildiklerim/bilmediklerim

Etkinlik adı 2: Acaba neyi bilmek istiyorsun?

Etkinlik adı 3: Eğer bir bilim adamı olsaydın...?

Etkinlik adı 4: Her şeyi bilen çocuk

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük Grup Etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır; dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorup bu nesne/durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

(Göstergeleri: Nesne veya varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne vb. gruplar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(Göstergeleri: Nesne veya varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü vb. ayırt eder, karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

(Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini açıklar, dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Kazanım 8: Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar; bu sorulara cevap verir.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

(Göstergeleri: Duygu ve düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder; nesneleri alışılmışın dışında kullanır, özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 15. Kendine güvenir.

(**Göstergeleri:** Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.)

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

(**Göstergeleri:** Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)

Materyaller: Resim kâğıdı, pastel/kuru boya, etkinlik amaçlı hazırlanmış gülen yüz/üzgün yüz, kukla ve metin/hikâye

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Adı 1: Bildiklerim/bilmediklerim

- Kendilerinin ve ailelerinin bildiği ya da bilmediği muhtemel olan konularla ilgili ifadeler sunma ve bu ifadelere ilişkin bildikleri durumları gülen yüz, bilmediklerini de üzgün yüz ile gösterme

Etkinlik adı 2: Acaba neyi bilmek istiyorsun?

- Bilmek istedikleri konulara dair çocukların sorularını alma

Etkinlik adı 3: Eğer bir bilim adamı olsaydın...?

- Bir bilim adamı olmaları halinde insanlığın yararına ne icat edeceklerine dair resim çizdirip görüşlerini alma

Etkinlik adı 4: Her şeyi bilen çocuk

- Bilme ilgili metin okuma, metin ile ilgili soru üretip tartışmalarını sağlama

Uyarının sunulması:

Araştırmacı: Çocuklar bugün kırpığın canı çok sıkkın. Hadi kırpığa neyi olduğunu bir soralım. Kırpık ne oldu, neyin var?

Kırpık: Bugün okula yeni bir çocuk geldi. Onunla tanıştık, arkadaş olduk. Beraber oyun oynayacaktık ama o hep benim dediğim olsun dedi, benim fikirlerime hiç önem vermedi, istediğim oyunu oynamadı. Her şeyi o biliyormuş gibi davrandı. Bu da benim canımı çok sıktı.

Hem nereden biliyor her dediğinin doğru olduğunu. Her şeyi nasıl bilebilir ki. Ben her şeyi bilmiyorum mesela. Daha okuma, yazmayı bilmiyorum. Sadece ismimi yazabiliyorum. Annem ve babamla markete gittiğimizde paketlerin üstünde ne yazdığını bilmediğim için yalnızca resmine bakıyorum. Bu yüzden sürekli ‘bu ne, bu ne’ diye sormak zorunda kalıyorum. Çünkü yanlışlıkla sevmediğim bir şeyi alabilirim. Biz küçükler bilmeyince hep büyüklerle sormak zorunda kalıyoruz, ne kötü. Acaba ben ne zaman her şeyi öğreneceğim? Bunun için illa büyümem mi gerek?

Her şeyi bilsem ne güzel olurdu, okula da yalnız giderdim, markette istediğimi rahatça alırdım. Bilseydim, özgür olurum.

Kafama çok takıldı, ben bu kadar şeyi bilmiyorken bu çocuk nasıl oluyor da her şeyi bildiğini söyleyebiliyor. Onun bilmediği hiçbir şey yok mu ki? Anne, babasına benim gibi hiç soru sormuyor mu acaba? Hem o daha çok küçük. Küçükler her şeyi bilemez ki. Bilmedikleri için büyüklerle sorarlar. Hem biz küçükler çok meraklıyızdır. Soru sormadan duramayız. Soracağız ki öğreneceğiz değil mi? Mesela geçen dinozorların neden yok olduğunu merak ettim, önce babama sordum, yetmedi öğretmenime de sordum, kitaplara baktım. Düşünsenize bilim adamları hiç merak etmiyor, o zaman biz dünyanın yuvarlak olup olmadığını ya da yer çekiminin ne olduğunu bilmeyecektik. İnsan merak etmezse biz nasıl öğreneceğiz tüm bunları.

Dur bir dakika ‘Küçükler büyüklere sorar dedim ama acaba bu büyüklerin de bilmediği şeyler var mı?’ Bu soruların cevabını bulamadım henüz.

Tek bildiğim şey düşüncelerime saygı duymayan biriyle arkadaş olamayacağım. Çokbilmiş insanları sevmiyorum, o yüzden onunla bir daha hiç oynamayacağım.

2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi

Metnin üzerinde durduğu kavramlar, durumlar üzerine tartışılır. Çocuklardan onlar açısından öne çıkan durum, kavram ve olaylara yönelik sorular sormaları istenir. Araştırmacı kolaylaştırıcı rolüyle çocukları uygun soruları sormaları konusunda cesaretlendirir, gerektiğinde yardımcı olur. Zorlandıkları noktada öğretmen çocukların ilgisini çekecek felsefi sorgulama sorusunu kendisi belirler. Birden fazla soru üretildiği takdirde sorular oylanır ve en çok oyu alan soru üzerinde tartışma başlatılır (Grup olarak çalışıp tek bir soru üretmeleri de teşvik edilebilir).

3. Sorgulama Topluluğu /Tartışma grubu

Olası sorular

1. Kırpığın canı neden sıkılmış?
2. Bir insan (büyükler) her şeyi bilebilir mi?
3. Bilmek insanı özgür yapar mı?
4. Bilmek ne işe yarar?
5. İnsanlar hiç merak etmese ne olurdu?
6. En çok neyi merak edersiniz?

4. Değerlendirme

Araştırmacı çocuklardan sorgulama sürecini değerlendirmelerini ister. Çocuklardan değerlendirmede başparmaklarını kullanmaları istenir. Değerlendirilen kriter açısından başarılı bir sorgulama yaptıklarını düşünüyorlarsa baş parmakları yukarı bakacak şekilde kaldırılır, olumsuz ise aşağı, kararsız ya da ikisi arasında iseler orta hizada kaldırılır.

1. Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
2. Birbirimizi dinledik mi?
3. Herkes söz hakkı aldı mı?
4. Konuyla alakalı ilerledi mi tartışma?
5. Tartışmamız eğlenceli miydi?
6. Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?

AİLE KATILIMI

Evde pekiştirici etkinlikleri ailelerin yapması istenir. Bu amaçla aileler çocuklarla bildikleri, bilmedikleri şeyler üzerine sohbet edebilir, gündelik yaşamlardan örnek verip çocukları ile tartışabilirler.

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Deniz YÜCEER

E-postası: yr.deniz@hotmail.com

İletişim: 05378639724

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi

Lisans: Kocaeli Üniversitesi- Felsefe

GÖREVLER:

Görev unvanı	Görev yeri	Yıl
İngilizce öğretmenliği	Abidin Pak İlkokulu	2013-2014
Sosyal bilgiler öğretmenliği	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	2012-2013
Felsefe öğretmenliği	Uğur Dershanesi	2011-2012
Felsefe öğretmenliği	Gazi Lisesi	2010-2011

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Keskin, Y., Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D. (2020). The Influence of media on students' views regarding refugeehood in Turkey: A phenomenological study of seventh-grade students. *Sage Open*, 10, 1-21. doi: 10.1177/2158244020914595

B. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- Coşkun-Keskin, S., Orhan, A. ve Yüceer, D. (2019). Terror in children's metaphors. *International Journal of Family, Child and Education*, 17, 26-42. doi: 10.17359/ACED.2019.18.1
- Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D. (2017). Geçmişten günümüze öğretmenlerin gözünden bir meslek olarak öğretmenlik mesleği. *Turkish Studies*, 12 (14), 85-104. doi: 10.7827/Turkish Studies.11694
- Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi. *Social Studies Education Journal of Research*, 4 (1), 97-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179038>
- Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D. (2012). Danimarka ve Türk Eğitim Sistemi'nin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 31, 325-349, doi:http://dx.doi.org/10.7822/egt105, Bahar,2012

C. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

- Coşkun- Keskin, S., Keskin Y. Ve Yüceer, D. (2018, Kasım). 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla adalet ve sosyal adalet kavramlarına yönelik algılarındaki değişim. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D. (2017). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine göre mültecilik ve onların mülteciliğe bakış açısı: medya etkisi. 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Coşkun-Keskin, S. ve Yüceer, D.- (2019). 7. sınıf öğrencilerinin bireysel farklılıklara ilişkin algıları. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi, Ankara.

D. Kitap Bölümü

- Yüceer, D. (2015). Sosyal bilgiler nedir?. S. Coşkun-Keskin (Çev. Editörü), *Okul Öncesi /İlkokul Çocukları için Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1-11). Editör: Ankara: Nobel Yayınları.

E. Kitap

- Kırtel, A. ve Yüceer, D. (2019). *Erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler öğretimi: etkinliklerle sosyo-kültürel eğitim*. Ankara: Gece Akademi.