

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

NİDA YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Faruk Öztürk

BOLU, OCAK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Nida Yıldız tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 05/01/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Faruk Öztürk
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Sevilay Yıldız
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Türker Sezer
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Menekşe Eskici
Kırklareli Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Duygu Gür Erdoğan
Sakarya Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/36 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

NİDA YILDIZ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

NİDA YILDIZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF.DR. FARUK ÖZTÜRK

BOLU, OCAK - 2024

xii+ 248

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine nasıl bir yansımalarının olduğunun tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde bir anaokulunda eğitim gören altı çocuk, çocukların velileri ve sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formları ve görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların temel dikkat becerileri, düşünme becerileri, soru sorma becerileri, merak duyguları, sözcük dağarcıkları, düşüncelerini ifade etmelerinde, iletişim becerilerinde, iş birliği, paylaşma davranışlarında artış olduğunu, ailelerin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne dair bilinçlendirilmesine ve öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili mesleki yeterliliklerinin arttırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul Öncesi Eğitim, Çocuklar İçin Felsefe, Erken Çocuklukta Gelişim.

ABSTRACT
PHILOSOPHY FOR CHILDREN EDUCATION IN PRESCHOOL
EDUCATION
PHD THESIS
NİDA YILDIZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION
(SUPERVISOR: PROF.DR. FARUK ÖZTÜRK)

BOLU, JANUARY 2024
XII, 248

The purpose of this research is to determine and examine the impact of Philosophy Education for Children, to be implemented as part of the preschool education process, on the cognitive, social-emotional, and language development of children. The research model is constituted by a qualitative research method, specifically a case study. The study group of the research consists of six children, their parents, and the class teacher, all of whom are attending a preschool in the province of Sakarya during the 2020-2021 academic year. Data for the research were collected through observation forms and interview forms developed by the researcher. The data were analyzed using content analysis. The findings of the research indicate an increase in children's fundamental attention skills, thinking skills, questioning skills, curiosity, vocabulary, expression of thoughts, communication skills, collaboration, and sharing behaviors as a result of Philosophy For Children Education for children. The study concludes that there is a need to raise awareness among parents about Philosophy For Children Education and to increase the professional competence of teachers in the field of philosophy education for children.

KEYWORDS: Preschool Education, Philosophy for Children, Early Childhood Development

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1Çocuklar İçin Felsefe'nin Temelleri: Bir Eğitim Süreci Olarak Felsefe	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	16
1.3. Araştırmanın Amacı	18
1.4. Sayıtlar	19
1.5. Sınırlılıklar.....	19
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1 Çocuk ve Eğitim İlişkisi.....	20
2.1.1. Çocuk Kavramı	20
2.1.2. Çocuğun Eğitimi.....	21
2.1.3. Orta çağın Eğitim Anlayışına Tepki.....	22
2.1.4. Çocuktan Hareket Akımı	23
2.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisi	25
2.2.1.Felsefe Nedir?	25

2.2.2. Felsefe ve Eğitim Arasındaki Bağlantı	28
2.2.3. Felsefe Eğitimi İhtiyacı	29
2.3.Çocuk ve Felsefe İlişkisi.....	31
2.3.1.Çocuklukta Felsefe Eğitimi	31
2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine İlişkin Yapılan Araştırmalar	51
3.YÖNTEM.....	69
3.1.Araştırmanın Modeli	69
3.1.1. Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışmasının Kullanımı.....	71
3.2. Çalışma Grubu	71
3.3.Veritoplama Araçları	72
3.4.Verilerin Toplanması.....	75
3.5.Verilerin Analizi.....	78
3.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik	78
4. BULGULAR VE YORUM.....	86
4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların bilişsel gelişimine yansıması nasıldır? problemine yönelik bulgular	86
4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların dil gelişimine yansıması nasıldır? alt problemine yönelik bulgular	100
4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların sosyal-duygusal gelişimine yansıması nasıldır? alt problemine yönelik bulgular.....	101
4.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne Yönelik Çocuk Görüşleri Nelerdir?' alt problemine yönelik bulgular.....	105
4.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin Çocukların Gelişimine Yansımasına Yönelik Veli Görüşleri Nelerdir? alt problemine yönelik bulgular	116

4.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin Çocukların Gelişimine Yansımasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir?' alt problemine yönelik bulgular	139
4.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin Uygulama Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Yönler Nelerdir? alt problemine yönelik bulgular	155
5. TARTIŞMA	160
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Tartışma	160
5.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	169
5.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	171
5.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	174
5.5. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	182
5.6. Araştırmanın 6. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	192
5.7. Araştırmanın 7. Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	201
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	206
6.1. Sonuçlar	206
6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	206
6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	206
6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	206
6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	206
6.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	207
6.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	207
6.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar	207
6.2. Öneriler	208
Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	209
7. KAYNAKLAR	210
8. EKLER.....	228

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Fishler’e göre duygusal becerileri değerlendirme tablosu	73
Tablo 2. Etkinlik ve kavram listesi	76
Tablo 3. Dikkat teması	86
Tablo 4. Sorgulama yapma teması.	88
Tablo 5. Bilişsel gelişim sıklık tablosu	96
Tablo 6. Sözel ifade becerisi teması	100
Tablo 7. Dil gelişimi sıklık tablosu	101
Tablo 8. Tartışma sürecine özen gösterme	102
Tablo 9. Sosyal duygusal gelişim sıklık tablosu	104
Tablo 10. Etkinliği anlamlandırma teması	105
Tablo 11. Etkinliğe ilişkin duygusal görüşler teması	107
Tablo 12. Elde edilen kazanımlara ilişkin görüşler teması	113
Tablo 13. Bilişsel gelişimine yansımalarına dair görüşler teması	116
Tablo 14. Dil gelişimine yansımalarına dair görüşler teması	120
Tablo 15. Sosyal duygusal gelişime yansımalarına dair görüşler teması	121
Tablo 16. Çocuklar için felsefeye dair genel görüşler teması	126
Tablo 17. Bilişsel gelişime dair yansımalar teması	139
Tablo 18. Dil gelişimine dair yansımalar teması	144
Tablo 19. Sosyal duygusal gelişime dair yansımalar teması	145
Tablo 20. Çocuklar için felsefeye ilişkin görüşler teması	147
Tablo 21. Uygulamaya Yönelik Öneriler Teması	155

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

M.E.B. : Milli Eğiitm Bakanlığı

Ç.İ.F.E. : Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi



TEŞEKKÜR

Öğrenciliğim boyunca bana sabırla yaklaşan, desteğini esirgemeyen, motive eden, her konuda olduğu gibi felsefe bilgisi ile de bana yol gösteren kıymetli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecim boyunca değerli bilgileri ile katkılarını sunan tez izleme kurulu üyesi hocalarım sayın Doç. Dr. Sevilay YILDIZ ve sayın Doç. Dr. Türker SEZER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana çocuklar için felsefeyi sevdiren ve çalışmam boyunca pek çok fikir danıştığım hocam sayın Dr. Işıl TAŞ'a teşekkür ederim.

Verilerimin analizlerimde uzman görüşü ile bana destek olan hocam sayın Doç. Dr. Serap Özelçi'ye ve etkinliklerin, gözlem ve görüşme formlarının oluşturulması sürecinde uzman görüşüne başvurduğum tüm hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkür etmek isterim.

Eleştirel düşünmeyi destekleyici ve ezberden uzak öğretim yöntemlerine, bilgi ve kültür düzeylerine hayran olduğum tüm Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerine bana olan katkıları için ve doktora sürecim boyunca bana destek olan arkadaşım Esmanur Gözütok'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Her konuda olduğu gibi eğitim öğretim hayatım boyunca da bana desteğini esirgemeyen canım annem Rabia Akbulut'a ve canım babam Mehdi Akbulut'a, kardeşim Halil İbrahim Akbulut'a ve son olarak benimle birlikte araştıran, umutsuzluğa kapıldığımda tekrar tekrar motive eden hayattaki en büyük şansım Baykan Yıldız'a teşekkür ederim, iyi ki hayatımdasınız.

Nida YILDIZ

BOLU, 2024

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanın diğer varlıklardan ve canlılardan ayıran en belirgin yönünün, varlığı/evreni ve kendisini anlamaya yönelik olarak; düşünen, merak eden, soru soran, sorgulayan bir canlı olduğu en çok kabul gören yaklaşımdır. İnsanın özünü oluşturan bu temel zihinsel/düşünsel nitelik uygarlığın da yaratıcısı olmuştur. Bu uygarlık oluşumu sürecinde bilim, sanat gibi düşünsel etkinlikler içinde felsefe; varlığı ve olup biteni, anlamaya dayalı düşünmeye ve sorgulamaya dayanan insana ait bir faaliyet olarak en önemli etkiyi oluşturmuştur (Cevizci, 2010).

Düşüncel faaliyeti değerlendirirken Aristoteles, bu tutumun dünyayı, içinde yaşadığı toplumu, geçmişini ve kendini tanıma arzusu ve merakından kaynaklandığını ve bilmek istemenin insanların doğasında olduğunu ve duyularını kullanmanın bilme arzusunu doyurduğu için zevk verdiğini ifade etmiştir (Arslan, 2012). İnsanın bu merak ve arzusu ile kendini, varlığı ve var olanın ötesi ile ilgili düşünmeye başlaması ile felsefe ortaya çıkmıştır (Ülken, 1963). Bu yüzden bu düşünme eylemi ‘bilgelik sevgisi’ anlamına gelen ‘philo-sophia’ ismini almıştır (Mengüşoğlu, 1958). Yani yeryüzünde aklın uyanışını simgeleyen düşünceler, insanın doğaya, ardından da kendisine bakışı ile ortaya çıkan başlangıç olarak ifade edilir (Ülken, 1963). Sokrates ise “*Sorgulanmayan, üzerinde düşünülmeyen hayat yaşamaya değmez*” cümlesi ile insanın felsefe ile olan yaşamsal bağına özetlemiştir (Arslan, 2012, 45). Jaspers (1986) de aynı şekilde felsefe yapmanın kaynağını, merak, hayret ve kuşku olarak nitelendirir. Bu yaklaşım doğrultusunda insan hemen herkesin kabul edeceği üzere, merak eden ve olup biteni hayretle anlama çabası içinde olan bir varlıktır. İnsanın bu özelliğini en iyi ifade eden Thomas Hebbes, ‘gördüğü olayların sebeplerini araştırmak insanın doğasına özgüdür. Bazıları daha çok araştırır, bazıları daha az ama herkes kendi kaderinin sebeplerini araştırarak kadar meraklıdır’ der (Cevizci, 2010).

İnsanın özsel niteliği olan bu sorgulama, nedenleri merak etme ve hayret dürtüsüyle anlama çabası olarak felsefe, insan için en temel bir tutumdur. Bu tutum aslında bütün bireylerde, bütün çocuklarda ve özellikle de küçük çocuklarda var olan bir tutumdur. Özellikle küçük çocukların ‘Yalan söylemek neden yanlıştır?’,

‘İnsanlar ölünce nereye giderler?’ benzeri sorularına muhatap oluruz. Biraz daha büyüyen çocuklar ‘Eğer özgür bir ülkede yaşıyorsam yapmak istediğim her şeyi neden yapamıyorum?’ türünden yanıtlaması kolay olmayan sorular sorarlar. Fakat gençlerin ve çocukların büyük bir kısmı sonraki yaşlarında hayret ve meraklarını yitirirler ve alışkanlığa teslim olurlar (Cevizci, 2010) Bu durumu Carl Sagan,

“Anaokulundaki veya ilkokul birinci sınıftaki çocuklarla konuştuğunuzda bir sınıf dolusu bilim tutkunu ile karşılaşsınız. Rüya nedir? Neden parmaklarımız var? Ay neden yuvarlak? Dünyanın doğum günü ne zaman? Çimenler neden yeşil? gibi oldukça derin sorular sorarlar. Böyle sorular fışkırır onlardan. Bunlar önemli sorulardır. Ama 12. Sınıf öğrencileri ile konuşursanız bunların hiçbirisi ile karşılaşmazsınız. Durağan ve meraksız hale gelmişlerdir. Anaokulu ile 12. Sınıf arasında korkunç bir şey gerçekleşmiştir ve bu sadece ergenlik değildir”. (Sagan, C. ‘Science is the key to our civilization’ 12. Dk, 12 Nisan 2018)

sözleri ile ifade ederek, çocukların yaşları büyüdükçe merak ve bilme arzusunu kaybettiklerine değinmektedir. Burada dikkat çekilen önemli nokta, insanın gerek doğal özelliği gerekse özsel niteliği olarak ele alınan bu temel değerlerini kaybetmesi; düşünme, sorgulama, merak ve şaşkınlığa dayalı anlamlandırma çabası ve özelliğinin zamanla ve çeşitli faktörlerin etkisiyle zayıflamasıdır. Bu eleştirel değerlendirmenin nedenleri arasında toplumsal, kültürel ve başka nedenler olabileceği gibi en ilişkili olabilecek neden ise eğitim süreçlerinde ve pratik yaşamda ortaya çıkan, esnek olmayan, önyargılı ve geleneksel tutumlar olduğu söylenebilir. Felsefeyi eğitim sürecinin ayrılmaz parçası değil de ‘alternatif ve başka bir bakış açısı’ gibi gören yaklaşımların etkisi de inkar edilemez bir durumdur. Çünkü felsefe veya felsefi tutum insani özellik olduğu için aynı zamanda eğitsel bir özelliktir. ‘Felsefe yapma’ ya da ‘felsefi tutum sergileme’ eğitim sürecinden ayrı düşünülmeyecek insana ait bir niteliktir. Hatta Lock’a göre de felsefe bir eğitim faaliyetidir (Kuçuradi, 2018). Soykan (1996) ‘eğip bükmeyen bir eğitim’ ifadesi ile felsefenin eğitimdeki gerekliliğine vurgu yaparken, insanın varlık bütünlüğünün sürdürülmesi için hem zihninin hem de karakterinin eğitilmesinin gerekliliğine değinirken eğitimcinin asıl görevinin düşünmeyi öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. Peterson ve Bentley (2015) de çocuklar için felsefe ile karakter eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade eder. Diğer yandan çocuklar için

felsefede yer alan soru sorma faaliyetinin çocukları zorlayacağı, sıkılmalarına neden olacağı yönünde ön yargılar görülmektedir. Ancak Ghaedi (2015) felsefenin kendisinin bir düşünce oyunu olduğuna, çocukların oyunlarında felsefi sorulara yer verdiğine ve düşünce yolculuğundan geçme konusunda filozoflarla ortak noktaları olduğuna dikkat çekmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin (ÇİFE) okul öncesinde uygulanmasına yönelik paydaşların görüşüne yer veren Türkiye'de gerçekleştirilmiş çalışmalardan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne dair okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvuran çalışmalar bu eğitimin ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Avcı, Özdağ, Akdeniz, Öncü ve Öner (2021) 'P4C: Küçük Çocuklar Büyük Fikirler' eTwining projesine yönelik öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş ve çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri öğrencilerinin soru sorma ve sorgulama becerilerine, dinleme becerilerine, farklı düşüncelerine katkısı olduğunu, M.E.B. 2023 Vizyon Belgesi'ndeki hedeflerini desteklediği için gerekli bulduklarını, bu konuda öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Koyuncu (2020), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin çocuklarla felsefe deneyimi yoluyla incelemiş okulöncesi öğretmenleri, ÇİFE'nin kul öncesi eğitimde uygulanabileceğini, özel ihtiyaçları olan öğrencilerde dahil olmak üzere çocuklara katkı sağlayacağını, sınıftaki hiyerarşiye ve sınıf yönetimine eleştirel bakmaya yönlendirdiğini düşündüklerini, ancak geleneksel eğitim anlayışının bu eğitimin karşısındaki en büyük zorluk olduğunu ifade etmişlerdir. Davan (2022) ise görüştüğü okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için felsefeye dair olumlu fikirleri olduğu, bu konuda eğitim almaları gerektiğini, çocuklarla felsefenin iletişim becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme becerileri, problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklediği yönünde fikir belirttikleri, yeterli bilgi sahibi olunmaması ve çocukların soyut düşünme düzeyinde olmamalarından kaynaklanan olumsuzluklar da doğabileceğini dile getirdiklerini ortaya koymuştur. Keskin (2022) okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar için felsefeye dayalı mevcut durumu betimlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çocukların oyun saati, Türkçe, drama ve sanat etkinlikleri kapsamında gözlemler yapmış öğretmenin sorduğu soruları ve çocukların cevaplarını incelemiştir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak hatırlamaya dayalı sorular sorduğuna, çocukların neden-sonuç bağlantısı içeren

ifadeler kullandığı ancak eleştirel düşünceleri için çok fazla fırsat tanınmadığına değinmiştir. Avcı (2023) da araştırmasını okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ÇİFE'nin sorgulama becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve saygılı olma davranışını desteklediğini ifade etmişler, kolaylaştırıcı rolünün öğretmenlikten farklı ve zor olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yapılan bu araştırmalardan ÇİFE'nin çocukların gelişim alanlarını desteklemesi yönüyle ihtiyaç olduğunu, sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemlerde yetersizlik yaşayan öğretmenler açısından bu konudaki boşluğu doldurmada yarar sağlayacağı, öğretmenlerin bu eğitimle ilgili destek alması gerektiği görülmektedir.

1.1.1Çocuklar İçin Felsefe'nin Temelleri: Bir Eğitim Süreci Olarak Felsefe

Düşünsel temellendirmelerde çoğu düşünürün felsefe ile eğitim kavramını aynı anlamda ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda Platon'a göre eğitim felsefi düşünceye ulaşma, sorgulama ve felsefi bakışa sahip olma olarak ele alınır. Özellikle amaçlar açısından değerlendirildiğinde Platon'un vurguladığı nesnelerin özüne ulaşma çabası bilgi sorunuyla ilişkili olup 'doğruyu bulma çabası' olarak ifade edilir. Bu aynı zamanda bir eğitim sürecidir (Kafadar, 2001). Bu nedenle insanın var olanı ve olup biteni bilmesi (bilimsel faaliyet) kadar var olanı anlamlandırabilmesi, neden ve niçin sorularını sorması, felsefi bir sorun olduğu kadar eğitim sürecini de temelden ilgilendirmektedir. Nitekim J. Dewey de Platon'un felsefe anlayışına çok yakın bir değerlendirme ile eğitimi doğaya ve insanlara ait duygusal temel eğilimleri geliştirme bağlamında kullanıldığında felsefenin de genel eğitim kuramı olarak tanımlanabileceğini belirtir (Kafadar, 2001). Kısaca felsefe kavramı üzerine yapılan tanımlamalar; 'eleştirel ve özgür düşünme eğitimi', 'tutarlı bir düşünme yöntemi', 'sorgulamaktan ve şaşkınlık duymaktan beslenen bir düşünme eylemi' olduğu konusunda birleşirler (Ferry, 2011).

Gerek varlığı ve var olanın özünü kavrama, olup biteni anlamlandırma çabası olsun (varlık sorunu) gerekse doğru olanı bilme faaliyeti olarak (bilgi/bilim sorunu) ele alınsın, felsefenin veya felsefi tutumun eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak nasıl işe koşulması gerektiği sorunsalının önemli bir durum olduğu ortadadır. Bu temel yaklaşıma paralel Kant'ın "*Felsefe öğretilemez felsefe yapmak öğretilir*" sözü dikkate alındığında, varlık, değer ve bilgi konusunda sorgulama

ve temellendirmelerle, soru sorma, araştırma ve anlamlandırma gibi özel bir yaşam biçimi olarak (Kafadar, 2001). Süreç ve yöntem açısından ise ‘düşünme eğitimi’ anlamında felsefi tutumun ve felsefi sorgulamanın nasıl mümkün olacağı veya nasıl işe koşulabileceği sorunun odağını oluşturmaktadır. Yani felsefe eğitimi; hem felsefi bilgilenme olarak felsefe bilgisi, hem de işlev açısından ‘felsefe yapma’ faaliyeti, sorgulayıcı bir etkinlik olarak eğitim sürecinde işe koşma önemli bir durumdur.

Genel bir eğitim süreci olarak felsefi sorgulamanın yerleştirilmesi, düşünce eğitiminin geliştirilmesi anlamında Kuçuradi, felsefeyi ve eğitimi değerlendirirken, insan türüne özgü yetenekleri etik değer bilgisi ile kullanabilmek, yaşamda uygulamaya dökülebilmek ve dolayısıyla insanlaşmayı sağlayacak olması itibarıyla eğitimi ve felsefeyi bu yetileri kazandırmayı sağlayıcı olarak ele alır. Güncel eğitim sistemlerinin sadece bilgiye dayalı yetenekleri geliştirmeyi amaçladığını da ekleyerek eğitimin değersel boyutunun geliştirmesi gerektiğini sorgulamaktadır. (Prof. Dr. İonna Kuçuradi ile Felsefe ve Eğitim Üzerine, Tedmem, 19 Haziran, 2018). Görüldüğü gibi bu tanımlamada da eğitim ile felsefenin aynı düzlemde ilerlemekte ve aynı insani hedefe yönelik olduğu dile getirilmektedir.

Gerek genel felsefe eğitimi olsun gerekse etkinlik olarak felsefi sorgulama biçimleri olsun genel anlamda düşünme, sorgulama, nedenleri bilme, eleştirel yaklaşma ve anlamlandırma gibi düşünsel etkinlikleri içerdiği açıktır. Bu durum hem insanın temel niteliğinin doğal bir tezahürü hem de insan olma açısından etik ve olması gereken değersel bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise hem felsefe öğretimi olarak hem de özelde felsefe yapma etkinliği olarak, eğitim sürecinin merkezinde yer alması gereken kaçınılmaz bir olgu olduğudur. Bu entelektüel, felsefi bir değerlendirme olduğu kadar aynı zamanda güncel ve pratik bir değerlendirmedir. Örneğin İrlanda Başbakanı Michael D. Higgins 2016’da yaptığı bir konuşmada ‘felsefe öğretiminin çocukları belirsiz ve karmaşık bir dünyada özgür ve sorumluluk sahibi bir hale getirebilmekte en güçlü araç, sınıfta felsefe yapmanın ise hümanist ve demokratik bir kültüre giden kestirme yol olduğunu’ ifade etmiştir. Böylelikle çocuklar çağın düşünme tarzını öğrenerek zorluklarla başa çıkma konusunda daha yetkin hale geleceklerini dile getirmektedir.

(Blease, C, 2017. Philosophy can teach children what Google Can't. Charlotte Blease, 9 Ocak, 2017, The Guardian).

Genel anlamda felsefe eğitiminin özel olarak da ÇİFE'nin gerekçesinin daha anlamlı hale gelmesi için çocukluk dönemi sonrasında öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları yoğun eğitim sürecinde felsefe eğitimi olarak ortaya konan felsefe etkinliklerinin, programların, derslerin vb. uygulamaların da ayrı bir yaklaşımla ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan yukarıda dile getirilen kültürel ve yaşamsal alışkanlıklar ve duyarsızlaşma gibi faktörler yanında eğitim olgusuna yüklenen toplumsal ve kültürel anlamlar doğrultusunda felsefe eğitiminin ve 'felsefe yapma' tutumunun aldığı dönüşümün nedenleri üzerinde durulması gerekmektedir.

Felsefe eğitimine dair iki temel sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi genel anlamda felsefe bilgisi olarak felsefe eğitime yaklaşım ve örgün eğitimde felsefe öğretimin niteliği sorunudur. İkinci durum ise insanın temel niteliğinden kaynaklanan, merak etme soru sorma, nedenleri bilme arzusundan beslenen düşünsel /felsefi etkinlik olarak 'felsefe yapma' faaliyetinin öğretim sürecinde nasıl işe koşulacağı sorunudur. Bu ikinci sorunda 'felsefe yapma' şeklinin, nasıl? ne zaman? ve ne kadar? ve kimlere? olacağı gibi teknik konular söz konusudur. Bu sorunun araştırma bağlamında ele alınış biçimi ise felsefe düşünme etkinliklerinin yani felsefe yapmanın kimlere, hangi düzeyde ve nasıl uygulanması gerektiği gibi, tartışılması ve araştırılması gereken önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Bu durum özellikle bu çalışmanın araştırma kapsamını oluşturmakta ve ÇİFE yaklaşımını/programını küçük çocuklar için, okulöncesi dönemde uygulanan eğitim programının sunduğu eğitsel hedeflere katkısı noktasında ele alarak araştırılmaya değer görmektedir. Bu nedenle böyle bir yaklaşımla ÇİFE'nin çocukların gelişimsel özelliklerine katkısını belirlemeyi hedeflemektedir.

ÇİFE programının öngördüğü felsefi etkinliklerin yaşamsal pratiklerle iç içe olarak süreçte işe koşulması, bu konuda uzak durulan "felsefe yapmaya" karşı önyargı ve katı tutumların da yeniden düşünülmesi gerektiğini gündeme getirecektir. Çünkü yukarıda ifade edilen felsefe eğitimi ve felsefe yapma tutumuna yönelik kitlelerde var olan geleneksel felsefe algısı eğitim sürecindeki eksikliğin en önemli nedenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Felsefeye karşı önyargı ve

yanlış anlamlandırmanın nedenleri arasında felsefenin kendine has terminolojisinden ödün verilmemesi, sadece soyut kavramlara dayandığı varsayımı gibi algılar kitlelerin gözünde sadece dışsal ve çoğu kez yanılgılara sürükleyici izlenimlere neden olmuştur. Bu çerçevede genel olarak felsefeye ilişkin yaklaşım ve görünümün ne olduğu ayrı bir tartışma konusudur. Fakat bu ve benzeri düşünceler felsefeye ve felsefe eğitimine karşı kültürel ve toplumsal bakışı ve eğitim programlarındaki uygulamaları da etkilemektedir. Bunu yanında içerik olarak da “zor anlaşılır hatta anlaşılabilir, ürkütücü ve nüfuz edilemez bir etkinlik tarzı ve hayatın pratiklerinden kopuk” gibi algıların oluşması da kitlelerin bu alana bakışını etkilediği de bilinmektedir. Bu algılar içinde felsefenin yaşama ve yaşam pratiklerine etkisinin hemen, anında ve direkt olmadığı söylenebilir. Fakat o, kendine has etkinlikleriyle yaşam pratiklerini etkileyecek düşünsel yollar açar (Çotuksöken, 2001). Hem bu ‘düşünsel yolların’ hem de bu çalışmanın hareket noktası; henüz önyargılarla tanışmamış olan erken çocukluk döneminde çocuklara soru sorma, sorgulama, nedenleri bilme, olasılıkları düşünme gibi temel düşünsel etkinliklerle tanıştırmaktır. Dönemsel olarak ortaöğretim aşamasının felsefeyle tanışmak için oldukça geç kalınmış olacağı bu yaklaşımın diğer bir temel argümanıdır.

Türkiye’de felsefe eğitimine, daha doğru ifadeyle felsefe öğretimine örgün eğitimde ders olarak yalnızca ortaöğretimde yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim Dersi Felsefe programları incelendiğinde, öğrencilere felsefi kavramlarla ilgili bilgi edinimi, akıl yürütme, sorgulama, analitik düşünme, eleştirel düşünme, ifade ve yazma becerisi, özgün fikirler üretme becerisi kazandırılmasının amaçlandığı ve programın yalnızca 10. ve 11. sınıflar için oluşturulan bir program olduğu görülmektedir. İçerik olarak bakıldığında, 10. sınıf konularının felsefenin ve felsefi düşüncenin tanımı, felsefenin alt dallarının ne olduğu, 11. sınıf konularının ise felsefenin tarihsel seyrinden oluştuğu, her konu ve kazanım için öğrencileri de aktif kılacak süreçler önerildiği görülmektedir.

Felsefe ve felsefe eğitimine karşı tutumlara yönelik çalışmalar incelendiğinde bu alanın sıkıcı bulunduğu ve yeterince ilgi görmediği fark edilmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin felsefe ile ilgili durumları araştırıldığında çeşitli sonuçlar ortaya koyan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Lise ve dengi okullardaki öğrencilerin felsefe dersine karşı olan tutumları ve başarıları arasındaki

ilişkiyi inceleyen çalışmada, felsefe dersi en sevilmeyen üç ders arasından ikinci sırada görüldüğü, öğrencilerin ileriki yaşantılarından felsefe dersinin bir yararı olmayacağını düşündükleri, 17 yaş ve altındaki öğrencilerin ise felsefe başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Küçük Kurt, 2006).

Tecim (2015) felsefe tutum ölçeği geliştirme çalışmasında sevgi alt faktörünün düşük puana sahip olması, ilgisizlik alt faktörünün de yüksek puana sahip olması nedeni ile öğrencilerin felsefe dersini az sevdikleri yorumunu getirmiş, ilgisizliğin nedenlerinden birinin dersi sıkıcı bulmaları ve konuları anlamamaları olduğundan ve öğrencilerin geleceğe dönük yararı konusunda da felsefe dersine karşı olumsuz tutum içinde olduklarından bahsetmiştir. Ünsal (2016), ise ortaöğretim felsefe dersine yönelik öğretmenler yaşadıkları sorunlarda öğrencilerin olumsuz tutumlarından bahsederken çevreden, ön yargılardan, sınav sisteminden etkilendiklerine, ders kitaplarının akıcı olmadığına değinmişlerdir. Görüldüğü üzere araştırma sonuçları öğrencilerin felsefe dersine olumsuz tutumuna dikkat çekmektedir. Ortaokulda ise 2016 yılı öncesinde uygulanan programda altıncı sınıflardan itibaren seçmeli ders olarak yer alan Düşünme Eğitimi dersi ile ilgili yapılan çalışmada Tokmak (2009), öğrencilerin büyük kısmı uygulamadan önce sıkıcı olacağını düşünürken uygulamadan sonra pek çok şey öğrendiklerini, farkındalık kazandıklarını ve mantıklı düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu tutumlarda öğrencilerin dersi sıkıcı buldukları da göze çarpmaktadır. Bu da düşünmek için yeterince fırsat tanınmamasından kaynaklanmaktadır. Hâlbuki felsefeyle düşünmek sıkıcı ya da korkutucu bir iş değildir ve kişi için değişen şartlar altında ayağını sağlam basabileceği bir zemindir (Horner & Westacott, 2001).

Felsefeye karşı tutumları içeren çalışmalar yanında düşünme eğitimi, sorgulama, eleştirel düşünme vb. felsefe formasyonu kapsamında bazı çalışmalar söz konusudur. Bu çalışmalarda, felsefe etkinliklerinin eğitim sürecinde gerekli yetkinliklerle ve uygun tarzda felsefe temelli etkinliklerin sürece dahil edildiğinde hem genel başarıya hem de düşünsel alanın gelişimine katkılarının olduğu net olarak ortaya çıkmaktadır (Çotuksöken, 2001). Bu çerçevede, Düşünme Eğitimi dersi ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğrencilerin bu ders sayesinde problem çözme, yaratıcılık gibi beceriler kazandığı ve diğer derslerinde de başarılarının arttığı ifade edilmiştir. (Çolak, 2020) Benzer şekilde ilköğretim üçüncü sınıfta eğitim gören özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yürütülen düşünme

eğitimi programında impulsif özelliğe sahip çocukların problemi çözerken farklı çözüm yolları üzerine düşünme sürelerinin uzadığı, hata sayılarının azaldığı, doğru karar verme becerisi kazandıkları ifade edilmiştir (Seçer ve Sarı, 2014). Bir diğer çalışma da Sezgin ve Baysal (2019) üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde artış sağladığını ortaya koymuş, Arı (2020) ise öğrencilerin analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme boyutlarında anlamlı farklılık gösterdikleri, eleştirel düşünme ile ilgili terimleri kullandıkları, programa yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kanat (2020) Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme programının çocukların eleştirel düşünmeye yönelik davranışlarında artış sağladığı, eleştirel düşünmeye yönelik olmayan davranışlarda azalma sağladığı, ahlaki yargı düzeylerine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2021) okul öncesi eğitimi alan 60-66 aylık çocuklara verilen algoritmik düşünme becerisi eğitiminin problem çözme becerilerine etkisini araştırmış ve çocukların anlamlı farklılık gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışmanın konusu olan çocuklar için felsefe programı çerçevesinde de yapılan bazı çalışmalarda, çocuklar için felsefenin çocuklara ve eğitime katkısı ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Örneğin Sasseville (1994) tarafından üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarla gerçekleştirilen çalışmada daha önce düşük öz saygısı olduğu tespit edilen öğrencilerle diyaloğa dayalı sorgulama yapılmış ve çalışma sonunda öğrencilerin öz saygı düzeyinde belirgin artış görölmüştür. Topping ve Trickey (2007) İskoçya’da iki yıl boyunca yürüttükleri çalışmada çocuklar için felsefenin etkisini ölçmek amacı ile öğrencilere bilişsel becerileri testi uygulamışlar (İngiltere’de Cog At, Amerika’da CAT olarak adlandırılmaktadır) ve deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmadan hareketle Texas’ta 2010-2011 yılında ortaokul öğrencileri ile Topping ve Trickey’in çalışmasında kullandığı kitap kullanarak tartışmalar yürütölmüş ve yılın sonunda öğrencilere bilişsel beceri testini uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puan elde ettikleri görölmüştür (Fair vd., 2015). Bunun yanında Akkocaoğlu (2015) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile nitel bir çalışma yürötmüş ve çocuklar için felsefenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal-duygusal alanda gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Kitami (2019)

çocuklar için felsefenin Japonya'daki ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenmelerine etkisini incelemiş ve öğrencilerin öz farkındalıkları, başkalarının farkında olmaları, ilişki kurma ve karar verme becerilerinin geliştiği, bulgusuna ulaşmıştır. Boyraz (2019) da üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında ÇİFE'nin çocukların düşünme ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Kefeli ve diğerleri (2021) Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'de eğitimine devam eden 13-14 yaş aralığındaki altı üstün yetenekli/üstün zekalı çocukların kendini tanıma, özüyle tanışma sürecinde felsefi etkinliklerin doğuştan sahip oldukları merak ve soru sorma özelliklerinin gelişimine ve kendilerini tanıma süreçlerine katkısını araştırmışlardır. Bu çalışmada çocukların fikirlerini nedenlere dayandırarak daha kolay dile getirmeye başladıklarını, zıt fikirlere dahi anlamaya çalıştıklarını, kimse birbirinin fikri ile alay etmediği için rahat hissettiklerini dile getirmişlerdir. Türksöy (2020) çalışmasında ÇİFE'nin ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarı sınavındaki bilimsel süreç becerileri ile ilgili soru analizinde anlamlı fark elde ettikleri, bilim, bilimsel araştırma, bilim insanının sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşlerde kontrol grubuna oranla daha fazla gelişim gösterdikleri, bilimsel kavramlar, bilimsel gözlem, çıkarım, veri kaydetme becerilerinde olumlu değişim görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır. Diğer yandan Karagöz (2022) çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisini araştırmış ve çocukların mantıksal, sezgisel akıl yürütme örüntülerine daha çok başvurduklarına daha çok başvurdukları, duygusal akıl yürütmelere daha az başvurduklarına ancak uygulanan programın duygusal akıl yürütmelerini olumlu etkilediği bulgularına ulaşmıştır. Dirican ve Deniz (2020) felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini araştırmış ve deney grubundaki çocukların son test puanlarının yükseldiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Ele alınan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi gerek diğer ülkelerde gerekse Türkiye'de ortaöğretim öncesinde yapılan düşünme eğitimi temelli dersler ve bazı uygulamaların olumlu etkisini görmek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin daha alt sınıflarda yani yaşları daha küçükken, sorgulama, eleştirel düşünme, anlama, farklı düşünme yolları deneme gibi düşünsel/felsefi tutumlara hiç de uzak olmadıklarını ve bu felsefi etkinliklerin diğer gelişim ve öğrenme boyutlarına da olumlu etkilerinin tespit edildiği görülmektedir. Bütün bu çalışma ve değerlendirmeler

ışığında çocukların felsefeye ve felsefi sorgulama etkinliklerine karşı uyumları ve tepkilerinin olumlu yönde anlam kazanacağı varsayımlarını gündeme getirmiştir. Özellikle yurt dışı bazı araştırmalar ve değerlendirmeler bu yönde gittikçe ağırlık kazanmıştır. Bu doğrultuda ÇİFE yaklaşımı hem araştırmaya hem de uygulamaya daha yakın ve anlamlı olduğu görülmektedir.

1.1.1.2. Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe'nin Gerekçesi

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ABD de 1960'lı yıllarda Matthew Lipman ve arkadaşları tarafından, küçük çocuklarda erken dönemde kavramsal gelişimi bağlamında neden- sonuç ilişkisine dayanan felsefi düşünmenin kazandırılmasını amaçlayan bir yaklaşım olarak gündeme getirilmiştir çocuklar için felsefe programının temel çıkış noktası, J. Dewey ve Lev S. Wygotsky'nin ezbere olmayan düşünmeye dayalı eğitim anlayışından ilham alan bir yaklaşımdır. (Özdamar, 2017). Bu yaklaşım, çocukların erken dönemlerinde bile somut işlemler döneminin mevcut durumun verileri ile sınırlı kalmayıp, çeşitli olasılıklara göre teoriler geliştirebilme, sorgulama, eleştirel yaklaşıma, akıl yürütme gibi soyut zihinsel etkinliklerde bulunabilir olduğuna dayanan bir argümandan hareket eder ve bu yaklaşımda temel amaç 'düşünme eğitimi'dir (Lipman, 2003). Erken çocukluk eğitiminde daha öncede etkili olmuş alternatif yaklaşımların çoğunda bu tür geleneksel "çocuk" algısına yönelik daha radikal yaklaşımlar ve modeller de bu yönde bir yaklaşıma sahip oldukları da söylenebilir. Özellikle Reggio Emilia yaklaşımında da olduğu gibi yetişkinlerin henüz yetişkin olmayanlara karşı geleneksel önyargılarından kaynaklanan çeşitli 'duvar'ları mevcuttur. Bu geleneksel 'duvar'lardan biri de çocuğun henüz daha olgunlaşmamış olması düşüncesinden kaynaklanan katı ve geleneksel yöntemlerde ısrarcı olunmasıdır (Özdamar, 2017). İşte bu geleneksel yöntemlerden sıyrılmanın örneklerinden biri de çocuklar için felsefe programının sunduğu felsefi etkinliklerle kendini göstermektedir.

Bilindiği gibi okulöncesi eğitim aşaması, çocuğun yaşamının ve aynı zamanda ileriki yıllarda sürdüreceği öğrenmelerin de temelini oluşturur. Çocuk bu dönemde temel alışkanlıklarını edinerek yeteneklerini geliştirmekte, öğrenme deneyimleri ile sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir (Oktay, 2007). Mantıksal düşünme evresine geçebilmeleri için bilgi işleme becerileri, akıl yürütme becerileri, soruşturma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve

değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekir (Taggart vd., 2005). Bu becerilerin yerine getirilebilmesi için ise yorumlama, hatırlama, problem çözme, sorgulama, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi işlemlerin yapılabilmesi gerekmektedir (Özbay, 2009). Diğer yandan bu bilişsel becerilerin gelişimi okul öncesi dönemdeki çocuğun düşüncelerini ifade edişini de kolaylaştırmaktadır (Coşkun, 2016). Bu temel becerilerin gelişmesinde en kestirme yol, Lipman’a göre erken yaştan itibaren çocukların düşünsel yetilerin geliştirilmesidir.

Çocuklar için felsefe programı, çocukların neden-sonuç ilişkileri kurmalarını ve kendileri için önemli olan kavramlar hakkında düşünmelerini sağlayarak yargıda bulunma becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede Lipman, çocukların, doğasında bulunan merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile harmanlandığında gelecekte daha esnek ve etkin düşünebilen yetişkinlere dönüşeceğine inanmaktadır (Özdamar, 2017). Bu temel argümandan hareket eden çocuklar için felsefe programları çocukların en kritik gelişim dönemi olan erken çocukluk döneminde yürütülen eğitim programlarının temeline ‘düşünme eğitimi’ koyarak bu süreci desteklemenin etkin bir parçası olacağını ileri sürmektedir.

Türkiye’de yürürlükte olan 2013 okul öncesi eğitim programının temel yapısı incelendiğinde, genel olarak, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, fiziksel gelişimlerini ve öz –bakımlarını destekleyici kazanımlar içeren gelişim odaklı bir program olduğu söylenebilir. Bilişsel alandaki kazanımların anlama, gözlemlleme, karşılaştırma, ilişki kurma, problem durumlarına çözüm üretme, dil gelişim alanındaki kazanımların; dili iletişim amacı ile kullanma, dinlediklerinin anlamını kavrama, dinlediklerini çeşitli yollarla ifade etme, sosyal-duygusal gelişim alanındaki kazanımların kendisinin ve başkasının duygularını açıklama, hakları koruma, farklılıklara ve kültürlere saygı gösterme, kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirmeyi içerdiği görülmektedir (MEB, 2013). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin eleştirel düşünme becerileri, ifade becerileri, kişilerarası ilişkilere ve duygulara dönük katkıları göz önünde bulundurulduğunda 2013 okul öncesi eğitim programının kazanımı ile uyumlu olduğu, dolayısıyla bu kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Çocuklar için felsefe ile ilgili okul öncesi eğitim düzeyinde de yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları incelendiğinde Okur (2008) çocuklar için felsefe eğitim programının altı

yaş grubu çocuklarının atılganlık, iş birliği kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve programın deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğunu tespit etmiştir. Daniel ve diğerleri (2011) çalışmalarında deney grubu olan dört yaşındaki çocuklarla dört ay boyunca felsefi tartışmalar yapmış ve kontrol grubunu oluşturan beş yaşındaki çocuklarla ise herhangi bir felsefi tartışma yapılmamıştır. Çalışmada deney grubundaki çocukların daha karmaşık bir dil kullanmaya başladıklarını ve soyut düşünme kapasitelerinde artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Bir başka araştırmada yaşları üç ve dört arasında değişen 13 çocuk, öğretmenleri ve misafir filozof (Warren Bowen) dört ay boyunca bir ormana keşfe çıkarak ilgili konuları konuşmuşlar ve sorgulamalar yapmışlardır. Amaç çocukların etik, ahlak, adil gibi kavramlarla ilgili kendi kararlarını vermelerini sağlamaktır. Tıpkı Regio Emilio yaklaşımındaki gibi dökümanlar toplanmıştır. ‘Orman kime aittir?’ ‘Ağaçlar hissedebilir mi?’ ‘Ağaçların kesilmesi hangi durumlarda kabul edilebilir?’ ‘Eğer bir bitki dikersen, bu bitki sana ait midir?’ ‘Ağaçlar bir aile midir?’ ‘Eğer aileyseler neden ağaçlardan parçalar alabiliyorken hayvanların ya da canlıların yavrularını alamayız?’ gibi sorular sorgulanmıştır (MacDonald vd., 2017). Burroughs ve Tuncdemir (2017) yaşları üç ve beş arasında değişen çocuklarla 12 hafta boyunca yürüttükleri projede, çocukların etik anlayışını ve çocuk edebiyatı aracılığı ile yapılan sorgulamaların çocukların etik gelişimindeki etkisini ortaya koymuşlardır. Adalet, empati, refah, grup üyelerinin dahil olması ya da olmaması gibi konularda felsefi tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Deney grubunun etik sorulara dönüt verme, duygularla ilgili daha fazla ifade kullanma, destekledikleri fikirlerde dahi daha fazla sınıflandırma ve yargılama, sonuçlandırma, gerekçelendirme terimleri kullanma yönünde belirgin gelişim yaşanmıştır. Taş (2017) ÇİFE programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırdığı çalışmasında uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin zihin kuramı ve yaratıcılık puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelendiği çalışmada çocukların tahminde bulunma, farklı görüşü söyleme, hoşgörülü davranışlar sergileme, meraklı olma, soru sorma yönünde olumlu etki gösterirken, duygu ve düşüncelerini söyleme, dinlediklerine dair soru sorma becerileri üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır (Dirican, 2018).

Pekkarakaş (2020) ÇİFE'nin okul öncesi dönemdeki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisini araştırmış, 48-72 ay arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, büyük yaş grubu çocukların puanlarında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir. Işıklar ve Abalı-Öztürk (2022) çalışmalarında çocuklar için felsefe eğitim programının beş altı yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkisini araştırdıkları çalışmalarına katılan deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı farklılık olmasa da kontrol grubundan yüksek olduğu, problem çözme becerileri puanlarının ise anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Uçar (2021) çocuklar için felsefe bağlamında Cartoon Network Türkiye'de yayınlan Gumball, Ben 10, Kral şakir çizgi filmlerinin beş bölümünü incelemiştir. Gumball çizgi filminde toplumsal cinsiyet, evrim, çalışma-tembellik, iyi-kötü, aile kavramlarının, Ben 10 çizgi filminde doğaya insan merkezli yaklaşım, popüler kültür, Kral Şakir çizgi filminde hayvan hakları, otorite, farklılıklar, toplumsal cinsiyet kavramlarının çocuklarla felsefe kapsamında tartışılabileceğini ifade etmiştir.

ÇİFE'nin sorgulama aracılığı ile bilişsel ve sosyal becerileri desteklediği sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Gasparatou ve Kampeza (2012) sorgulama becerilerine, Işıklar (2019) problem çözme becerisine, Pekkarakaş (2020) yaratıcı düşünme becerisine, Karaçelik (2022) yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine, Okur (2008) iş birliği ve atılganlık gibi sosyal becerilere, Kitami ve Yamuchi (2022) sosyal duygusal öğrenme ve iyi oluş hallerine katkısını ortaya koymuşlardır. Ayrıca ÇİFE'nin kurallar ve etik davranışlar ile ilgili sorgulama becerisini de arttırdığı ifade edilmektedir (Jahani vd., 2016). Araştırmanın odak noktasını oluşturan kavramlara ilişkin olarak yapılan açıklamalardan ve özetlenen araştırma bulgularından hareketle okul öncesi eğitimde ÇİFE'nin bir ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

ÇİFE'ye dair ihtiyacı eğitim süreci içinde ders içi etkinliklerle iç içe yürütülecek düzeyde geliştirilmesi ve okulöncesi programlarda yer verilmesinin yöntem biçimlerinin tartışılması ve gündeme gelmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu programın uygulanması ve eğitim sürecinde yararlanılması noktasında, yukarıda değinilen sonuçları yanında süreçte etkin olan öğretmenin ve yönetici, veli gibi diğer okul çevresinin de bu yaklaşıma uygun hale getirilmesi diğer bir önemli

noktadır. Özellikle felsefeye dair daha önce ifade edilen toplumsal ve kültürel önyargılar yanında, felsefe öğretiminde program, içerik ve öğretmen tutumu gibi süreçten kaynaklanan sorunların da bu önyargıların oluşmasında katkısı olduğu unutulmamalıdır. Programın kapsamı kadar öğretmenin rolü ve sınıf ortamı da önem taşımaktadır. Çünkü sınıfta çocuklara sorgulamaya açık uyarılar sunulması, düşüncelerini özgürce söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Fisher, 1995). ÇİFE öğretmenlere bu konuda da yol gösterecek bir yöntemdir.

Maheri ve diğerleri (2021) okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından çocuklar için felsefenin öğretiminde karşılaşılan zorlukları araştırmış ve öğretmenler görüşmelerde toplumun çocuklar için felsefe öğretimine aşina olmaması, bu konuya karşı ön yargılı olunması, yeterli ilgiyi göremiyor olması, ÇİFE'ye yeterli aile katılımının sağlanamaması, kaynak yetersizliği, çocuklar için felsefenin çocuklarla ilgisi olamayacak soyut bir kavram olarak görülmesi, eğitim programları içinde çocuklar için felsefeye yer verilmek istenmemesi, öğretmen eğitiminin yetersiz olması, felsefenin ekonomik düzeyi yüksek gruplarla sınırlandırılması gibi hususlara değinmişlerdir.

Gasparatau ve Kampwza (2012) çalışmalarında çocuklar için felsefe programının okul öncesinde uygulanıp uygulanamayacağını araştırmış, araştırma sonuçlarında daha önce çocuklar için felsefeyi deneyimlememiş öğretmenlerin bu çalışmanın oturumları boyunca çocukların fikirlerini paylaşması için cesaretlendirip daha iyi açıklamaları ve analiz etmeleri, birbirlerinin fikirlerine katılıp katılmadıklarını belirtmeleri için rehberlik ettiklerini ortaya koymuş, öğretmenler ilk başlarda standart bir okuma etkinliğine göre uzun süreceğini düşünerek tedirgin olsalar da tartışmanın öğretim yöntemlerine ilgi çekici boyutlar kattığını ifade etmişlerdir. Çocukların da tartışma esnasında çıkarımlar yapıp, analiz ettikleri, sorguladıkları görülmüştür. Bu yöndeki araştırma sonuçları, ÇİFE programının uygulanması noktasında değişkenler olarak, öğretmen görüşleri, sürece katılan çocukların ve velilerin de görüşlerinin değerlendirilmesi de bu çalışmanın gerekçesine önemli bir dayanak teşkil etmektedir.

Okulöncesi eğitimde ÇİFE'nin uygulanması, çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine katkısı, sürece katılımları ile ortaya çıkan düşünme becerilerine dönük davranışlarında ve düşünme becerilerine dönük tutumlarındaki gelişimi gözlemlemek ve incelemek açısından önemli bir yaklaşım değişimini

ortaya koyacaktır. Böyle bir inceleme sürecinin çalışmada dikkate alınacak değişkenlere etkileri ve yansımalarının genelde eğitim bilimsel açıdan özelde ise eğitim sürecinde felsefi sorgulamanın düşünsel becerilere yansımalarının önemli sonuçları olacağı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın hem okulöncesi eğitim programları açısından hem de felsefi sorgulama etkinliklerinin programa ve sürece katkısı açısından sonuçların derinlemesine sorgulanması ve felsefi sorgulamaya yaklaşımın yeniden ele alınması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönemde çocukların eğitim sürecinde etkinliklerin bir parçası olarak felsefi sorgulanmanın çocukların sorgulama ve düşünme becerilerine, bunun yanında çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir. Örneğin Colom ve diğerleri (2014) çocuklar için felsefenin okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilişsel becerilere ve davranış gelişimine katkıda bulunduğu, Efrat (2016) diyaloga dayalı eğitim alan çocukların felsefi söylemlerinin arttığını, Säre ve diğerleri (2016) çocuklar için felsefenin çocukların muhakeme becerilerini geliştirdiğini, Taş (2017) çocukların yaratıcılıklarını arttırdığını, Demirtaş ve diğerleri (2018) çocukların soru ve cevaplarının niteliğinde olumlu değişimler sağladığını, Karagöz (2022) akıl yürütme ve kanıt kullanımını arttırdığını ifade etmişlerdir. Daha önce de vurgulandığı gibi, çocukların felsefeye veya felsefi etkinliklere karşı tutumlarının incelendiği çalışmalar literatürde yer almasına karşın okulöncesi döneme ait ve çocukların felsefi sorgulama etkinliklerine katılımını ve eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturan çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Bu çalışma alana ait çalışmalarda felsefi sorgulamayı sürece dahil etmeyi ortaya koyması açısından önemli bir noktada yer almaktadır.

2013 okul öncesi eğitim programı incelendiğinde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışların kazandırılması, hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını okulöncesi eğitimin amaç ve ilkeleri arasında görülmektedir. Ayrıca çocuğun gereksinimi ve bireysel farklılıklarına uygun olması, sınıf ortamlarının demokratik, baskı ve kısıtlamadan uzak, farklılıklara yönelik olması beklenmektedir (M.E.B. 2013). ÇİFE’de açık uçlu sorular sormanın

çocukları problemleri çözümlmeye, sorgulamaya, kendi düşünce ve inançlarını diğer insanların düşünce ve inançlarıyla karşılaştırmaya yönlendirdiği, bu nedenle eleştirel düşünmenin gelişmesinde önemli bir araç olduğu belirtilmektedir Ayrıca ortak bir sorunu çözmek amacıyla çocukların akranları ile diyalog kurma becerisini arttırmayı amaçlamaktadır (Daniel vd., 2011). Gregory (2008)'e göre ÇİFE çocukların aktif katılımları sayesinde akıl yürütmelerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Mathew Lipman'a göre de bu eğitim çocukların hem bilişsel hem de dil ve iletişim becerilerini, sosyal etkileşim ve gelişimlerini desteklemektedir (Roberts, 2007). Bu noktada ÇİFE'nin ve 2013 okul öncesi eğitim programının amaç ve ilkelerinin birebir örtüştüğü görülmektedir. Bu açıdan da süreçte elde edilen bulgular ve çalışmanın sonuçlarının ayrıntılı bakış açıları sunması, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarına yansımalarının ortaya konması ile alana katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

2013 eğitim programı ve okul öncesi eğitimdeki uygulamalar ile ilgili görüşlere başvuran çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Koçyiğit (2014) çocukların okul öncesi eğitim ile ilgili bakış açıları, Yaralı (2017) okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkına dair çocukların ve öğretmenlerin görüşleri, Özdemir (2018) okul öncesi eğitimde kaliteye yönelik fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler bağlamında çocuk görüşlerini inceledikleri çalışmalar gibi birçok alanda çalışma mevcuttur. Bunların hemen hepsi programın farklı kavramlar açısından incelenmesini öngörmektedir. Bunların dışında Bakan ve Şahin (2018) değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisini çocuk görüşlerine göre incelemiş, Yılmaz (2018) okul öncesi öğrenme ortamlarında çocuğun özerkliğini geliştirme konusunda öğretmen ve çocukların görüşlerine başvurmuş, Cengizhan ve Balcı (2022) okul öncesi eğitimde disiplinler arası öğretime dayalı fen uygulamalarının öğrenci, öğretmen, veli görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, olumlu tutum oluşturduğu, farklı bakış açısı kazandırdığı, araştırma isteği oluşturduğu, öğretmen problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme, karar verme becerilerini ön plana çıkardığı yönünde görüş bildirmişlerdir. İş (2017) çalışmasında da 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Okul öncesi öğretmenleri kazanımlarına ulaşıldığı

yönünde görüş belirtirken, sınıf öğretmenleri probleme çözüm üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma, gruplama, eşleştirme, sıralama, sosyal-duygusal gelişim alanında empati becerisi, estetik değerleri koruma, farklı kültür ve özellikleri tanıma gibi kazanımlara ulaşılmada yetersiz olduğu, yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe olarak ortaya koyulan bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin hem çocukların bilişsel, sosyal-duysal ve dil gelişimi alanlarında gelişimlerine, hem de sınıf içi etkileşimine yansımalarının takip edilerek değişimin niteliğinin ortaya konması, gözlemlere ek olarak tüm paydaşlarından görüş alınması, uygulanan ya da planlan bir eğitimin etkililiğini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve daha nitelikli hale getirmek açısından önem taşımaktadır. Diğer taraftan çocukların, velilerin ve öğretmenin görüşlerine yer verilmesi açısından bütüncül bir bakış açısı sunacak, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerinin görülmesini sağlayacağı için önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmanın okul öncesi eğitim programında ÇİFE'ye dair yapılabilecek ihtiyaç analizi çalışmalarına da fikir oluşturacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi eğitim sürecinin bir parçası olarak uygulanacak olan Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerine nasıl bir yansımalarının olduğunun tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda alt problemler şu şekilde düzenlenmiştir;

1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların bilişsel gelişimine yansıması nasıldır?
2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların dil gelişimine yansıması nasıldır?
3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların sosyal-duygusal gelişimine yansıması nasıldır?
4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne yönelik çocuk görüşleri nelerdir?
5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların gelişimine yansımasına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?
6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların gelişimine yansımasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin uygulama sürecinde geliştirilmesi gereken yönler nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada katılımcıların görüşme sorularına içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi ile, uygulama yapılacak olan sınıfta öğrenim gören öğrenciler, velileri ve sınıfın öğretmeni ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma kapsamındaki etkinlikleri uygulayabilmek için okulda boş bir sınıf olmadığından dolayı araştırma çocukların eğitim gördüğü sınıfla sınırlıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan temel kavramlar olarak; 1. ‘çocuk ve eğitim ilişkisi’, 2. ‘eğitim ve felsefe ilişkisi’ ve 3. ‘çocuk ve felsefe ilişkisi’ üzerine kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır. Daha sonra ise Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin kuramsal temelleri tartışılacak, alanda yapılan uygulamalar ve ilgili çalışmalar değerlendirilecektir.

2.1 Çocuk ve Eğitim İlişkisi

2.1.1. Çocuk Kavramı

Tarih öncesi dönemlerde ilkel toplumlar göçebe yaşamın da etkisi ile çocuklarını vahşi doğadan ve olumsuz hava şartlarından yeterince koruyamamışlar, hatta zaman zaman onları doğanın insafına bırakmak zorunda kalmışlardır. İlkçağdan itibaren yerleşik yaşama geçilmeye başlanmış ancak bu kez de ebeveynlerin özellikle de babaların çocukları üzerinde sınırsız söz hakkı oluşmuştur (Karadoğan, 2019).

Aries (1962) orta çağda 1600'lere kadar ‘çocukluk duygusu’nun (Santiment de panfance) eksik olduğunu iddia eder. Kendisine göre çocukların ihtiyaçları giderilmekte ancak doğumdan yedi yaşına kadar bebek olarak, yedi yaşından sonra da minyatür yetişkinler olarak görülmekteydiler çünkü onları yetişkinlerden ayıran özellikler bilinmemekteydi. Rönesans, sanayi devrimi, Fransız devrimi gibi olaylar çocukluğun tanımlanmasını ve toplumsal yaşamın bir dönemi olduğunun fark edilmesini sağlamıştır (Toran, 2012). Bu yüzyılda Voltaire, Dideros, Halvitues gibi düşünürler çocukluğu saflığın ve temizliğin göstergesi olarak görmüşlerdir (Bumin, 1983). Aries’e göre (1962) çocukluk modern çağlarda burjuvazi ve aristokrasi ile temellendirilmiş ve erkek çocuklarına özgü bir kavram haline gelmiştir. Postman (1995) ise çocukluğun matbaanın okur-yazarlık oranını ve bu sayede çocuğa bakış açısını etkilemesi, okulların yaygınlaşması ile de özel bir yaş grubu olduğunun farkına varılması sayesinde tanımlandığını düşünür. 20. Yüzyılda bilim ve insan hakları konularındaki ilerlemeler çocukluğa dair kavramların değişmesini sağlamış ve bu yüzyıl ‘Çocuk Yüzyılı’ olarak görülmüştür (Sağlam & Aral, 2016). Tanpınar (1996) daha önceleri çocuğun büyüğün eksik düzeltilmesi gereken hali olarak görülürken artık başlı başına bir varlık olduğunun fark edildiğini ifade eder.

James ve Prout (2015)e göre çocukluk;

- Doğal ve evrensel değildir, toplumlara özeldir
- Toplumun yapısını oluşturan bir bileşendir,
- Çocukların ilişkileri bağımsız bir bakış açısı ile araştırılma değeri taşımaktadır,
- Çocuklar toplumsal yaşantıda etken bir öznedir.

Heywood (2003) de bu fikri destekler ve çocukluğun sosyal-kültürel bir süreç olduğundan bahseder (Karadoğan, 2019). Çocuğun kültürü yansıtan bir ayna değil, yaratıcısı olduğu fikri de Erikson tarafından ortaya konmuştur (Tan, 1989).

Hipokrat ilk olarak insan yaşamını yaşlara göre aşamalara bölmüş ve 7-14 yaş arasını çocukluk olarak adlandırmıştır. Bu durum çocukluğun tanımlanmasında kolaylık sağlarken, çocukların erken yaşlarda nasıl bir eğitim alması gerektiğine de yön vermiştir (Şirin, 2019). Günümüzde ise sıfır ile altı yaş arası birinci çocukluk, ergenliğe kadar süren aralık ise ikinci çocukluk olarak görülmektedir (Güvenç, 1997). Aries (1962) bu konuda yaygın olan kabul olarak, sıfır yedi yaş arasını çocukluk, bebeklik ile 14 yaş arasını ‘pueritia’, 21 yaşına kadar da ergenlik olarak tanımlar.

2.1.2. Çocuğun Eğitimi

Çocuğa tarih boyunca süren bakış açılarını tanımladıktan sonra çocuğun eğitiminin tarihsel gelişimine değinilmesi gerekmektedir. Eski Mezopotamya’da ekonomik alanda gerçekleşen beklenmedik büyüme ile insanlar bir işaret sistemi geliştirmiş daha sonra bu işaretleri köşeli çubuklarla killerin üzerine bastırarak çivi yazısını meydana getirmişlerdir. Süreklilik kazanması ise okul sayesinde olmuştur. M. Ö. 4 binde eğitimin ve okulun başladığı kabul edilmektedir. Okula ‘e-dub-ba=Tablet evi’ ismini vermişlerdir. M. Ö. 2 bine ait yazılı metinler incelendiğinde eğitimin altı yedi yaşlarından başlayıp 17-18 yaşına kadar devam ettiği, varlıklı ailelerin çocuklarının bu eğitimi alma fırsatına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin katı bir disiplinle yetiştirildiği bilinmektedir. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini çekebilmek için atasözü, bilmece, dini şarkılara da başvurdukları görülmektedir. Küçük çocukların büyük işaretleri okuyabildiklerini fark ettikleri için 1 cm uzunluğunda işaretlerle başladıkları bilinmektedir. Bu ve benzeri uygulamalar pedagoji tarihinin Eski Mezopotamya’ya uzandığını düşündürmektedir (Erkanal, 1997).

Elkind (1999) göre Antik çağda çocuk küçük bir yurttaş olarak toplumun kanun ve kültürü ile eğitilmesi gereken bir imge olarak görülmüştür. Eski Yunan toplumlarında yalnızca erkek çocukları eğitim almaktaydı çünkü o dönemdeki düşünürler erkek çocuklarının zeka ve kavrayış açısından kız çocuklarından ileride olduğunu düşünmekteydiler. Diğer yandan sosyal açıdan da ‘Asillerin eğitimi’ ve ‘Köylülerin Eğitimi’ olarak da ikiye ayrılmıştı. Asillerin eğitimi kahramanlık ve şeref unsurlarını içerirken, köylülerin eğitimi çalışkanlık unsuruna ağırlık vermiştir (Aytaç, 2012). Atina şehir devletlerinde öğretime önem verilmiş, entelektüel bir forma büründürmek istenmiş ancak devletin işi olarak görülmemiş özel kişilere bırakılmıştır (Demirgen & Esin, 2016). Matematik, felsefe gibi alanların öğretmenlerinin kendi okullarını açması ile Atina okullar şehri haline gelmiştir. Çocuklar doğumdan itibaren evdeki **Pedagog/Paidagogos** ismi verilen köle dadılar tarafından eğitilmekteydi (Akyüz, 2011). Çocukların ders almaya başlaması yedi yaşından itibaren gerçekleşmekteydi. Paidagogoslar erkek çocuklarının okula götürülüp getirilmesinden sorumluydu. Fakat eğitime dair bu yapılanlar çocuğun değil ailenin ve toplumun faydası için gerçekleştiriliyordu. Ortaçağ Avrupa’sında ise kilise aileler üzerinde hakimiyet kurmuş ve okullardaki aşırı disiplin anlayışı ile çocukların sosyal yaşantısı kısıtlanmış, kavramsal bir eğitim model alınmış, çocukların yetenekleri üzerinde durulmamıştır (Karadoğan 2019). Sparta’da ise çocuk devlet düzeninin devamını sağlamak açısından gerekli görülmüştür. Bu nedenle yedi yaşına geldiklerinde ‘Leshke’ adı verilen yerlerde bu düzeni sağlamaya yönelik uygulamalı ve ortak eğitim almışlardır. Tüm yurttaşların eşit olduğu için hem kadın hem de erkekler eğitim almışlardır. Bu eğitim söz dinleme ve yorgunluğa katlanmak ile yoğunlaşmıştı (Akyüz, 2011).

2.1.3. Orta çağın Eğitim Anlayışına Tepki

Önceleri çocuk eğitimi disiplin ve katı kurallar üzerine kuruluydu. Fransa ve İngiltere’de 16. Yüzyılın başlarına kadar temel eğitim veren okulların bilgisine rastlanmamıştır. Ancak Rousseau tarafından bu duruma bir başkaldırı gerçekleşmiştir. Latin okullarının da okul öncesi eğitim kurumu değil birer koro niteliği taşıdığı, dil bilgisi öğretildiği görülmektedir (Aries, 1962). 17yüzyılda Fransa’da yaygınlaşan ‘küçük okullar’ı modern anaokullarının kökeni olduğu söylenebilir. Ancak bu okulların idarecisi olan Notre-Dame, erkek öğrencilerin kız

okullarına, kız öğrencilerin de erkek okullarına girmelerine izin vermemiştir (Rousseau, 1889).

Rousseau çocuğun kendi kişiliğinin baskı altına alınıp başka birisiymiş gibi yetiştirilmesini pedagojik bir suç olarak tanımlar ve eğitimin çocuğun bireyselliğine, doğasına uygun olması gerektiğini savunur (Key, 1909). Çocukların doğuştan masum olduğuna inanmış ve “*Yaratıcının elinden alınırken her şey iyidir, insanın elinde her şey bozulur...*” sözü ile desteklemiştir. Çocuğun doğasına uygun olarak eğitilmesi gerektiğini savunmuştur (Tüfenkçi & Çetin, 2017, 491). Orta çağın baskıcı düşüncelerine karşı özgürlüğü destekleyen düşüncelerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Burkaz, 2014). Bunu Rousseau’nun (1889, 13) “*Çocuğumu ne bir asker ne de rahip olmak için sadece insan olmak için yetiştireceğim. Çocuklara öncelikle yaşamayı yani, varlığının tüm gücünü kullanarak yaşamın bilincine varmayı öğretmeliyiz*” cümlesinden de anlayabiliriz.

Çocukları yetiştirmek için özel metotlar uygulamadan önce onlara saygı duyulmalı, davranışlarını iyi ya da kötü diye adlandırmadan kendilerini gösterebilecekleri beklenmedik durumlar yaratılması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların dikkati doğaya çevrildiğinde merakının arttığı görülecektir. Telaşla bu merakı doyurmak çabasına girmektense, çocuğun kendisinin cevaplayabileceği sorular sunularak çözüm yoluna ulaştığında bunu kendi kendine yaptığını fark etmesi sağlanmalı, kendisini keşfetmesi sağlanmalıdır Çocuk hata yapmadan tam anlamıyla öğrenemez ancak hata yaptığına düzeltmeden hatasının farkına varması sağlanmalıdır. Dünyaya gelirken zayıf ve güçsüz olduğumuzu, bu nedenle yönlendirmeye ihtiyacımız olduğunu ve bunun da eğitimle olabileceğini savunur, bir bitki nasıl ki ziraatle yetişiyorsa insan da eğitimle yetişir der. Yaşam boyunca karşılaşılan insanlar tarafından eğitildiğimizi, olaylar sayesinde olgunlaştığımızı ifade eder. Ancak bizi eğiten insanların anlayışı ile kişiliğimize uygun olan bazen zıt yönde olabiliyor ve bu da içsel bir karışıklığa neden olmaktadır. Bu uyumsuzluk kişide mutsuzluğa neden olmakta ve ne kendisi ne de başkaları için iyi işler yapamamasına neden olmaktadır (Rousseau,1889).

2.1.4. Çocuktan Hareket Akımı

Kashmirli (2020) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin de çocuk merkezli yaklaşımlar arasında yer aldığını, çocuk merkezli eğitimin modern çağın gereksinimlerini yakalaması gerektiğini, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi,

konuya dair merak uyandırması gerektiğini ifade etmiştir. Eğer çocukları tüm alanlarda geliştirmeyi ve demokratik bir ortam yaratmayı hedefliyorsa tüm çocukların dahil edilmesi gerektiğine değinmiştir. Bu nedenle bu bölümde çocuk merkezli eğitimin temeli olan çocuktan hareket akımı ve öncülerine değinilmiştir.

Jan Amos Comenius

Comenius kadın, erkek, zeka seviyesi ayırt edilmeksizin tüm insanlar için eğitimin altı yaşından önce başlaması ve hayat boyu sürmesi gerektiğini savunarak ortaçağ ve Rönesans döneminde eğitime geniş bir bakış açısı sunmuştur (Gundem, 1992). Fakat realist felsefeye sahip Comenius eğitimin tek başına gerçekleşmeyeceğini, okul ve öğretime olan ihtiyacı dile getirmiştir. Okulun yaşam deneyimi sunması gerektiğini önemle vurgulamıştır (Hesapçioğlu, 2009). Ayrıca eğitimde temel alınan öğrencinin gelişim seviyesine uygunluk, duylara dayalı öğretim, genelden özele, kolaydan zora sıralama ilkelerini ortaya koymuştur (Gundem, 1992).

John Locke

İnsanın doğuştan bir edinim ile doğmadığını belirterek, insan zihnini boş levha olarak adlandırmıştır. Comenius gibi deneyimlerle öğrenmenin ve oyunun önemini vurgulamıştır. Bununla beraber ahlak, zihin, beden eğitiminin bir arada olması gerektiğini belirtmiştir (Ummanel, 2017).

Johann Heinrich Pestalozzi

Eğitimde duyların kullanımına önem vermiştir. Tıpkı Comenius ve Locke gibi eğitimin yaşam deneyimlerine dayalı olması gerektiğini, zihinsel çalışmalarla birlikte el işlerine de ağırlık verilmesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü düşünmenin beynin, duymanın kalbin, yapmanın ise elin kuvveti sayesinde olacağına inanmıştır (Ummanel, 2017).

John Dewey

Pragmatist felsefenin temellerindendir. Geleneksel eğitime karşı çıkarak, öğrenmenin deneyim kadar toplumsal bir yönü olduğunu vurgular ve öğrenmeyi inşa eden öğrenme topluluklarından bahsetmektedir. Ancak bu toplumsal öğrenmenin aktarımla değil iletişimle olacağına vurgu yapar (Dewey, 2001).

Maria Montessori

Montessori'ye göre çocuk başkası tarafından eğitilemez. Ancak kendisi keşfederek özgürce öğrenir. Bunu da denemeleri sayesinde, duyuları yardımı ile yapar. Bu nedenle öncelikli çevresi doğadır, doğanın uyumunu fark etmeli ve sevmelidir (Kayılı, 2015).

Ellen Key

Çocuğun kendi kişiliğinin baskı altına alınıp başka birisiymiş gibi yetiştirilmesini pedagojik bir suç olarak tanımlar ve eğitimin çocuğun bireyselliğine, doğasına uygun olması gerektiğini savunur. Eğitimin sonuçları belli olmalı ve kesinlik içinde olmalıdır. Yetişkinlerin eğitim işinde başarılı olabilmesi için çocukla çocuk olması, yetişkinle iletişim kurarken gösterdiği özeni göstermesi gerekir. Çocuğu olmasını istediğimiz şekilde etkilemek yerine, çocuğun kendisinden etkilenmeli, zorlayarak eğitmeye çalışmaktansa içtenlik ve ciddiyetle karakterine uygun bir şekilde eğitmeliyiz. Eğitim bir çocuğa başkasının sınırlarına dayanana kadar dünyayı özgürce keşfetme imkanı vermelidir. Bağımsızlığını alışılmış şekilde göstermesine fırsat verilmelidir. Çocuklar daima farklı bir şey keşfetmek, yaptıklarından, bulduklarından daha farklısını deneyimlemek isterler. Gelişimle ilgili süslü cümleler olmasına rağmen çocuklar bireysel bir amaçları yokmuş, ebeveynlerini memnun etmek zorundalarmış gibi eğitilmekteler. Yapılan en büyük hatalardan biri de çocuğun şekillendirilmesi gereken bir materyal olarak görülmesidir. Doğal eğitim sanatında öğretmen çocuğun hatalarını görmezden gelmelidir. Çocukların kişisel güçleri, öz kontrol becerileri üzerinde durulmalı yaşlarına uygun taleplerde bulunulmalı bununla beraber zevklerine, çalışmalarına, zamanına da saygı duyulmalıdır (Key, 1909).

2.2. Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Eğitim ve felsefe ilişkisini anlayabilmek için öncelikle felsefenin anlamını ve insana bakış açısını bilmek gerekmektedir. Bu konudaki açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1.Felsefe Nedir?

Aristoteles insanın doğal olarak bilmek istediğine değinir (Uysal, 2004). Bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefe insanın sorduğu sorulara cevap arama çabası

olarak açıklanabilir (Dirican, 2018). Bilginin ne olduğu, kaynağı, unsurları, karakteri ile ilgili sorular sorar ancak bunu bilim gibi parçalara ayırarak değil bütüncül bir bakış açısı ile bakarak gerçekleştirir (Mengüşoğlu, 1958). Bayraktar (2013) ise insanın yeryüzündeki anlam arayışı olarak özetlemiştir. Bu anlam arayışı sırasında ne kadar düşünülebileceğinin, bilinebileceğinin merakı ile bir sınır çizme çabası olarak da ifade edilebilir (Çotuksöken, 1988). Platon ise insanın hayret ettiklerini çözmek için gösterdiği zihinsel çaba olarak tanımlarken, Aristoteles de bu çabanın asıl kaynağının çelişkiler olduğunu söyler (Ülken, 2008). Leon Brunschweig'in '*Felsefe çözülmemiş meselelerin ilmidir*' sözüyle bu görüşü desteklerken, Jaspers da '*Felsefe yolda olmaktır*' sözüyle meselelerin çözümünü değil çözüm yollarını aramanın öneminden bahsetmiştir (Çotuksöken, 1988). Kant ise insanın kendisini akla dayalı nedenlerle haklı çıkarmak için gerçekleştirdiği zihinsel etkinlik biçimi olarak tanımlamıştır (Arslan, 2017). Aristo ise felsefeyi ilk nedenler bilimi olarak ele almıştır (Erişen, 2011). Descartes de her şeye şüphe ile yaklaşmış ve "*Düşünüyorum öyleyse varım*" sözü ile düşünmenin insanın anlam arayışındaki önemini vurgulamıştır (Ülken, 2008). İnsanın bu farkı yönünü Scheler *Geist* Teorisi ile ele alır. Bu teoriye göre insanı hayvanlardan ayrı kılan zekası değil, ide bilgisi ve varlık alanını algılayarak gerçekleştirdiği aktlar örgüsüdür. Geiste sahip olan varlık her türlü bağdan bağımsızdır, duyularla sınırlı değildir ve dünyaya açılabilir (Mengüşoğlu, 1988). Elbette ki bu arayışta rol oynayan özelliklerden biri de insanın var olanı, olup biten hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan idrak edimidir (Mengüşoğlu, 1958). Düşüncenin temel özelliklerine göre türlerine bakıldığında:

- Sözcük öncesi bir süreç olarak düşünce: Bir mantığa dayalı olmayan, bilinçdışı hatta zaman zaman gerçekdışı da olabilecek, sözcüklere dökülememiştir.
- İçe yönelik düşünce: zaman, mekan gibi dış koşullara bağlı olmadan kişinin isteklerine bağlı olarak gelişir.
- Gerçeklik ilkesine bağlı olarak gelişen düşünce: Dış koşulların etkisini ele alır, sözcüklerle ifade edilir, dilin kurallarına ve mantığa uygun hareket eder.
- Mantık öncesi düşünce: Mantık ilkeleri dışındadır.
- Mantıksal düşünce: Akıl yürütmeye dayalıdır, nedenler ve sonuçlar arasında bağlantı kurar.

-Realist Düşünce: Bir hedef doğrultusunda bir araya gelmiş mantıksal düşüncelerdir (Cevizci, 1999).

İnam (2014) düşünceyi çeşitli türlere ve ögelere de ayırmıştır:

-Güvenen düşünce inanan ve temellendiren olarak iki ye ayrılmaktadır. Temellendiren düşünce sorgulamayı ve mantıksal çıkarımları barındırsa da yine de inançları korumaya çalışır.

-*Gücü gözetten düşünce* ise oynayan düşünce ve denetleyen düşünceyi barındırmaktadır. Oynayan düşünce kişinin mizahi, hayal kurabilen, kişiyi canlandıran düşüncelerken, denetleyen düşünce ise kurulu düzeni sürdürmeye çalışan, koşulları hesaplayıp planlayan, yeni şeylere ortaya çıkaran, üreten özellikleri içermektedir.

-*Arayan düşünce* sezgisel bir türdür ve bir yandan bireyin iç dünyasına yönelik fikirlerini, diğer yandan kendisi dışındaki dünya ile ilgili saptamalarını içerir ve arayışın anlamlı olması için her ikisinin de beraber gerçekleşmesi gerekmektedir.

-*Açılan düşünce* bir bilimsel çalışma aşaması gibi öğrenerek saptamaları bir araya getiren ya da sınıflandıran ve geçmişte olanları, kültürleri, tarihi bir bağlam içinde yorumlayarak anlamlandıran böylece kişinin ufkunu açan bakış açısını zenginleştiren boyuttur.

-*Yenileyen düşünce* ise eleştirel bakış açısını barındırır ve insanın gerek kendisi ile gerek kültürel, toplumsal, politik, ekonomik konularda eksik ya da yanlış olan yönleri fark ederek onarmasını, yenilenmesini sağlar. Ülken'e (2008) göre ise düşünce türleri:

-Primitif Düşünce: İlkel yaşantılarda eşyaların, varlıkların kutsal ya da kutsal olmayan şeklinde sınıflandırılarak totemlere dayandırılmasıdır.

-Mitos Düşüncesi: Bir diğer söyleyişle efsanevi düşünce diye de adlandırılan bu düşüncede insanlar doğadaki varlıklarla kendileri arasında bağlantılar kurması, anlam yüklemesidir.

-Akli Düşünce: İnsanların aklın değişmez kanunları olduğuna inanmaları, tüm hayatlarını akıl ölçüsüne göre ayarladıkları düşünce tarzıdır. Mitlerden uzaklaşarak, Yunan kültüründe öne çıkmıştır. Ancak bu da insanın kendi aklının sarsılamayacağına inanmasına neden olmuştur.

-Felsefi Düşünce: Düşüncenin felsefi olduğunu söyleyebilmemiz için felsefi bir soruya cevap araması, sistematik olması, mantıksal önermeler içermesi, felsefe

tarihine dayanarak evrensele yönelmesi gerekmektedir (Gürsoy, 2006). Öner (1985) Jaspers'ın felsefi düşüncenin temel noktalarını üç kavram ile açıkladığını ifade etmiştir. Bu kavramlar

-Hayret: İnsanın yabancı gördüğü şey karşısında hayret ederek onun ne olduğunu merak etmesi ve bilmeyi istemesi,

-Şüphe: Bilginin gerçekliği hakkında ikilem yaşanması ve gerçek bilginin aranması,

-İnsanın sarsılması: Kişinin dikkatini, bilgisini kendi üzerine çektiğinde yaşadığı sarsıntı olarak açıklanmıştır. Felsefi düşünce eleştireldir. Genel sonuçlara varma çabası ile bilimsel düşünce ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan dünyayı anlayabilmek için sunulan her türlü zihinsel malzemeyi analiz eder ve üzerine düşünülenleri tekrar bir araya getirerek sentezler (Arslan, 2017).

Felsefede hem sorular hem de yanıtlar önemli olup, yanıtlar yeni soruları da ortaya çıkarmaktadır (Çotuksöken, 1992). Bu nedenle dilin gelişip, olgunlaşması, kavramlara hakim olunması da önemlidir (Koç, 2017). Çünkü dil hem felsefi düşünceyi var eden hem de dışa vuran araçtır (Gürsoy, 2006). Fenomenler insandan insana, kuşaktan kuşağa aktararak anlam kazanırlar. Üstelik Plato'ya göre düşünme bir monologtur ve insan düşünme esnasında zaten kendi kendisi ile konuşmaktadır (Mengüşoğlu, 1988). Bunu da dilin 'semantik-pragmatik yanı' aracılığı ile yerine getirerek bir amaca yönelik konuşma, başkasının düşüncesini anlama, iş birliği, ikna gibi becerileri gerçekleştirmektedir (Korkmaz, 2002).

2.2.2. Felsefe ve Eğitim Arasındaki Bağlantı

Descartes "*Felsefesiz yaşamak gözü kapalı yaşamaktır*", Claude Bernard da "*Jimnastik sayesinde bedenimiz güçlendiği gibi, zihin jimnastiği sayılan felsefe sayesinde de aklımız güçlenmektedir*" sözleri ile felsefenin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Nasıl ki hayret, Eflatun ve Aristo'yu varlığın özünü aramaya, şüphe Descartes'i kesin bilgiye, İnsanın sarsılması Stoacıları ruhun sükununu aramaya yönelttiyse bugün de insanları felsefe yapmaya iten bu üç özelliiktir. Hayret ve şüphe bilimsel bilginin doğmasının sebeplerinden olup insanın doğaya ilişkin elde ettiği bilgiler üzerine düşünmesini sağlar. Diğer yandan insan kendisini terkedilmiş ve yalnız hissedebilir ve korkuyla beraber bir sarsıntı geçirir. Böylelikle varoluşunun bilincine varır (Öner, 1985).

Diğer yandan Öner (1985) niçin felsefe sorusuna

- İnsan doğası gereği bir zorunluluk,
- İçinde farklı fikirler bulundurması açısından üstün olması,
- Hoşgörölü ve medeni insanı yetiştirmesi,
- İnsanı mutlağa ulaştırması olarak cevap verir.

Lock'a göre felsefe bir eğitim faaliyetidir (Taşdelen vd., 2011). Örneğin Sokrates etrafında topladığı Atina gençlerini eğitmeye çalışmış, Platon ise Akademi'yi kurmuş ve öğretmenlik yapmıştır (Arslanoğlu, 2012). Tozlu'ya (2003) göre felsefe diğer bilim dallarında yaşanan gelişmelerin eğitime nasıl uygulanacağını göstermektedir. Ancak bunun için eğitimcilerin de felsefi bir yeterliliği olmalıdır. Erişen (2011) konularının evren ve insan olması yönüyle felsefe ve eğitimin ortak bir noktada buluştuğuna dikkat çeker. Gürsoy (1994) da bu fikri destekler ve her meselenin sonunda varılan hususun insan açısından yeniden yorumlandığı ve insan açısından önem taşıyıp taşımadığının gündeme getirildiğini belirtir.

Eğitim sistemleri oluşturulurken yetiştirilecek insan tipine uygun eğitim felsefeleri üzerine temellendirilmektedir. Dolayısıyla içeriği, öğretmen yetiştirme politikası bu felsefi temele uygun olmalıdır. Felsefe insanı ve eğitim sistemlerini geliştirdiği gibi eğitim sistemleri de yeni düşüncelerle felsefenin gelişmesini sağlar (Erişen, 2011).

2.2.3. Felsefe Eğitimi İhtiyacı

Felsefe öğretilip aktarılacak bir bilgi değil soru sorma ve yanıt arama etkinliğidir ve kişi felsefi yanıtı kendisi vermelidir çünkü felsefi soru da kendi merakının ürünüdür (Taşdelen, 2007). Üstelik Jaspers'a (1986) göre felsefenin genel geçer doğruları olmadığından ve yaşamdaki her şeyi konu edindiğinden dolayı yapılabilecek olan felsefe değil felsefe yapma eğitimidir. Felsefe eğitimi ile bireyin bağlantıları anlayabilmesi hem bütüncül bakabilmesi hem de parçaların özgünlüğü fark edebilmesi, düşünme sürecindeki eyleme dökebilmesi amaçlanmaktadır (Çotuksöken, 1998). Felsefi etkinlikte özgün düşüncelerin ilham verici ve ufuk açıcı nitelikte olması felsefe eğitimini önemli kılan hususlardandır (Warburton, 2016).

Öner (1996) zihniyeti ‘insan zihninin faaliyet gösterirken içinde bulunduğu ortam’ cümlesi ile açıklamakta ve insanın tanınması, bilgilerini kullanması, eylemlerinin zihniyetine bağlı olduğunu ifade eder. İnsanın mantığının yanında bir de bilimsel, dinsel, demokratik gibi adlandırılabilir çeşitli tutumları vardır. Bunlar insan için kaçınılmazdır çünkü sosyal çevreleri, kültür seviyeleri, eğitimleri tarafından şekillendirilmektedir. Büyükdüvenci (1996) düşünme eylemlerinde mutlaklık ve kesinlik arayarak sınır çizildiğini belirtmiş ve bunu ‘düşünme tutulması’ olarak adlandırmıştır. Bu da eğitimde tıkanmaya neden olmaktadır. Düşünce insanın zihinsel faaliyetleri ile dış uyaranlar arasında kurduğu bağlantı ya da kavramlar arasında bağlantı kurarak yeni bilgiye ulaşma işlemi olarak tanımlanabilir. İnsanların kendi felsefelerini ya da felsefi konulara dair inançlarını oluştururken başvurduğu yaklaşım ve yöntemlere ‘felsefi yöntem’ adı verilmektedir (Cevizci, 1999). Soykan (1996) ‘eğip bükmeyen bir eğitim’ ifadesi ile felsefenin eğitimdeki gerekliliğine vurgu yapmakta, insanın varlık bütünlüğünün sürdürülmesi için hem zihninin hem de karakterinin eğitilmesinin gerekliliğine değinirken eğitimcinin asıl görevinin düşünmeyi öğretmek olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bireylerin felsefi yöntemleri ele alındığında, geleneksel bakış açısına sahip bireylerin inançlarını ya bağlanma yöntemi ile çevresine ya da bireysel ilişkilerine göre ya da otorite yöntemi ile bir kişi, kurum ya da devletin doğru olduğunu iddia ettiği şeylere göre temellendirir. Sezgi yöntemine başvuranlar ise duyularına ve deneyimlerine ihtiyaç duymadan sadece sezgileri ile düşünürler. Bilimsel yöntemle düşünenler ise olgu ve kavramları açıklayıp, hipotezler oluşturur, deneme yoluna giderler (Cevizci, 1999). Öner (1996) de insanın zihinsel faaliyetlerine din, ideoloji, kültür gibi öğelerle temellendirilen tutumlar açısından yaklaşmış ve kişilerin bu temellendirmelerini daha iyi tanınması, farklı ve çok sayıda tutum olduğunun benimsenmesi için var olana bütüncül bakış açısı ile bakabilme, eleştirel düşünceye ve hoşgörüye sahip olma ilkelerini barındıran felsefi tutumun kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada kişinin hem kendisinin hem de başkalarının fikir ve davranışlarının hangi değerlere dayandığı üzerine düşünmesi gerekmektedir. Bu nedenle felsefe eğitimin birincil koşulu haline gelmelidir (Çotuksöken, 1998). Çünkü düşünme bitmeyen bir yaşantı sürecidir (İnam, 2014). Hem eğitimi felsefi açıdan düzenleyebilmek hem de felsefe yapmayı öğretebilmek için öğretmenin de felsefi bir bakış açısına sahip olması ve yöntemler konusunda

yetkin olması gerekmektedir (Timuçin, 2000) Felsefe eğitimi ise, felsefeyi yaşantı haline getirme sanatıdır (Taşdelen, 2007). Bu eğitim bir öğretinin aktarılmasına, yerleşik anlayışa karşı çıkarak bireyin tüm yargıları sorgulamasını hedeflemektedir.

Ebinç (1996) ‘eğitim sistemimizde felsefe hevesizliği’ tabirini kullanırken felsefeye karşı olumsuz tutumun temelini Cumhuriyet’ten önce bulunan bürokratik yapı sebebiyle nakilci, ezberci ve kişileri tek bir fikir çerçevesinde terbiye etme anlayışına dayandığını öne sürmektedir. Ancak Cumhuriyet dönemi politikaları ile ‘Fikri hür, vicdanı hür’ bireyler yetiştirebilmek için akılcı, geleneksel anlayışa karşı çıkan bir eğitim anlayışı oluşturmak için çalışmalar yapılmıştır (Tanilli, 2002). Her ne kadar eğitim toplumsal kültürden etkilense de toplumlar değişip gelişirken eğitimin de değişmesi gereken bir dinamiktir (Ocak, 2004). Okulların bu konuda zorlanmasının sebeplerinden birisi de sorgulamayı sistematik bir şekilde öğretmeye çalışmaları ve müfredatı oluşturan kurumlardır (Lipman vd., 1977). İnsan varlığı ile ortaya çıkmasına rağmen bütün disiplinler kendi başına ele alınarak öğretilmekte ve çocukların bu disiplinlerin birbiri ile olan ilişkisi, etkileşimi ile ilgili düşünmemesine neden olmaktadır. Elbette öğretmenin hem dilin kurallarına hem matematiğe ya da doğa ile ilgili disiplinlere aynı anda hakim olması mümkün değildir. Bu nedenle hem öğretmenlerin hem de çocuklar, disiplinler arası bağlantı kurmaya, merak etmeye yönlendirecek bir müfredatın rehberliğine ihtiyaç duyarlar (Lipman vd., 1977). Felsefe ise uygulamaya geçebilmek için gerekli esneklik ve entelektüel beceri konusunda cesaretlendirir. Felsefenin diğer alanlarla bağlantısı, öğretmenin kesin cevaplar olmadığını, her çocuğun için cevabı aramak için farklı yöntemler kullandığını fark etmesini sağlar. Bu durumda öğretmen de çocuklarla beraber öğrenen, araştıran pozisyonunda bulunur.

2.3.Çocuk ve Felsefe İlişkisi

2.3.1.Çocuklukta Felsefe Eğitimi

Kale’ye (1994) göre felsefe eğitiminin amaçlardan biri problemleri, farklılıkları görebilen bireyler yetiştirmektir. Felsefe eğitiminin verimli olabilmesi ve sorgulayan bireylerin yetişmesi için bu eğitimin küçük yaşlarda verilmesi gerekmektedir. Böylelikle, çocuklar herhangi bir düşüncenin serbestçe tartışılabileceğini görerek kullanılan kavramların tam tanımlarını ortaya koymaya, akıl yürütmelerinin geçerliliğini sınamaya, başkalarının fikirlerini dikkatle sorgulamaya çalışacaklardır (Gülenç, 2006). Pestalozzi (1898) eğitim felsefesinde

bağımsızlık kadar düşünmenin de üzerinde durmuştur ve bir mektubunda arkadaşına:

‘Bir çocuğa okuma, yazma, ezber öğretmek elbette iyidir ancak çocuğun düşünmesini sağlamak daha da iyidir. Yapılacak olan çocuğa çok fazla şey söylemek değil, onunla sohbet etmektir, çok iyi seçilmiş olsa da ona çok sayıda kelime sunmak değil kendisini açıklamasına fırsat vermektir; konuyu bitirmek değil çocuğun onu sorgulamasını sağlamaktır, çocuğun yanlısını kendisinin anlayıp düzeltmesine izin vermektir’ der.

Lipman ve diğerleri (1980) da bu görüşü destekler ve çocukların neredeyse anne karnında bir embriyo iken merak etmeye başladığını ve dili kullanma kapasiteleri arttıkça daha çok muhakeme yaptıklarını bu nedenle felsefi düşünmenin küçük yaşlarda başlaması gerektiğini ifade eder.

İlginç materyaller, kelimelerin dünyasına yapılan yolculuklar, bilgiyi eğlenerek aramanın çocukları enerjik kılacağı ve bir okul öncesi sınıftaki atmosferin bu şekilde olduğu düşünülmektedir. Böyle bir toplulukta her birey birbirine katkıda bulunur ve bilgiyi, becerileri üstelik de birbirlerinin farklılıklarını içselleştirirler (Kennedy, 1996).

2.3.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

2.3.1.1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tanımı

Merak ve bu merakın kaynağı olan anlama çabası, felsefeyi doğuran en önemli etken olarak görülmektedir. (Gülenç, 2006). Pek çok kişi tarafından çocuklarla felsefe yapılamayacağı düşünülse de Mathews (2000), saf bir bakış açısına sahip oldukları için çocukların felsefe yapmaya yetişkinlerden çok daha yatkın olduğunu ifade eder. Çünkü çocuklar doğal olarak kendi kimlikleri, dünyanın başlangıcı ve sonu, uymak zorunda oldukları kurallar gibi birçok olguyu merak ederler (Lipman vd., 1977). Çocuklar için felsefe (philosophy for children) akımının kurucusu olan Matthew Lipman ‘philosophising’ terimini ‘doing philosophy’ teriminin aktiviteye dönüştürülmesi olarak kabul etmiştir. Bu nedenle çocuklar için felsefe akımı ile çocukların bir konu üzerinde felsefi yöntem ile düşünülebileceğini göstermiştir (Lipman, 1988). Çocuklar için felsefe yaklaşımı felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yöntemidir (Karadağ, 2018). Lipman vd., (1977) çocuklardaki düşünme becerisinin gelişiminin tıpkı konuşmayı öğrenme süreci gibi olduğuna, birisi kelimelerin zihinde organize

edilmesiyle diğesinde kavram ve yargıların organize edildiğine dikkat çekmiştir. Temeli Sokrates'e ve zihnin kendine sorular sorup yine kendisinin cevaplamasını içeren içsel konuşma metaforuna dayanır. Çocuk derin düşünmeyi öğrendiği takdirde bütün konular üzerine düşünecektir (Green & Murriss 2014). Alan yazın incelendiğinde Cassidy ve Christie, 2013, Ghaedi, Mahdian ve Fomani, 2015, Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, Pourtaghi, Hosseinib ve Hejazia, 2014, Sasseville, 1994, Williams, 1993 gibi çalışmalarda genel olarak 'çocuklarla felsefe' programlarının mantıksal akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme türlerine etkisinin incelendiği çalışmalar olduğu görülmüştür.

Soruşturma ve topluluk kelimeleri bilimsel bir soruşturma kapsamında ilk defa Amerikan pragmatisti Charles Sanders Pierces (1839-1914) tarafından kullanılsa da pedagojik anlamda kullanılmasını sağlayan Mathew Lipman olmuştur (Green & Murriss 2014). Lipman geleneksel eğitim sistemlerinin uygulayan okulların:

- Çocukların gözünde olumsuz bir imaj çizmesi,
- Onlara güçsüz olduklarını hissetmesi,
- Problemlerini çözmekte ihtiyacı olacak entelektüel becerileri konusunda kendini yetersiz hissettirmesi,
- Merak duygularını zedelemesi gibi problemler nedeni ile yeni arayışlar içine girmiştir (Kizel, 2016).

Pierces'e (1968) göre bireylerin kendi kendine keskin doğruları kabullenmesi zararlıdır ve bunun üstesinden felsefi soruşturma toplulukları ile gelinebilir. Yine bir Amerikan pragmatisti John Dewey'den (1859-1952) esinlenerek eğitim anlayışı soruşturmaya dayalı olmazsa soruşturan bireyler yetiştirilemeyeceğine inanmıştır (Murriss & Green, 2014). Çünkü yetişkinlerin, çocukların zihinlerini güçsüz, itaatkar olacak şekilde şekillendirdiğini iddia eder (Kennedy, 2006). Bu nedenle soruşturan toplulukların demokratik topluma katkı sağlayacağını düşünmüştür hatta bu ortamları 'demokrasi laboratuvarı' olarak nitelendirmiştir (Murriss & Green, 2014). Çocuklar için felsefeyi diğerd düşünme eğitimi yaklaşımlarından ayıran hem düşünme sürecine hem de düşünme ürünlerine odaklanmasıdır. Aynı zamanda bir mana arayışıdır ve etik, vatandaşlık gibi konularda da önemli bir kaynaktır (Murriss & Green, 2014).

2.3.1.1.2. Çocuklar İçin Felsefede Felsefi Soruşturma Nedir?

Lipman (1988) felsefi sorularla ilgili soruşturmaların toplulukla soruşturma yapmak için en iyi fırsat olduğunu ifade eder. Felsefi tartışmalar bir söyleşinden çok daha fazlasıdır tıpkı bir inşa çalışması gibi çünkü üstü üste eklenerek gelişir ve katılımcılar kendini bitmeyen bir döngünün içinde bulurlar. Düşünceyi ayrıntılı şekilde geliştirip, yaşamlarının bir parçası haline getirene kadar tekrar tekrar ele alırlar (Lipman & Sharp, 1975). Elbette dinleme ve konuşma becerileri, var olan alışkanlıklar, çocukların bazılarının konuşmaya istekli olup bazılarının olmaması gibi zorluklar da içerir. Bir diğer zorluk da çocukların ne okulda ne de evde bir felsefi tartışmaya katılmamış hatta şahit olmamış olmasıdır. Bu nedenle çok sayıda uygulama gerektirir. Uygulanabilir olması için telkinden uzak olunması, çocukların düşüncelerine saygı duyulması, güven vermesi gerekmektedir. Eğer konuşmalar ‘Kim ne söylemişti?’, ‘Bir felsefi görüşün diğeri ile nasıl karşılaştırırız?’ gibi hafızaya yönelik sorular sorduğumuzda amacımıza ulaşamayız (Lipman vd., 1977). Bu nedenle felsefi soruşturmada sorular birden çok cevabı olacak şekilde açık uçludur ve yeni soruları ortaya çıkarırlar. Bu sorular çocukların yaşantısındaki ve düşünce dünyasındaki konseptlerle ilgilidir, günlük davranışları şekillendirdikleri için önem taşırlar ve soruşturma sayesinde konseptlerin anlamları ile ilgili emin olunmadığı ortaya çıkar. Beraber düşünme ise bu anlamların netleştirilmesini sağlar (Murris & Green, 2014). Felsefi soruşturma da amaç çocukların ‘doğru ya da yanlış cevap yoktur’ şeklinde düşünmesi değil, birden fazla cevap olabileceğini, cevapların değişebileceğini, daha fazla kanıtla ifade edilen düşüncenin kabul edilebileceğini düşünmesidir. Edebiyatla direkt bağlantılı olsa da matematik, fen, hayata uyum gibi birçok disiplinle de bağlantılıdır. Felsefi soruşturmalar saygı, çeşitlilik, iş birlikli öğrenmeyi doğurduğu kadar, zıtlıklar, anlaşmazlıklar, reddedilmeyi de barındırır. Ancak katılımcılar zihinsel olarak zorlansalar da yine de kendilerini güvende hissederler (Butnor, 2012)

2.3.1.1.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Amaçları

Geleneksel eğitimlerde birinci öncelik çocuğun etkili düşünmesi değil, bilgiyi hatırlamasıdır (Lipman & Sharp, 1975). Felsefi tartışmalarda amaç kişinin düşüncesini gerekçelere ve kanıtlara dayandırması, ayırt etme becerisi kazanmasıdır (Direk, 2011). Lipman ve diğerleri (1980), sınıf oturumlarındaki felsefi tartışmaların çocukların düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini ifade

etmektedir. Çocuklarla felsefe faaliyetlerinin amacı, elverişli metinlerle çocuğun yaşam ile ilgili temel soruları sormasını ve bu metinlerin yardımı ile kendisini ve dünyayı tanımasını sağlamaktır (Direk, 2002). Benzer şekilde Mccall (2013), felsefi sorgulama topluluklarının uygulanmasına yönelik amaçları;

-Çocuğun yararı (Akıl yürütme, delil arama, tutarsızlık ve çelişkiler üzerinde fikir yürütme, tarafsız davranma).

-Etkin dinleyici olma üzere iki başlık altında ele alır.

Etkin dinleme becerileri sayesinde sabırlı davranacaklarını, odaklanma ve hafızada tutma becerilerinin gelişeceğini tüm bunlara ek olarak konuşmayan çocukların da oturumlara katkıda bulunmaya başlayacağını ifade eder. Murriss ve Green, (2014) de her kavram içinde bulunduğu duruma, metne göre anlam kazandığı için çocuğun özenli düşünme becerisi kazanacağını söyler.

Lipman ve Sharp (1975) çocuğa sağlayacağı yararları şu şekilde ele almıştır:
Sorgulama Becerisinin Gelişmesi:

-Algıladıkları ile ilgili çıkarım yapabilme: Duyu organları ile algıladıklarından bir sonuç çıkarabilmelidir. Örneğin, korna sesinin duyduğunda bir arabanın yaklaşmakta olduğunu anlayabilmelidir.

-Mantıksal çıkarımlar yapabilme: Duyduğu cümlelerdeki mantığı doğru kavrayabilmelidir. Örneğin kışın ekvatordaki ülkelerin soğuk olmadığı söylendiğinde, en son kışın da soğuk olmadığı sonucunu çıkarabilmelidir.

-Kanıta dayalı çıkarım yapabilme: Bir durumla karşılaştığında kanıtları birleştirerek sonuca varmasıdır. Örneğin yabancı bir ülkeye gittiğine ellerinde bayraklar olan çok sayıda çocuk ve o ülke ile ilgili konuşmalar yapanlar gördüğünde, o ülkenin ulusal bir günü olduğunu düşünebilir.

Yaratıcılığın Gelişmesi: Çocuğun mantığı geliştirilirken hayal gücü ve doğallığı yok sayılmaz.

Kişisel Gelişim: Çocuğun içsel bir tartışma ile kendini anlaması, duygusal olgunluğa erişmesi ve kendine güvenmesi hedeflenir.

Etik anlayışın gelişmesi: Amaç belirli zümrenin ahlak kurallarını öğrenmek değil, etikle ilgili sorgulama yapabilmektir. Çocukların ahlakla ilgili kararlar vermeleri değil, ahlaki yargıların doğasına dair bakış açısı geliştirmek için çabalanır.

Diğer faydaları ise şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Alternatiflerin keşfedilmesi: Çocukların kendi düşündüğünün tam tersinin de olabileceğini görmeleridir.

Tarafsızlığın keşfedilmesi: Biri kendi bakış açısı ile baktığı düşüncesini söylediğinde hem katılanlar hem de katılmayanlar olacaktır. Her bir düşünceyi dinledikten sonra artık diğerlerinin de bakış açısı ile bakmaya başlar.

Tutarlılığın keşfedilmesi: Çocuk bir düşüncesini diğer ile destekleyemiyorsa bu iki düşünce arasında tutarlılık, bağlantı olmadığı anlamına gelir. Bu da dikkatli düşünmemekten kaynaklanmaktadır. Bu nedenle tutarlı düşünceye varana kadar fikirlerini arttırması ya da bağlantısız olanları eksiltmesi için cesaretlendirilir.

Düşüncelerini sebeplere dayandırmanın uygulanabilirliğinin keşfedilmesi: Çocuk bir düşünceyi ortaya koyduğunda onu nedenleri ile açıklayabiliyorsa o düşünce onun için daha güvenilirdir. Felsefi tartışma ortamında bir düşüncenin nedeni sorulmasına alışacağı için kendisini buna hazırlar. Bu nedenlerin yetersiz bulunabileceği için konuyu ayrıntılı olarak düşünür ve ifade eder.

Kapsamlılığı keşfedebilme: Çocuk düşüncelerini organize hale getirebilmeli ve birbirleri arasında bağlantı kurabilmelidir. Öğretmen bu konuda bağlantılar önererek ya da çıkarım yapmasına, düşünceyi inşa etmesine destek olarak yardımcı olabilir.

Durumların keşfedilmesi: Çocuklar bir durumla ilgili zihinlerinde kabaca taslak çizerler. Ancak bu yöntemle durumu detaylı bakmaları sağlanır (Lipman ve diğerleri, 1977).

Çocuklar tüm bunları gerçekleştirebildiklerinde felsefi tartışmanın diğer tartışmalardan farklı olduğunu da keşfederler. Diğer yandan sadece bireysel öğrenme değil, akranlarının deneyimleri sayesinde de öğrenme gerçekleştirirler (Lipman & Sharp, 1975).

Lipman ve diğerleri (1988) ‘Çocuklar için felsefe eğitim açısından kayda değer midir?’ sorusunu yöneltmişler ve özellikle üç alandaki pozitif etkiye dikkat çekmişlerdir.

-Okuma ve matematik: Çocukların okuma ve matematikteki performansları artmakta,

-Sorgulama: hem yaratıcılıkları hem de nedene dayandırma becerileri gelişmekte,

-Akademik hazır bulunuşluk: Çocukların merakları artmakta, görevleri ile ilgili daha fazla sorumluluk almaktadırlar.

Soruşturma aracılığı ile çocukların potansiyelleri ortaya çıkarılmakta ve geliştirilmektedir. Bu hususta kapasite kelimesi tercih edilmez çünkü kapasite bilişsel olarak doğuştan getirilen ve belirli bir ölçüsü olan bir güç olarak görülmekte, potansiyelin ise koşullara göre gelişebildiği düşünülmektedir (Kennedy, 2006).

Duyguların anlaşılması ve düzenlenmesi insanı tüm hayatı boyunca etkilemekte, öz-güven, özsaygı gibi kavramların kişiliği şekillendirirken insanın sosyal ilişkilerini de etkilediği görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalara bakıldığında Denham (1998) çocukların duygusal becerileri ile ebeveynlerinin onların bu becerilerine dönül algısının orantılı olduğu, Mostow (2002) çocuğun sosyal becerileri ile duygularını açıklayabilmesi ve akranları tarafından kabul edilmesinin ilişkili olduğu, Denham (2013) duyguları açıklama ve düzenlemenin çocukların sosyal yeterliliklerine katkısı olduğu ve Smith-Flores ve diğerleri (2023) çocukların olumlu ve olumsuz durumlardaki duyguları açıklarken sahip oldukları empatik tutumları ile sosyal ilişkilerinin bağlantılı olduğu bulgularını ortaya koymuşlardır. Duygularının açıklanmasının önemi dikkat çekmektedir. Bu durumda günlük yaşamı analiz eden, birbiri ile ilişkilendiren olaylarla ilgili diyaloglar da etkilidir ve çocuklar için felsefe bir araç olarak kullanılmaktadır (Dasi vd., 2013).

2.3.1.1.4.Çocuklar İçin Felsefe'nin Çocuklara Katkıları

Topping ve Trickey (2004) çocuklarla yaptıkları felsefi soruşturmalar sonucunda, çocukların sözel, sayısal ve uzamsal becerilerinde önemli gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Garcia-Mariyon ve diğerleri (2005) çocuklar için felsefenin muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yan ve diğerleri (2018) yaptıkları meta-analiz çalışması da çocuklar için felsefenin genel anlamda bütün bilişsel becerileri olumlu etkilediğini göstermiştir.

Duyguları anlama ve açıklamanın sosyal ilişkiler üzerinde etkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Cassidy ve diğerleri (1992) evde olumlu ve olumsuz duyguları açıklama ile ilgili olumlu bir atmosfer olmasının çocuğun akran ilişkilerinde etkili olduğu, Dunn ve Cutting (1999) arkadaşlarını anlayabilen çocukların daha az problem yaşadığını ortaya koymuşlardır. Sharp'a göre çocuklar için felsefenin temel amaçlarından birisi çocukların duygusal olgunluğa ulaşmasını sağlamaktır. ÇİFE'de soruşturma topluluğundaki katılımcılar

kıskançlık, öfke, sevgi gibi duygularla ilgili çok sayıda tanım duyarlar ve bu kavramların anlamı üzerine tekrar tekrar düşünürler. Böylece hem kendilerini hem de diğer katılımları daha iyi anlamaya başlarlar (Murriss, 2008). Dasi ve diğerleri (2013) geliştirdikleri *Duyguları Düşünme* programını çocuklar için felsefe yöntemi ile dört ve beş yaşındaki çocuklara uygulamışlar ve çocukların sosyal etkileşimlerine etkisine bakmışlardır. Çalışmanın sonunda dört yaşındaki çocuklarda kısmen, beş yaşındaki çocuklarda ise büyük ölçüde fark görülmüştür. Kennedy (1994) de bu görüşe destek verir ve felsefi düşünmeyi beceri haline getiren çocukların sınıf içindeki eşitlik, adalet, zıtlasmlarla ilgili problemlerini daha kolay çözdüklerini ve ahlaki bir toplum için çocuklar için felsefenin etkili bir araç olduğunu söyler. Morehouse (2010) da felsefi soruşturma yoluyla çocukların dürüst, esnek düşünen, saygılı bireyler haline geldiklerini bunun sonucunda da birbirleri arasında sosyalleşmenin, iş birliğinin arttığını ifade eder. Rahdar ve diğerleri (2018) çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının, kendilerini düzeltme çabasının, öğretmen ve öğrenciler arasındaki saygının arttığını da gözlemlemişlerdir. Eğitimin bilişsel olmayan etkileri göz önüne alındığında iletişim becerileri, yeterlilik gibi sosyal gelişime dayalı kazanımlar da görülmektedir. Siddiqui ve diğerlerinin (2015) çalışmasında, öğretmenler öğrencilerin davranışlarında saygının, dayanıklılığın arttığını, etkin dinlediklerini, birbirlerine soru sormaktan çekinmediklerini, ayrıca soruşturma esnasındaki konuşma tarzlarını diğer derslerde de sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan karakter eğitimi ele alındığında Yu (2004) karakter oluşumunun güç ve kontrol etkenlerinden etkilendiğini ifade eder. Bu çerçevede bakıldığında çocuklar için felsefe ile birbirlerine zıt görünebilirler. Ancak hem eleştirel düşüncenin hem de içinde bulunduğu toplumun değerlerinin kişinin karakter gelişiminde etkili olduğu düşünüldüğünde, karakter eğitimi ile çocuklar için felsefe yöntemi arasında da bir ilişki olduğu görülmüştür (Peterson & Bentley, 2015).

Lipman'a (1973) göre çocuklar bir görevin onlara söylenmesinden hoşlanmazlar ya da neyi neden yaptıklarını bilmek isterler. Manaya dıştan verilen bilgiyle değil kendileri ulaşmak isterler. Bu nedenle çocuklar için felsefe öz denetimli öğrenme için bir fırsattır (Kizel, 2016).

2.3.1.1.5. Çocuklarla Uygulanabilirliğine Yönelik Eleştiriler ve Görüşler

Aritoteles ve Plato çocukların entelektüel seviyelerinin felsefe yapmaya yeterli olmadığını düşünmüşlerdir (Kennedy, 2006). Çünkü ancak teorik bilgiyi anlayabilecek insanların gerçeği arayabileceğini, çocukların sadece gerçeğin dünyadaki yansımaları fark edebileceğini düşünürler. Plato'ya göre Sokrates yeni bir şey öğretmeye çalışmaz kişinin bildiklerini hatırlamasını sağlar (Murriss, 2000). Piaget'in 'işlem öncesi' tanımı mantıktan uzak olma olarak yorumlanması da önyargıya neden olmuştur. Fakat bu açıdan da bakılsa çocukların bebeklikten itibaren duyu-motor şemalarını, kavramları oluştururken de mantıklarının kullandıkları görülür (Kennedy, 2016). Piaget'in teorisine dair bir diğer eleştiri de bilişsel gelişimi sadece yaş bağlamında ele almasıdır. Ancak bu bakış açısı çocukların bireysel farklılıklarını gözden kaçırır (Murriss, 2000). Üstelik Hughes (1986) küçük çocukların dünyayı anlamak için sürekli sorguladıklarını bu anlamı oluşturabilmek için zengin bir çevreye ihtiyaçları olduğunu ifade eder. Ayrıca Egan (1994) Piaget'in bu teorisinde mantığa odaklanılarak çocukların yaratıcı yanlarının da yok sayıldığını belirtir. Diğer yandan Vygotsky (1930) sosyal etkileşiminin, çocuğun düşüncesini verimli şekilde ortaya çıkarabilmesine katkıda bulunduğunu ve bu konuda yaşın önemli olmadığını iddia etmiştir. Bu nedenle yetişkinlerden tek farkları mantık eksikliği değil, deneyim eksikliğidir (Kennedy, 2016). Vygotsky'e göre (1934) bireyin bir kelime ya da kavramın anlamını tam olarak kavraması için ayırt edici özelliklerini fark edip, sentezleyebilmesi gerekir. Bunu da yetişkinlerle olan konuşmaları ile oluştururlar (Berger, 2005). Yetişkinin görevi 'scaffolding' olarak tanımlanır. Yani çocuğa bilgi, becerilerini ortaya çıkarması konusunda rehberlik edilmesidir. Diyaloğa dayalı etkileşimlerde hem öğretmenin hem de akranların bu görevi yerine getirdiği görülür (Rojas-Durummond vd., 2013). Bu bağlamda kolaylaştırıcının ve soruşturma topluluğunun özellikleri düşünüldüğünde çocuklar için felsefenin de iyi bir araç olduğu söylenebilir. Lipman ve Sharp'a (1975) göre felsefe öğretimi değil ancak felsefi davranışlar her yaşta kazandırılabilir. Çocuklar iyi yapılandırılmış ve yapılandırılmamış metinlerin, matematik alıştırmaları arasındaki farkı ayırt edebildiklerine göre mantıksal çerçevede sorgulama yapmakta ya da bunu öğrenmekte de zorlanmazlar. Öğretimdeki yaşanabilecek zorluk çocuğun değil, yetişkinin aşına olmamasından

kaynaklanacaktır (Lipman, vd., 1977). Hatta sorgulama yapmayı öğrenme konusunda çocuklar ve yetişkinler arasında çocukların lehine olacak şekilde keskin bir fark vardır. Bu da yaş almanın bazı konularda gerilemeye neden olduğunu göstermektedir. Yetişkinler yarar sağlayacak sonuca ulaşma çabası ile meraktan uzaklaşmış ve hayattaki deneyimleri kabul eder konumdadırlar. Bu mesafeli duruşun nesilden nesile aktarılmasını engellemek için şu an çocukların merak duyguları tetiklenmelidir. Merak duygusunun sürdürülmesi için de felsefi soruşturmalara erken yaşlarda başlamaları gerekir (Mulvaney, 1993). Murriss (2000) çocukların felsefe yapamayacaklarına yönelik eleştirilerde en büyük sorunun onları yetişkinlerin felsefe yapışı ile karşılaştırmak olduğunu iddia eder. Murriss'e (2000) göre soyut kavramlarla ilgili çocukların zihni zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu kavramları soruştururken felsefi ve akademik alt yapısı olmayan yetişkinler de zorlanmaktadır. Dolayısı ile bu noktada önemli olan yaş değil felsefi soruşturma eğitimidir. Hatta filozof Mary Midgley gazeteci Jenny Turner ile *Guardian* gazetesine verdiği röportajda

*Elbette çocukların sundukları argümanlar üniversite öğrencilerinin soruşturmalarda sundukları ile aynı olamaz. Fakat ebeveynleri tıpkı ilerde mühendis olmasını isteyen çocuğa yaptıkları gibi bu konuda da zemin hazırlarsa çocuklar daha fazla katılım sağlar. Bu tarz etkinliklere katılımı arttırabilmek için onların mümkün ve ilgi çekici olduğunun gösterilmesi gerekir. Çocukluk yıllarında başlanmazsa ilerleyen yıllarda daha zor olur hatta sonraya bırakıldığında bu konudaki istek ve beceriler tamamen yok olabilir ('Letters To The Editor', *Guardian*, 18 June 1996, 14, akt: Murriss, 2000, 263).*

Ahlaki gelişim açısından bakıldığında Kohlberg (1968) bu gelişimi üç temel evreye, onları da alt evrelere ayırır. Bu anlamda erken çocukluk yıllarını kapsayan evrelerin özellikleri:

-Gelenek öncesi düzey:

Ceza ve İtaat Evresi: Bu evrede çocuklar iyi davranışların ödüllendirilmesi, kötü davranışların cezalandırılması gerektiğine inanırlar ve olayları görünen, fiziksel sonucuna göre değerlendirirler. Otoritenin söylediklerinin, kurallarının doğru olduğuna inanırlar ve itaat edilmesi gerektiğini düşünürler.

Bireycilik, Karşılıklı Çıkara Dayalı Alışveriş: Bu evrede benmerkezcilik ön plana çıkar. Çocuğun ihtiyaçları ön plandadır, kısmen başkalarının da ihtiyaçlarının farkına varır. Adalet, eşitlik gibi kavramlar yavaş yavaş ön plana çıkmaya başlar ancak yine de karşılıklı çıkara dayalı ilişkiler söz konusudur.

-Geleneksel Düzey:

Kişiler Arası Beklentiler ve Uyum: Başkaları tarafından takdir edilen, onaylanan davranışlar iyi davranış anlamına gelir. Grubun kabul ettiği davranışları sergilemek önemlidir. Ancak pek çok teorisyen Kohlberg'in bu evrelerinin de yetersiz olduğunu, ayrıca bilişsel gelişimi de yaş dışında etkileyen faktörler olduğunu ifade eder. Örneğin Hoffman bilişsel psikologların aksine çocukların empati yapabildiğini söyler. Yaşamın ilk yılındaki ağlama tepkisinin reflekse dayalı olsa da bir yaşından sonra bebekler, bir başkası ağladığında nedenini anlayamazlar bile hareketlerini taklit ederler. Hoffman'a göre bu empatinin ilk belirtilerindendir (Erso ve Köşger, 2016). İki üç yaşındaki çocuk gönüllü olarak yardım etmeye başlar, başkasının duygusunun kendisinden farklı olduğunu fark etmeye başlar. Üç-beş yaşta başkalarının sorunlarını anlayarak, soruna yönelik yardımda bulundukları görülür. Altı yaşındaki bir çocuk ise artık başkasının bakış açısını da değerlendirebilir (Ünal, 2007). Giligan (1982) ise Kohlberg'i erkek denekler üzerinde yaptığı çalışmaların sonuçlarını kadınlara da genellemesi yönünden eleştirmiştir. Kendisi 'bakım ve adalet ahlakı' olarak adlandırdığı ahlakın köklerini açıklarken bağlanma açısından kızların yakın ve bağlı, erkeklerin ise bakım verenden bağımsız büyütüldüğünü bu durumun da kız çocuklarının duygulara ve ilişkilere erkeklerden daha özenli yaklaşan bireyler olarak yetişmesini sağladığını iddia eder. Bazı araştırmacılar ise bu teorinin tüm kültürlerle uyamayacağını, dolayısı ile evrensel olamayacağını iddia etmişler, bazıları da tamamen bilişsel faktörlere dayandırarak ahlaki düşüncede duyguyu göz ardı ettiğini ileri sürmüşlerdir (Çinemre, 2014).

Tartışılan konulardan biri de çocukların felsefi soruşturma oturumlarında sorulan sorulara ilgi duyup duymadığıdır. Önceki yıllardaki bilim insanları çocukların insanın ne olduğu, düşünmenin doğası ile ilgili soruları ilgi çekici bulmayacağını ve cevapları ile ilgilenmeyeceklerini düşünmüşlerdir (Kennedy, 2016). Egan (1994) çocukların sembolik oyunlarında ve dramatik oyunlarında zaten korku, ümit cesaret etmek gibi soyut kavramları ile aldıklarını bu nedenle etkili

uyaranlar kullanıldığı sürece soyut kavramlarla ilgili soruşturma yapabileceklerini ifade eder. Okul öncesi dönemde felsefi soruşturma oturumlarına etkin bir şekilde katılmaları için zamanın büyük bölümü kuralların öğretilmesine harcanır. Diğer yandan katılımcılar çember şeklinde oturup birbirlerine uyaranla ilgili sorular sorarken verilen cevaplara nedenlere dayalı yorumlar yaparlar. Çocuklarda ilk başlarda bu yorumlar, çıkarımlar ilgisiz olabilir ya da tekrara düşebilir. Bu nedenle grup kendi kendini düzenlemeyi ve kontrol etmeyi öğrenene kadar kolaylaştırıcı onlara rehberlik eder.

Ayrıca çocukların felsefi soruların çocukların zorlanmasına, sıkılmasına, oyundan mahrum kalmasına neden olup olmadığı da sorgulanmakta, kolaylaştırıcının kendi doğrularını empose edebileceği kaygısı yaşanmaktadır. Ancak felsefenin kendisi düşüncelerle ve kelimelerle oynanan bir oyundur, hatta çocuklar oyunlarında da felsefi sorular sormaktadırlar. Bu nedenle oyun oynamayı bırakmaları gerekmez. Çocuğun zihnine çeşitli cümleler ya da bilgiler kazınmaya çalışılmaz. Onlar da filozoflar gibi düşünce yolculuğundan geçerler (Ghaedi, 2015).

2.3.1.1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulanması

Lipman ve diğerlerine göre (1977) çocukların merak ettikleri, gizemli buldukları şeylerle başa çıkabilmeleri için üç yol vardır. Bunlar:

-Bilimsel açıklama: Bilgi veren açıklamalar belki çocuğun sorusuna cevap olabilir ama yine de tatmin etmez ve merakı ertelemesine neden olur. Bize düşen çocuğa daha da fazlasını merak ettirerek bilgiye ulaşasını ya da aramasını sağlamaktır. Çünkü çocuklar her şeyin asıl nedenini ve amacını merak ederler.

-Sembolik çıkarım: Bazen bilimsel açıklamalar çocuklara yeterli gelmez ve gerçeğine benzer sembollere de ihtiyaç duyarlar. Bu noktada çocukların hayal dünyasına hitap eden edebiyat eserleri, oyunlar bu konuda bir araç olabilirler.

-Felsefi çıkarım: Çocukların anlam arayışı sırasında felsefi sorular sormalarıdır. Felsefi sorular

-Metafizikle ilgili sorular: Bir sınıflandırma yapılamayacak kadar geniş konseptler içerir. Örneğin ‘Uzay nedir? Sayı nedir?, Ölüm nedir?, Her şeyin bir başlangıcı var mıdır? gibi soruları içerir.

-Mantık soruları: Mantığımız sorgulama yaparken başvuracağımız standartları belirlemektedir. Çocuklar bu kategoride, ‘Bundan hangi sonuca varabiliriz?’ gibi sorular sorabilirler.

-Etikle ilgili sorular: ‘İyi nedir, ‘Adil nedir’, Doğru nedir?’ gibi sorular sorarlar. Bu sorulara cevap ararken rol model aldıkları kişilerin de tutarlı davranışlarla örnek olması gerekmektedir.

1. Uyarının sunulması (The stimulus)
2. Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (The agenda)
3. Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / The dialogue)
4. Değerlendirme (The assessment)
5. Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (Philosophical exercises and activities) (Gregory, 2008).

Soruşturma sırasında çocuklar birbirlerini görebilmek ve duyabilmek için çember şeklinde oturlar (Murriss & Green, 2014). Zıtlıklar içeren ve felsefi düşünmeye yöneltecek kavramlar içeren kitaplar, öğretmenlerin hazırladığı planlar, nedenselliği içeren bir soru bile uyarıcı olabilir (Kennedy, 1996).

Çocuklar için felsefe eğitiminin uygulanması ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Mathew Lipman Metodu: Lipman’ın bu metodunda çocuklarla felsefi oturumların kolaylaştırılması için önerilen adımlar:

- 1) Belirsizlikleri ve çelişkileri içeren bir roman okunması;
- 2) Çocuklardan, romanda meydana gelen belirsiz veya çelişkili durumlarla ilgili olan ve akranları ile tartışmak istedikleri soruların alınmasıdır.

John Dewey’in pragmatik yaklaşımından hareketle somutlaştırılan çocuklar için felsefede yer alan soruşturma topluluğu felsefi bir diyalog içinde sorular sorulması, cevapların verilmesi ve yeni sorular oluşturulması ile yer alır (Daniel & Auriac 2011).

Felsefi Sorgulama Topluluğu Metodu: Catherine Mc Call tarafından ortaya konan bu yöntemde katılımcıların soru oluşturması sağlanır. Bu sorular arasından seçilen bir soru hakkında bir katılımcının fikir belirtmesi ile felsefi sorgulama süreci başlar. Felsefi diyalogun devamında fikir belirtmek isteyen katılımcılar “Katılıyorum, çünkü” veya “Katılmıyorum, çünkü” şeklindeki ifadelerle nedenlere dayandırılmış fikirlerini paylaşırlar. Bu yöntemde:

- Çelişkiler, zıtlıklar aracılığıyla bir tartışma ortaya çıkarılarak topluluğun organize olmasını sağlar,
- Mantığa dayandırılması beklenir,

- Katılımcılar oturumlar sırasında yanılabilceğini fark eder,
- Mevcut inançlarımızın dünyayı anlama konusunda bizi yanıltabileceği üzerinde durulur (McCall, 2013).

Nelson'un Sokratik Metodu:

Nelson'ın metodu belirli basamakları takip eder:

- Herkesin ilgili olduğu bir konu bulmak: Ayrıntılı olarak tartışılabilmesi için gruptaki bütün katılımcıların ilgisini çekmelidir. Konu katılımcılar tarafından yapılan tartışma sonucunda ya da konu listesi diyalog öncesinde katılımcılara dağıtılarak ve katılımcıların listede en çok ilgi gösterdiği konunun tercih edilerek belirlenebilir.

- Konuyla alakalı 'en kapsayıcı' soruyu bulmak: İdeal olan, bu soruyu grubun "tartışma lideri" rehberliğinde seçmesidir. Sürenin kısıtlı olduğu durumlarda, diyalog öncesinde katılımcılara soruların listesi verilir ve katılımcılar onları en çok ilgilendiren soruyu listeden seçer.

- Sorunun cevabına örnek seçme: Grup üyeleri tarafından sorunun cevabı olduğunu düşündükleri örnekler oluşturulur. Tartışma lideri, soruyla ilgili olması, her katılımcının örneği kolayca anlaması, soruya zıt yorumlar gelebilme ihtimalini içeren bir örnek olmasına, örneği veren kişinin sorgulanmaya dayanabilecek biri olmasına dikkat ederek bir seçim yapar

- Açıklama: Sorusu seçilen kişinin örnek ile soru arasındaki ilişkiyi açıklaması ve örneği ayrıntılı bir şekilde tanımlaması istenir. Daha sonra katılımcılara da soru sorma hakkı verilir (McCall, 2013).

Gareth B. Matthews Metodu: Matthews, bilişsel gelişimin 'Evreler' kavramını sorgulayan teorisyenlerden biridir. Çok sayıda uzman küçük çocukların sadece somut terimlerle düşünebileceği görüşünü benimsediğinden soyut fikirler ve belirsizlik, eğitim müfredatlarına çok fazla yer almamıştır (McCall 2013). Matthews'ın ve Lipman'ın görüşleri benzer olsa da felsefe yapmayı doğal bir aktivite olarak görme konusunda ayrılmaktadırlar. Matthews (1994) çocuklar için felsefenin sadece çocuklara yönelik olmadığını düşündüğünden yaptıklarını "Yetişkinler İçin Felsefe" olarak da kabul etmiştir. Matthews bu yöntem ile hem çocuklara hem de yetişkinlere felsefe yapma tutumu kazandırılabilceğini belirtmiştir (Gregory & Laverty, 2021).

Thomas E. Jackson metodu:Bu metot bilinen bazı metotlardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Jackson çocuklarla felsefe uygulamalarının, erken çocukluktan itibaren

eğitim müfredatında yer alması gerektiğini iddia etmiştir. Bağımsız düşünce ve davranış geliştirmenin önemini vurgulamıştır. Bu metodun iki temel ilkesi:

- Her düşüncenin serbestçe ifade edilebilmesine ortam hazırlamak,
 - Düşünceyi dile getiren kişinin kim olduğuna, yaşına odaklanmamaktır (Daurer 1999).
- Jackson'un metodu okuma, soru, diyalog/tartışma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Okuma aşamasında hikaye sesli olarak okunur. Soru oluşturma aşamasında tartışmak istenen sorular oluşturulur ve tartışılacak soru seçilir. Herkesin görebileceği şekilde kâğıtlara yazılarak, seslice okunarak veya tahtaya yapışkan kâğıtlarla yapıştırılarak sınıfla paylaşılabilir. Herkesin soru sorması önemlidir. Soruların açık uçlu olmasına dikkat edilir. Tartışma aşamasında seçilen soru başlangıç noktası olur ve tartışılır. Daha sonra hazırlanan etkinlikler çocuklarla birlikte yapılır. Tartışmanın değerlendirme aşamasında ise daha önceden belirlenen kriterler doğrultusunda grup ve tartışma süreci değerlendirilir. Katılım ve dinleme becerilerinin yer aldığı değerlendirme formları oluşturulur. Bu formlar öğrenci veya öğretmenler tarafından doldurulur (Jackson,1989)

2.3.1.1.7. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Öğretmenin Rolü ve Önemi

Aileler tarafından çocukların sorgulama becerilerinin okullarda daha iyi geliştirileceği düşünülmektedir. Ancak birçok okulda, eğitim sisteminde bu hedefe ulaşılamamaktadır çünkü sorgulama becerisine sahip olmayan öğretmenler bunu öğretmekte de zorlanırlar (Lipman & Sharp, 1977). Bir kısmının ise bu konuda yeterli materyali yoktur. Öğretmenin sınıfta etkin olmadığı düşünülse de bilgi deposu konumunda değil, sorgulamayı kolaylaştırandır. Hatta görevi çocuklara düşünme basamaklarını öğretmek de değil felsefi düşünme konusunda cesaretlendirmektir. Bu nedenle çocukların kendilerini açıklayabileceği, muhakeme yapabileceği tartışma ortamı oluşturmali, zıt ve benzer fikirleri ortaya koymalıdır (Lipman & Sharp, 1975). Felsefi düşünmeye uygun ortamı oluşturmak, kitaplardan sorgulamaya açık olan temaları seçmek, çocuklar tema hakkında şüpheyi düşüğünde gerçek hayat deneyimleri ile bağlantı kurmalarını sağlamak gibi pek çok görevi vardır (Lipman ve diğerleri 1977). Unesco (2007) raporunda, farklı uygulamalardan bahseder ve bazı uygulayıcıların öğrencilerin kendi fikirlerini üretip dile getirmelerini sağlayacak bir tartışma ortamı sunduğu ve öğretmenin de tartışmalara dahil olduğu, bazılarının ise öğrencilerin kendi arasında konuşmasına imkan tanıyıp sessiz kaldığı ifade edilir. Yöntemi ne olursa olsun kolaylaştırıcı çocukların düşünceleri ile ilgili doğru ya da

yanlış gibi yargılarda bulunmaz, sadece bakış açılarındaki benzer ya da çelişen noktaları tam anlamıyla açıklanmasını sağlar (Lipman & Sharp, 1975).

Lipman'ın metodunda ise uygulayıcılar sınıfta rollerin belirli olduğu demokratik bir katılım ortamı oluştururlar çünkü temel amaç demokrasidir. Çocuklara ilk olarak kolaylaştırıcı tarafından bir uyarın sunulur. Bu uyarın çoğunlukla bir metin olsa da bazen bir animasyon, resim, şiir de olabilmektedir (Taş, 2017). Kolaylaştırıcı bu aşamada önceden belirlenmiş sorular sorar ve katılımcıların da birbirine soru sormasına olanak tanır, cevaplara iyi-kötü gibi yorumlarda bulunmaz (Gregory, 2008). Sorgulama aşamasında uyarın derinlemesine irdelenirken, değerlendirme basamağında soru üretilip üretilmediği, etkin dinlemeye dikkat edildi mi, yeni düşünceler eklendi mi, düşüncelerinde değişiklik olanlar oldu mu gibi felsefi tartışmanın kurallarına yönelik sorular sorulur (Taş, 2017). Bu tartışmalarda amaç doğru cevabı bulmak değil derinlemesine sorgulamak olduğundan konuşmaları aniden bölmemelidir. Hatta katılımcıların farklı çözüm yolları bulabilmeleri için tek bir cevabı olmayan, tartışmaya açık sorular sorulmalıdır (Unesco, 2007). Küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin ön yargı ve eleştiriden uzak durmakla beraber. Çocukların fikirlerini anlaşılır kelimelerle tekrar dile getirmeleri ya da resim, dans gibi yollarla kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeleri de gerekmektedir (Taş, 2017). Kolaylaştırıcı çocuğun çabasını fark edip, saygı duyduğunda ve entelektüel potansiyelini ortaya çıkarmasına yardım eder. Böylece soruya soruyla cevap vermiş olsa bile dikkate alınan çocuk da öğretmene saygı duyar (Lipman vd., 1977). Öğretmen de sınıfta düşünür rolü ile model olduğunda, çocuklar da kendileri ve başkaları için alternatifler üretmede özgür hissederler. Ayrıca anlamı, bilgiyi aramanın tek başına değil, sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile yapıldığında daha etkili olduğunu fark ederler. Bu da ancak öğretmenin saygılı ve dogmalardan uzak bir sınıf ortamı oluşturması ile mümkün olur.

Lipman ve diğerleri (1977) kolaylaştırıcının felsefi düşünmeyi oluşturabilmesi için çeşitli stratejiler önermişlerdir. Bu stratejiler şu şekildedir:

-Fikirleri Meydana Çıkarma: Çocukların merakını tetikleyecek, ilgilerini çeken konulara dikkat çekilir. Bu noktada 'Neden bu olay dikkatini çekti? Hangi görüşe katılıyorsunuz/ katılmıyorsunuz? Bu parça düşündüğün konularla ilgili mi? Gibi sorular sorulabilir.

-Kendi düşüncelerini açıklama ve yeniden ifade etme: Öğrenciler kendilerini ifade edecek uygun kelimeyi bulamayabilirler, çekinebilirler. Bu durumda 'Yani ... mu

demek istedin, de diyebilir miyiz? ‘Duyduğum kadarıyla dedin.’, ‘Senin bakış açınla bakıldığında ...’, ‘Söylediklerini doğru mu anladım?’ gibi sorular ve cümlelerle fikrini daha anlaşılır hale getirmesi sağlanır.

-Bakış açılarını izah etme: Öğrencilerin asıl odaklandıkları kısma dikkat çekilir. Bu amaçla ‘.....noktaların daha önemli olduğunu düşünüyorsun, Argümanını şu şekilde özetleyebilir miyim? ‘Bize kısaca özetler misin?’ gibi sorular ve cümleler yöneltilebilir.

-Yorumlama: Tartışma esnasında bir kişinin söylediğinden çok grubun birçok üyesinin bu söyleneni nasıl yorumladığı ile ilgilidir. ‘.... Mu vurguluyorsunuz, Genel düşünceyi anladığım kadarıyla..., Düşüncenle ilgili yorumlar hakkında ne düşünüyorsun? Gibi ifadelerle desteklenebilir.

-Tutarlılığı gözetme: Bir kavramın başka örneklerde de aynı anlamda kullanılması çabasıdır. Bir kişinin farklı örneklerde ya da grup üyelerinin birbirleri arasında tutarsızlık olduğu düşünüldüğünde ‘Arkadaşının fikrinin tam tersini mi düşünüyorsun, Bu fikre katılmıyorsan tekrar ifade edebilir misin, bir örnek daha verir misin? Bu kavramı-kelimeyi her zaman aynı anlamda mı kullanıyorsun?’ gibi sorularla desteklenebilir.

-Tanım talep etme: Sorgulama oturumları sırasında bazı kavramlar kafa karıştırıcı hale gelebilir. Bu gibi durumlarda tartışmaya ara verip, karışıklığa neden olan kavram ya da sözcüğün tanımının yapılması istenebilir, hala anlaşılamayan kelime ve kavramlar konuşmadan çıkarılabilir. Sözlük kullanımının dışında ‘Bu kelimeyi benim için tanımlar mısın? Bu kelime ne anlama gelir? Bu kelimeyi neyi ifade etmek için kullandın? Gibi sorularla daha anlaşılır hale getirilmesi sağlanabilir.

-Varsayımları arama: Bir felsefi tartışmada anlamı ararken önemli özelliklerden biri de fikirlerin dayandırıldığı varsayımları da ifade etmektir. ‘Böyle düşünmene neden olan nedir, Bu kanıya nasıl vardın?’ gibi sorularla desteklenebilir.

-Yanılgıları göstermek: Sorgulama sürecinin verimli olması, bir mantık çerçevesinde olabilmesi için yanlış anlaşılmalara tolere edilmemesi gerekir aksi takdirde sadece yüzeysel bir sohbet gerçekleşmiş olur. Örneğin bir kişi fikrini söylediğinde ‘onun bu konu ile ilgili söylediklerine inanmıyorum’ tarzı bir fikir sunulduğunda eleştirilen fikir değil konuşan kişidir. Kolaylaştırıcının dikkati fikrin etrafında toplaması gerekir. Kolaylaştırıcı bu konuya dikkat ettiği sürece bir süre sonra çocuklar da birbirini uyacaktır.

-Nedenleri talep etme: Felsefi tartışmalardaki argümanların her biri bir ya da daha fazla nedenle desteklenmelidir. Bir süre sonra gruptaki çocuklar da arkadaşlarından bu nedenleri talep edecektir. Bununla ilgili ‘Bu fikri desteklemek için argümanın nedir?’ ‘Bu fikrini başka nasıl desteklersin?’, Düşüncenin doğruluğuna seni ikna eden nedir?’ soruları sorulabilir.

-Nasıl bildiklerini sorma: Çocukların tahminleri ile ilgili savlarına yönelik ‘Bunu nasıl biliyorsun?’ sorusu yöneltilir.

-Alternatifleri sunma: Çocukların daha kapsamlı, geniş çaplı düşünmelerini sağlamak için fikirlerine alternatifler sunulur. Çocuğun sunduğu düşünceden sonra ‘Şu şekilde düşünen insanlar da var bu konuda ne dersin?’ ‘Farklı düşünen var mı?’ Birinin söylediği düşünceden farklı düşünüyorsan ona ne söylersin?’ Düşüncenin yanlış olduğunu fark ettiğin durumlar oluyor mu?’ ‘Diğer düşüncelerin de doğru olma ihtimali var mı?’ soruları sorulabilir.

Çocukların düşüncelerini verimli hale getirmek dışında kolaylaştırıcıya düşün bir diğer görev de soruşturma esnasında grubu yönetmektir. Bu konuda uygulayabileceği bazı adımlar:

-Fikirleri gruplama: Sundukları argümana göre çocukların fikirleri gruplar altında toplanır. Bu konuda argümanları, temaları özetlemek için çocuklardan da yardım alınabilir.

-Sonuçların olası neden ya da özelliklerini belirtme: Çocukların vardıkları sonuçlarda odak noktalarına vurgu yapılır ve sınırlandırılır. Örneğin okunan bir pasajdan sonra çocuklardan biri ‘bütün okullar kötüydü’ yargısında bulunduğu ‘bütün okullar mı yoksa çocukları önemsemeyen okullar mı kötüydü? Sorusu yöneltilir. Diğer yandan birbirine zıt olan iki görüşün nedenleri, farklılıkları ifade edilebilir ya da benzer düşüncelerin birbirleri ile bağlantılarına dikkat çekilebilir.

-Tartışmayı genelleme yapabilmenin üst seviyesine taşıma: Sayılarla ilgili bir soru sorulduğunda ‘Sayı nedir?’ sorusu yöneltilir.

2.3.1.1.8. Erken Çocuklukta Gelişim Alanları ve Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İlişkisi

John Dewey’e göre (2001) insan bebeklikten itibaren bir şeyin başka bir şeyin göstergesi olduğunu düşünmeye başlar ve ikisi arasında bağlantı kurmaya çalışır. Zamanla en sık görülenlere dikkat eder ve bir duruma sebep olan hususlara dikkat etmeye başlar. Buradan düşünmenin bir adımı olan akıl yürütmeye başladıkları

anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin kazanması gereken en önemli şey bilgiyi ve becerileri kendisinin inşa etmesidir. (Bruner, 1990). Bilişsel yapılandırmacılar bireyin önceki öğrenmelerine ve kendi deneyimlerine önem verirken, sosyal yapılandırmacılar kültür, dil aracılığı ile gerçekleştirilen sosyal etkileşime önem verirler. Bandura (1971) ise insanların başkalarının gözlemleyerek öğrendiği ve bir fikre vardığına, bununla beraber temel öğrenmeyi ise doğrudan deneyimlerle kazandıklarına değinir. Yüz yüze geldikleri durumlara çözümler üretirler ve bu deneyimlerden yararlı olanları seçip kazanırlar, yarar sağlamamış olanları ise elerler. Ayrıca çocuklar birçok zıt eğilim taşırlar ve bu zıtlıklar çocukların dürtüsel enerjilerini açığa çıkarır, tıpkı edimsel koşullanmada olduğu gibi sosyal deneyimler ise bu eğilimler sonucu ortaya çıkan davranışların olumluyu pekiştirmesini, olumsuzu değiştirmesini sağlamaktadır. (Dewey, 1938).

Dewey (2001) okulların çocuklara kazandırması gereken en önemli şeyin düşünmek olduğunu vurgulamıştır. Bunu da yapmanın tek yolunun okullarda öğrencilere bilgi aktarmayı bırakıp felsefeye ağırlık vermek olduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel gelişim teorisyenlerinden Piaget (1929) düşünce gelişimini aşamalar halinde ele almıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sesli düşündüklerini, insanların düşünmedikleri anlarda sustukları yönünde bir kanıları olduğunu, gözlemleyebildikleri kadarını yorumlayabildiklerini ve düşünmeye yükledikleri anlamın sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Mathews (2002) Piaget'i eleştirir ve çocukları eksiklikler yönünden, yetişkinlerde olup çocuklarda eksik olan özellikler açısından tanımladığını ancak yeni bir dili kolayca öğrenme, sanatsal çalışmalar yapma, meraklı sorular sorma gibi özelliklerini gözden kaçırdığını vurgular. Ayrıca Kasmirli (2020)'ye göre çocuklar soyut düşünemeseler de bu eleştirel bakmalarına engel değildir, sürekli bir sonuç aramalarını sağlar. Bu dönemdeki çocukların hayalperest ve taklitçi olmaları onların başkalarının bakış açısını anlamalarını da kolaylaştırır. Vygotsky (1978) ise çocuğun görünen becerileri dışında uygun rehberlikle ortaya çıkarılabilecek potansiyel becerilerinin de olduğunu düşünür. Kültür ve etkileşimin bilişsel gelişime katkısı üzerinde durur Teorisinde *yakınsak gelişim alanı* tabirini kullanmış ve bunu bireyin kendi çabası ile yapabilecekleri ile yetişkinin iş birliği ile yapabilecekleri arasındaki farkı tanımlamak için kullanmıştır. Çocuklar için felsefede kullanılan kavram araçları bu tabirin içini doldurmaktadır. Bir diğer tanım olan *yapı iskelesi* ise öğretmenin bilgiyi yapılandırma ve anlama noktasında öğrenciye olan desteğinden bahsetmektedir. Ayrıca

içselleştirme tabirinden bahsetmiş ve bireyin toplulukla öğrenme sırasında bir düşünceyi kendi kendine yorumlayıp çıkarım yaptığından bahsetmiştir (Castleberry ve Clark, 2020). Bu konuda Bruner de öğretmenin sınıfta çocuğun gelişimini destekleyecek uygun materyalleri, uygun ortamı sağladıktan sonra geri planda kalması, özgün örnekler sunarak çocuğun sorgulamasını, kendi kendine keşfetme sürecini desteklemesi gerektiğini öne sürmüştür (Tomic & Kingma, 1996). Çocuklar için felsefede kolaylaştırıcı çocuklara rehberlik ederek ve birbirleri arasında etkileşime girmelerini sağlayarak bu kavramların da gerçekleşmesini sağlamaktadır (Castleberry & Clark, 2020).

Diğer yandan Vygotsky (1934) e göre dil ve düşünme arasında bir bağlantı vardır ve çocuk dili daha iyi kullanan bireylerle etkileşimini arttırdıkça daha iyi iletişim kuracak, gelişecektir. Rice ve diğerleri (1991), von Grunigen ve diğerleri (2012), Albers (2013), Ertanır ve diğerleri (2020) gibi birçok çalışma da sosyal yetkinlik ile dil becerilinin yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuğun dil gelişimi öğrenmesini olduğu kadar kişiliği, düşünme becerileri ve sosyal ilişkilerini de etkilemektedir (Daniel vd., 2011). Dil kavramların ve fikirlerin şekillendirilmesine, kavramaya katkı sağlamaktadır. Ayrıca düşünceleri başkalarına açıklama ve onları etkileme fırsatı verdiği için bireye özgürlük ve güç sağlamaktadır. Demokratik toplumlarda düşüncelerin sesli şekilde dile getirilmesi ve iş birliği içinde çalışılması çatışmaların çözülmesini de sağlamaktadır (Ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport, 2004, 72, akt: Daniel vd, 2011). Bandura (1971) göre de model olan kişi çocuğun ifade tarzı üzerinde etkili olmaktadır. Çocuklar için felsefe topluluklarında çocuklar dili kullanarak kavram açıklama, katılıp katılmadığını belirtme, açıklama yapma, farklı açılardan bakma gibi bilişsel süreçleri de yaşamaktadırlar (Daniel vd., 2017). Çevrenin etkisine değinen bir diğer teori ise ekolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda Bronfenbrenner (1979) çevreyi mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem olarak ele almıştır. Aile, arkadaşlar, okul, öğretmenler, eğitim programları, toplum, yasalar gibi birçok faktörün bu çevrelerin içinde değerlendirmiştir. Çocuğun sürekli olarak etkileşim içinde olduğu aile, okul, arkadaşlar, komşular gibi toplulukları mikrosistem içinde değerlendirmiştir. Bu evredeki etkileşimlerin çocuğun davranış ve düşünceleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bronfenbrenner (1979) bu konudaki düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Genç bitkiler en iyi doğru bir güneş, su ve besin kombinasyonu sağlandığında büyür. Özetle benzer şekilde, çocuklar ve gençler de en iyi hayatlarındaki insanlar birlikte çalıştıklarında ve birbirlerine destek olduklarında gelişir, desteklenir, öğrenir. Farklı ortamlar, kişiler arasındaki bu bağlantılar, ilişkiler (örneğin ev ve okul, öğretmenler ve ebeveynler) gelişim ve öğrenme için önemlidir.”

Bu bakış açısı çocuklar için felsefede yer alan sorgulama topluluklarını anımsatmaktadır. Bu topluluklar içerisinde iş birlikli düşünme sesli düşünme konusunda bir itici güç oluşturmakta ve çocuğun hem kendi düşüncesinin hem de diğerlerinin düşüncesini gözden geçirmesini sağlamaktadır. Ayrıca kendi düşüncelerini söylerken başkalarını dinlemeyi de öğrenmelerini sağlarken, kendi başlarına tanımlayamadıkları kavramları da anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Youssef, 2014).

2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Çocuklar İçin Felsefenin çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal gelişim, ahlak gelişimlerine dair çeşitli boyutların araştırıldığı çalışmalar hem ülkemizde hem de yurt dışı kaynaklarında karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Yurt İçindeki Araştırmalar

Okur (2008) yüksek lisans tezinde ÇİFE programının altı yaş grubu çocukların atılganlık, iş birliği, kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseni deneysel desen olup, katılımcıları İstanbul ili Üsküdar ilçesi İMKB Kız Meslek Lisesi Uygulama Ana Okulu'nda öğrenim gören 12 deney, 12 kontrol olmak üzere 24 çocuktan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları ile atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol becerilerine yönelik sekiz hafta, 40'ar dakikalık toplam 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplarının eğitimi drama, hikaye anlatımı gibi etkinliklerle gerçekleştirilirken, deney grubunun eğitimi ÇİFE ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında bir fark olmadığı, deney grubunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Akkocaoğlu Çayır (2015) doktora tezinde ÇİFE'nin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal, sosyal alanlarda nasıl etkilediğini araştırmış ve bu kapsamda 48 öğrenciye iki ayrı sınıfta, araştırmacıdan çocuklar için felsefe

semineri almış iki öğretmen uygulamış ve araştırmacı katılımcı gözlemci rolü ile yer almıştır. Veriler öğrenci günlükleri, ev ödevleri, sınıf içi yazılı etkinlikler ve süreç sonunda iki öğretmen ve 28 öğrenci ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmış, toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerde bilişsel alanda felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme alanlarında değişimler, duyuşsal alanda felsefeden, filozoflardan hoşlanma, kavramlara yönelik farkındalık kazanma, sosyal alanda sorun çözme ve birbirini tanıma becerilerinde değişimler yaşandığı görülmüştür.

Taş (2017), doktora tezinde ÇİFE programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel olarak planlanan araştırma Adana ili Çukurova merkez ilçesindeki bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bir deneysel ve iki kontrol grubu olmak üzere üç grupta toplam 76 çocuk yer almıştır. Deney grubu 31, kontrol 1 grubu 21, kontrol 2 grubu ise 24 kişiden oluşmuştur. Deney grubundaki çocuklarla 14 hafta boyunca 45 dakikalık 32 çocuklar için felsefe oturumu gerçekleştirilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi, İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Bulgular zihin kuramı toplam puanı ve beklenmedik içerik değişikliği dışında tüm zihin kuramı alt test puanlarında, yaratıcılık toplam puanı ve alt boyut puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu göstermiştir.

Demirtaş ve diğerleri (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliğini amaçladıkları yarı deneysel desenlerden tek grup ön test son test seçkisiz deneysel desendeki çalışmalarına altı yaş grubu yedi kız yedi erkek olma üzere 14 çocuk katılmış ve çocuklara sekiz hafta, haftada bir gün, birer saat ÇİFE uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde soruların düzeyinde ve soruları yanıtlama, nedenlere dayandırma, örnek verme ve kelime sayılarındaki artış açısından yanıtlarının niteliğinde gelişme yaşandığı görülmüştür.

Işıklar (2019), ÇİFE programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi isimli yüksek lisans tezini Çanakkale ili Lapseki ilçesi ilkokula bağlı anasınıfında eğitim gören beş ile altı yaş aralığında, 20 kontrol 20 deney grubu olmak üzere 40 çocukla gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca hafta iki defa olmak üzere 20 etkinlik uygulanmıştır. 5-6 yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi ölçeği uygulanmış ve deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerisi puanlarının anlamlı fark olmasa da kontrol grubundan yüksek olduğu, problem çözme becerisi puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Koyuncu (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerini çocuklarla felsefe deneyimi yoluyla incelemeyi amaçladığı yüksek lisans tezini Antalya ilinde devlet okulunda görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni ile yürütmüştür. Öğretmenler 10 hafta boyunca çocuklarla felsefe uygulamalarına katılmış sınıflarında uygulamalar yapmışlardır. Araştırmacı öğretmenlerle 10 haftalık uygulamanın öncesinde, sonrasında ve kendi sınıflarında yaptıkları uygulamalardan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenler ÇİFE'nin çocukları çeşitli alanlarda olumlu yönde etkileyeceğini, öğretmenlere geleneksel eğitim anlayışındaki sınıf içi hiyerarşiye, sınıf yönetimine eleştirel bakış açısı kazandıracağını ifade etmişler, motivasyon eksikliği ve geleneksel eğitim anlayışının bu yaklaşımın uygulanmasını en çok zorlaştıracak noktalar olduğuna değinmişlerdir.

Pekkarakaş (2020) yüksek lisans tezi kapsamında ÇİFE'nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubunda 48, kontrol grubunda 48 olmak üzere araştırmaya 48-72 ay aralığında toplam 96 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklarla 12 hafta boyunca, haftada iki defa 45 dakikalık 24 Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi uygulaması yapılmış, kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin ön-test ve son test puanları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son testten elde ettikleri puanın kontrol grubunun puanlarından anlamlı derecede yüksek

olduğu görülmüştür. Araştırmada küçük yaş grubu (dört yaş) olarak ifade edilen öğrencilerin son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olmadığı, büyük yaş grubu (beş yaş) olarak ifade edilen öğrencilerin puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu da belirtilmiştir. Dolayısıyla ÇİFE'nin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Türksoy (2020), yüksek lisans tezi kapsamında ÇİFE'nin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısını araştırmıştır. Araştırmaya Antalya ilinde bir orta okulda gerçekleştirilmiş olup, 33 deney, 35 kontrol grubu olmak üzere 68 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 12 hafta sürmüş olup ilk iki ve son iki haftada öğrencilere testler uygulanmış, aradaki sekiz hafta boyunca ise haftada iki ders saati olmak üzere çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Nicel bulgulara göre deney grubunun puanlarının anlamlı derecede yükseldiği, nitel bulgulara göre de deney grubundaki öğrencilerin bilim, bilimsel araştırma ve bilim insanlarının sahip olması gereken özelliklere dair görüşleri kontrol grubundan daha fazla değişim gösterdiği görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin bilimsel kavramlar, gözlem, çıkarım, veri kaydetme ve çıkarım yapma, tartışma, akıl yürütme becerilerinde de gelişimler gözlenmiştir.

Dirican ve Deniz (2020) okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarının Ankara ili Keçiören ilçesinde dört ilkokulun anasınıfına devam eden 60-72 aylık 65, altı özel anaokulunun altı yaş grubuna devam eden 45 çocuk olmak üzere toplam 110 çocukla yürütmüşlerdir. Analiz bulgularına göre anne babası üniversite mezunu olan çocukların felsefi tutum puanlarının daha yüksek olduğu, felsefi tutum üzerinde cinsiyet ve okul türü arasında fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca çocukların en fazla gösterdiği maddenin 'İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler' olduğu, en az görülen maddenin ise 'Başkalarının hakları olduğunu söyler' olduğu da gözlemlenmiştir.

Kaya (2021) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ÇİFE'nin öğrencilerin kavramlar üzerine düşünceleri, soru sorma çeşitlilikleri, felsefi duyarlılıkları, öz farkındalık ve sosyal farkındalık değişimleri, oturumlardaki rollerine ilişkin duygu ve düşüncelerindeki değişimleri, sınıf ikliminin değişimini

incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olan çalışmaya İstanbul ili Pendik ilçesindeki bir ilkokulun ikinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 42 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı etkinlikleri uygulamış, sınıf öğretmenleri gözlemci rolü ile yer almışlardır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu ön algı son algı anketi, gözlem formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formları, video analizleri ve öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin soru çeşitliliği, felsefi duyarlılık boyutlarında kısmen, kavram hakkında düşünme, öz farkındalık ve sosyal farkındalık boyutlarında, oturumlardaki rolleri hakkında ve sınıf iklimi konusunda olumlu değişim yaşadıkları görülmüştür.

Türitoğlu (2021) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çocuklarla felsefe öğretimine dair görüşlerine ve kavramsallaştırmalarına nasıl bir etkisi olduğunu ve okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılan araştırma İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde okul öncesi eğitim alanında öğrenim gören 53 öğrenci ile yürütülmüştür. Analiz sonuçları okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının ölçeğin genel ortalamasından yüksek olduğu, yüksek epistemolojik inanca sahip okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklarla felsefe eğitimi dahilinde bilim okuryazarlığı vizyonuna atıf yapmaları, düşünme becerilerinin, merak duygusunun çocuk merkezli yaklaşımlarına daha fazla değindikleri, katılımcıların çocuklar için felsefeyi müfredatla ilişkilendirme ve konu alan bilgisi hususunda sınırlılıklar yaşadıkları görülmüştür.

Daşdelen (2021) yüksek lisans tezinde dördüncü sınıf öğrencilerinin akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer becerilerinin seviyesini ortaya koymayı amaçlayan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırma 177 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Test geliştirme aşamasından önce çocuklar için felsefenin çocuklara kazandırdığı düşünülen dört düşünme becerisi belirlenerek madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda bir madde çıkarılarak 44 maddelik testin birinci ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Madde toplam korelasyon değeri ile madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerine bakıldıktan sonra düşük değere sahip maddeler çıkarılmıştır. Testin yeni hali ile

ikinci ön deneme uygulaması yapılmış ve maddelere aynı analizler tekrar uygulanmıştır. Teste iki soru daha eklenerek son hali verilmiştir. Testin dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuklar için felsefe uygulamalarındaki gelişimlerini değerlendirmeye uygun olduğu belirtilmiştir.

Kayaalp (2021) ilkokul ikinci sınıfı Türkçe dersiyle bütünleştirilmiş ÇİFE uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini araştırdığı yüksek lisans tezinde bütüncül tek durum deseni kullanmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla 25 ders saatinde katılımcı gözlemci rolü ile yer almış, araştırmaya 13 öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Katılımlı gözlem, video kaydı, öğretmen ve öğrenciler ile uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, öğrenci ürünleri aracılığı ile toplanan verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz ederek uzaktan eğitimle ilgili ekran karalama, bağlanma, dış ses sorunu, çocuklar için felsefeyle ilgili kolaylaştırıcı tepkisi, oylama ile soru seçimi sorunu, katılımcı sayısı sorunu, dil becerileri ile ilgili dinleme, soru oluşturmama, yazma sorunu, diğer sorunlar başlığında da öğrenci dikkat sorunu, öğretmen dikkat sorunu, video kaydı sorunlarını tespit etmiş ve bu sorunlara dair çözümler önermiştir.

Kabil (2021) yüksek lisans tezinde çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerini karşılaştırmıştır. Çoklu durum deseni ve ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışma MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan çocuklarla felsefe eğitimi alan üç ve almayan üç kişi olmak üzere toplam altı okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Analizler neticesinde çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri, eğitimde sorgulamaya yer verdikleri, eğitimi almayan öğretmenlerin ise düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissettikleri ve eğitimde geleneksel yöntemleri kullandıkları görülmüştür. İki gruptaki öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme yöntemleri, müfredat süreçleri ile düşünme becerileri arasında ilişki kurmakta yetersiz olsa da çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenlerin bu bileşenlere yönelik yönerge ve yöntem bilgisi sahibi oldukları görülmüştür.

Atar (2022) okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarını çocuklar için felsefe açısından incelemeyi amaçladığı yüksek lisans

tezinde 27 çocuk kitabını doküman analizi ile analiz etmiştir. Kitaplar kapak özellikleri, içerik özellikleri ve diğer özellikler başlıkları altında değerlendirilmiştir. Kapak özellikleri boyutu görseller, bilgiler ve niteliksel özellikler temaları ile, içerik özellikleri boyutu başlık, içerik görselleri, karakterler, konu, yazı ve dil, sorular temaları ile, diğer özellikler boyutu ise yaş, hitap ettiği kişiler, oluşum sürecindeki iş birliği temaları ile ele alınmıştır. Tüm değerlendirmeler sonucunda ‘Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen’, ‘İki Bana Bir Sana’, ‘Kuyruğu Zilli Tilki’ isimli kitaplar olduğu belirtilmiştir.

Akıncı-Demirbaş (2022), çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisini incelediği yüksek lisans tezini Kırıkkale ili merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokuluna devam eden 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk ve deney grubundaki 20 çocuğun annesi ile yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki defa olmak üzere toplam 20 etkinlik uygulanmıştır. Erken düşünme becerileri ölçeği bulguları değerlendirildiğinde deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annelerin görüşleri incelendiğinde programın çocukların kitaplara olan ilgisini arttırdığı, erken düşünme becerilerini desteklediği, çocukların akranları ve ebeveynleri ile ilişkilerini arttırdığı, ebeveynlerin farkındalıklarını arttırdığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Şavşet ve Çelebi-Öncü (2022), sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi etkinliklerinin etkisinin incelenmesi isimli çalışmalarında ilk yıllar programı (PYP), çocuklar için felsefe (P4C) ve öyküleştirme yaklaşımlarından faydalanılarak meydana getirilen etkinliklerin etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu modelde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya İstanbul ili Maltepe ilçesi Orhangazi İlkokulu anasınıflarında eğitim gören 30 çocuk katılmıştır. Program beş hafta süreyle haftada dört gün olmak üzere 20 etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Programda ele alınan konulara dair dört adet görsel kart hazırlanmış ve çocuklara çalışmanın başında ve sonunda bu kartlarla ilgili sorular sorulmuştur. Cevaplar Bloom taksonomisine göre değerlendirilmiş, deney grubundaki öğrencilerin bilişsel alan düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Uçar (2021) çocuklar için felsefe bağlamında Cartoon Network çizgi filmlerini incelediği yüksek lisans tezini nitel durum çalışması olarak desenlemiş ve bu kapsamda Gumball, Ben 10 ve Kral Şakir çizgi filmlerinin beş bölümünü söylem analizi yöntemiyle çözümlemiştir. Verileri değerlendirmek için Unesco (2007) tarafından belirlenen çocuklar için felsefe amaçlarından bağımsız düşünme, iyi vatandaş olma, kişisel gelişim, dil ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi temalarından yararlanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde çizgi filmlerin toplumsal-cinsiyet, bilim, çalışma, iyi-kötü kavramları değerleri ele alarak içerik açısından ayrıca görsel ve işitsel açıdan çocuklar için felsefe oturumlarından uygun oldukları görülmüştür.

Boyras (2022) ÇİFE’de uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımını incelediği çalışmasında TRT Çocuk kanalında yayınlanan Vikingler ve Heidi çizgi dizilerinden rastgele üç bölümü incelemiştir. Metinlere uygulanan çözümlemeler nihayetinde sorumluluk, gerçeklik ve hayal, adalet-adaletsizlik, haklar, iyi-kötü, cesaret, sevgi, güven gibi felsefi kavramlara ulaşılmıştır. Vikingler dizisi Deniz Kızının şarkısı, Heidi dizisi Dağların Zirvesinde bölümlerine yönelik olarak metne dönük soru ve felsefi kavramlara dönük soru örnekleri sunarak bu bölümlerinde ÇİFE’de uyaran olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Canbaz (2022), oyun yoluyla felsefenin kavramsal temellerini incelediği yüksek lisans tezinde doküman incelemesine başvurmuştur. Oyunun özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet özellikleri açısından ele alınmış, özgürlük ilkesi kapsamında çocuğun seçim yapması ve sorumluluk almasına, döngüsellik ilkesi ile ilgili bir kazanıma ulaşılabilmesi için tekrar tekrar uygulanmasına, ciddiyet ilkesi ile ilgili olarak da oyunun boş zaman etkinliğinden ibaret olmaması, düşünmeyi destekleyici nitelikleri üzerinde durulmuştur.

Karaçelik (2022) çocuk felsefesi temelli dijital öykülemenin altı yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği yüksek lisans tezini ön test-son test gruplu deneysel desende, 20 deney 20 kontrol grubu çocuk ile gerçekleştirmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar mevcut programlarını sürdürürken deney grubundaki çocuklara 12 hafta, haftada üç gün Çocuk Felsefesi Temelli Dijital Öyküleme programı uygulanmıştır. Süreç sonunda 5-6 yaş Çocuklar

İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği ve Hibrit Yaratıcılık Testi uygulanmış, deney grubundaki çocukların puanlarının tüm boyutlarda daha fazla artış gösterdiği görülmüştür.

Karagöz (2022) yüksek lisans tezinde çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış, çoklu durum desenindeki çalışmaya 18 çocuk katılmış ve sekiz hafta boyunca 40 dakikalık toplam dokuz oturum çocuklar için felsefe etkinliği araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. İkinci, üçüncü, sekizinci ve dokuzuncu etkinlikler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sonuçlara bakıldığında ÇİFE’den önce çocukların daha çok mantıksal ve sezgisel akıl yürütme örüntülerini kullandıkları, duygusal akıl yürütme örüntülerini daha az kullandıkları ancak eğitimden sonra duygusal ve mantıksal akıl yürütme örüntülerini kullanma düzeylerinde belirgin bir artış yaşandığı görülmüştür. Ayrıca eğitimin çocuklarda başkalarının kanıtlarını kendi kanıtlarıyla desteklemelerini sağladığı görülmüştür.

Davan (2022) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefeye ilişkin görüşlerini incelediği yüksek lisans tezinde olgu bilim deseni ve ölçüt örnekleme kullanmıştır ve bu kapsamda İstanbul ilinde milli eğitime bağlı okullarda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni ile yürütmüştür. Veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çocuklar için felsefeye dair olumlu fikirleri olduğu, bu konuda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber çocuklarla felsefenin iletişim becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme becerileri, problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklediği yönünde fikir belirtmişler ancak öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmaması ve çocukların soyut düşünme düzeyinde olmamalarından kaynaklanan olumsuzluklar da doğabileceğini dile getirmişlerdir.

Yüceer ve Keskin (2022) okul öncesi eğitim kurumlarında ‘Çocuklar için Felsefe’ye dayalı mevcut durumu betimlemeyi hedefledikleri çalışmalarını Kocaeli ili Derince ilçesinde yer alan devlete bağlı bir anasınıfında beş ve altı yaş düzeyinde 22 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Üç ay boyunca sınıfta gözlemci olarak yer almış öğretmenin ve çocukların etkinlikler esnasında sordukları soruları değerlendirmişlerdir. Öğretmenin daha çok alt düzey yakınsak alana, hatırlama basamağına dönük sorular sorduğu, çocukların soru sorması için yeterince fırsat

tanınmadığı, çocukların yaratıcılık, problem çözme becerilerini daha çok serbest zaman etkinlikleri sırasında gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Gürdal (2022) yüksek lisans tezinde ÇİFE’de hipotetik düşünme yönteminin ilkökul BİLSEM öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tek gruplu deneysel desen kullanılmış olup katılımcılar uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Muğla ili Menteşe İlçesi Bilim ve Sanat Merkezi’nde eğitim öğretim gören 36 öğrenciye sekiz hafta, 40’ar dakikalık haftada iki oturum uygulanarak toplam 16 oturum ÇİFE uygulanmış, sonuç olarak kullanılan hipotetik düşünme yönteminin sözel yaratıcılık toplam puan, akıcılık, esneklik, orijinallik puanlarına tüm gruplar ve üçüncü sınıf seviyesinde olumlu etkilediği, dördüncü sınıflarda akıcılık ve sözel toplam puanlarında anlamlı fark görülmemiştir, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği ifade edilmiştir.

Avcı (2023) öğretmenlerin çocuklar için felsefe yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rolüne ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasını Eskişehir il merkezinde görev yapan ÇİFE almış ve sınıfında uygulamakta olan altı okul öncesi, dokuz sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Görüşler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin sorgulama, ifade becerileri, merak, düşünme becerileri, özgüven gibi becerilerini geliştiğini ifade etmişler. Kolaylaştırıcı rolünü değerlendirdiklerinde ise eğitim-öğretim görevinden uzaklaşma yönüyle öğretmenlik rolünden farklı olduğu, kendilerinin de felsefi soruşturmaya dahil oldukların, zorlandıkları noktanın ise çocukların dikkati dağıldığında tartıştırmayı sürdürmek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ele alınan araştırmalar özetlenecek olursa bilişsel alanda yaratıcılık, problem çözme, akıl yürütme, kanıt kullanma, soru sorma, merak gibi düşünme becerileri, sosyal-duygusal gelişim alanında davranış değişimleri, atılganlık, iş birliği yapma üzerinde durulmuş ve çoğunlukla beş yaşından büyük çocuklarla çalışılmıştır. Ayrıca çocuk kitapları, çizgi filmlerin niteliğini çocuklar için felsefede uyaran olarak kullanılma açısından değerlendiren çalışmalar görülmektedir. Bir çalışmada ise okul öncesi eğitim açısından önem taşıyan oyunun felsefi düşünmedeki yeri aydınlatılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvuran çalışmalarda çocuklar için felsefenin öğretmenlere kazandırdığı kişisel ve

pedagojik bakış açısı kazandırması, çocuklarda merakı ve düşünmeyi arttırmasına değinilmiş, ayrıca öğretmenler geleneksel eğitime eleştirel yaklaşmış, felsefe ile müfredatı birleştirme, çocukların soyut düşünememesi gibi konularda zorlanabilecekleri yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Annelerin görüşlerine başvuran çalışmada da çocuklar için felsefenin çocuğun düşünme becerileri ile birlikte kitaplara olan ilgi, akran iletişimine ve ailenin de farkındalık gelişimine katkısı olduğu ifade edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Daniel ve diğerleri (2011) araştırmalarında çocuklar için felsefenin dört yaşındaki çocukların dolaylı bilişsel ve dil yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 26 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubu ile dört ay boyunca haftada bir defa çocuklar için felsefe etkinliği gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları araştırmacılardan Daniel tarafından hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin zamanla soyut düşünmeye doğru eğilim gösterdiğini, kontrol grubundaki çocukların düşüncelerini aktarırken ‘ben dili’ kullandığı, deney grubundakilerin ise zamanla çoğul adına konuşmaya başladığını böylece düşünce paylaşımlarının anektod anlatımının ötesine geçtiğini göstermiştir.

Green ve Chigona (2012) öğretmen adaylarının düşünme becerilerinde ÇİFE’de yer alan sorgulama topluluğunun rolünü araştırdığı yorumlayıcı yaklaşımdaki çalışmasına 47 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler odak grup görüşmeleri ve yazılı dönütler yoluyla toplanmıştır. Temalar kişisel ve profesyonel gelişim, öğrenenlerdeki değişimler, içerikle ilgili konular ve müfredat etrafında toplanmıştır. Öğretmen adayların ilgi, üstbilişsel farkındalık kazanımı, öğrencilerin olumlu davranış değişikliğine değinmişlerdir.

Gasparatou ve Kampeza (2012), çalışmalarında çocuklar için felsefenin Yunanistan’daki ana okullarında uygulanabilirliğini, materyal ve öğretmenlerini yeterliliğini, çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Katılımcılar yaşları beş ve altı arasında değişen daha önce hiç çocuklar için felsefe etkinliğine katılmamış, 15 deney 15 kontrol olmak üzere 30 çocuktan oluşmaktadır. Oturumlar sınıfların öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiş deney grubunun öğretmenine ÇİFE verilmiştir. Veri toplamak amacı ile sorgulama, yargıya varma, açıklama nedene dayandırma kriterlerinden

oluşan bir liste hazırlanmıştır. Bulgular beş ve altı yaş aralığındaki çocukların eleştirel düşünebildiklerini, deney grubundaki öğretmenin çocukları tartışmaya daha fazla teşvik ettiği, çocuklar için felsefenin günlük rutine dahil edilebildiği, seçilen hikayelerin uyaran olarak uygun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ghaedi ve diğerleri (2014), çocukların, ÇİFE sırasındaki yaratıcı düşünme becerilerinin boyutlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmayı Tahran'da eğitim alan ve yaşları beş ile altı arasında değişen üç kız, üç erkek çocuk ile gerçekleştirmiştir. Çocuklara sekiz hafta boyunca haftada iki defa 30 dakikalık etkinlikler uygulanmıştır. Akıcılık boyutunda çocukların başlarda sessiz ve dinleyici pozisyonunda olmayı tercih ettiklerini zamanla fikirlerini ifade etmeye başladıklarını, esneklik boyutunda alternatif bakış açıları kazandıkları, elaborasyon açısından düşüncelerini zamanla daha ayrıntılı dile getirdiklerini ifade etmişler ve orijinallik boyutu ile ilgili de çeşitli örnekler sunmuşlardır.

Colom ve diğerleri (2014) çocuklar için felsefenin uzun süreli etkisini araştırdıkları çalışmaya 2002 yılında başlanmış, kontrol grubunda 300 öğrenci yer almış, deney grubundaki 400 öğrenci altı yaşından 18 yaşına kadar haftada bir ders bu etkinliğe katılmışlardır. Veri toplama işlemi çocuklar ikinci sınıf, altıncı sınıf ve ortaokulun dördüncü yılında (16 yaş) öğrenim görürken toplanmıştır. Araştırma verileri 10 yıl sonunda deney grubundaki çocukların genel bilişsel becerilerinde az da olsa bir fark görüldüğü, daha önce zayıf oldukları bilişsel becerilerinde anlamlı bir değişim görüldüğü, daha fazla pro-sosyal davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Farahani (2014) çocuklar için felsefenin öğretiminde karşılaşılan zorlukları ele aldığı araştırmasında sorunları ve çözümleri 30 madde ile ele almıştır. Felsefenin bir disiplin olarak görülmesi, çocuklar için felsefe konusunda eğitim almış öğretmenlerin sayısının az olması, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolünde zorlanması, toplumun yeterince bilgi sahibi olmaması, ailelerin farkındalık seviyesinin düşük olması, İran resmi eğitim sistemi ile ilgili sorunlar başlıkları altında ele alınmış ve tespit edilen problemlere dönük çözüm önerileri sunulmuştur.

Efrat (2016), çoklu diyaloga dayalı okul öncesi eğitim alan çocukların felsefi söylemlerini incelemeyi amaçladığı çalışması için 25 çocuğu katılımcı gözlemci olarak gözlemlemiş, gözlemlerinin bazılarını video ile kaydetmiş

bazılarını yazılı olarak kaydetmiştir. Ayrıca çoklu diyaloga dayalı eğitim veren yedi, geleneksel eğitimi sürdüren sekiz okul öncesi öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda ise geleneksel yöntemle eğitim veren 57, çoklu diyaloga dayalı eğitim veren 73 öğretmene anket uygulanmıştır. Gözlem verileri çocukların bağımsız bir şekilde tartışmayı, problem çözmek için birbirlerine yardım etmeyi tercih ettiklerini gözlemlemiş öğretmenler de bu bulguları desteklemiş ve felsefe etkinlikleri dışında da kuralları uygulamayı sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Anket verileri ise çocukların felsefi söylemleri konusunda çoklu diyaloga dayalı eğitim veren öğretmenlerin geleneksel eğitim veren öğretmenlere göre daha yüksek skor elde ettiklerini göstermiştir.

Tian ve Liao (2016) İngilizce'nin resimli hikaye kitaplar aracılığı ile yabancı dil olarak öğrenilmesinde çocuklar için felsefenin etkisini araştırdıkları çalışmalarını Tayvan'da yaşları 16 ve 17 olan toplam 62 öğrenci ile yürütmüş, 29 öğrenci 10 hafta boyunca hafta bir defa ortalama 100 dakikalık resimli kitaplar aracılığı ile çocuklar için felsefe çalışmalarına katılmış, geri kalan 33 öğrenci ise drama, filmler ve şarkılar aracılığı ile İngilizce öğretiminin gerçekleştirildiği kulübe katılmışlardır. Veri toplamak amacı ile 'İngilizce öğrenme motivasyonu anketi', 'İngilizce öğrenme anksiyete anketi', 'İngilizce okuduğunu anlama testi' ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bulgular İngilizce öğrenme anksiyete son test düzeylerinde iki grup arasında bir farklılık olmadığı ancak diğer yöntemlerle İngilizce öğrenen grubun stres seviyesinin biraz daha azaldığını, son test motivasyon düzeylerinin ise çocuklar için felsefe yöntemi ile öğrenen grupta artış gösterdiği, okuduğunu anlama becerilerinin iki grupta da artış gösterdiği ve aralarında belirgin bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Imani ve diğerleri (2016) çocuklar için felsefenin Tahran'da lisede öğrenim gören kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki rolünü inceledikleri çalışmalarını yarı deneysel desende gerçekleştirmiş, deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler her biri 90 dakika süren 10 oturum gerçekleştirmişler ve 35 soru beş bölümden oluşan bir okuma bileşeni ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde deney grubundaki

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı şekilde artış olduğu görülmüştür.

Green ve Condry (2016), öğretmen adaylarının CAPS (Curriculum and assessment policy statement) müfredatının uygulanmasında felsefi sorgulamanın pedagojik bir yöntem olarak ele alınması konusundaki görüşlerini ortaya koydukları çalışmalarını 2013 yılında, 70 son sınıf öğrencisinden 30 kişi ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının hepsi 16 saatlik soruşturma topluluğu eğitimi almış ve öğretmenlik stajında deneyimlemişlerdir. Öğrenciler 10 kişilik üç gruba bölünmüş ve grup görüşmeleri üç farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları bu yöntemin çocuklara görüşlerini ifade etmek için fırsat tanınmasından dolayı eleştirel düşünme, sorgulama becerilerini ve ifade etme dinleme becerilerini desteklediğini, iş birliğini arttırdığını, farklı bakış açılarının farkında olmalarını sağladığını ifade etmiş ancak diyalogları yönetmenin zorluğuna değinmişlerdir.

Säre ve diğerleri (2016), çocuklar için felsefe aracılığı ile okul öncesi dönemdeki çocukların muhakeme becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarını yarı deneysel desende gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar Town şehir merkezindeki 4 farklı anaokulundan 37 müdahale, 36 kontrol grubu, şehir kırsalındaki iki okuldan 21 müdahale, 36 kontrol grubu olmak üzere, yaşları beş ile altı arasında değişen toplam 125 çocuktan oluşmuştur. Müdahale grubu kendi içinde 9-13 kişilik gruplara bölünerek, sekiz ay boyunca haftada bir defa 30 dakikalık çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmış, her grup sayısı 26 ile 29 arasında değişen felsefi oturuma katılmıştır. Küçük Çocuklar İçin Sözel Muhakeme Testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırma sonuçları müdahale grubunun karşılaştırma yapma, anoloji kurma, yargıya varma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve düşüncesine gerekçe gösterme boyutlarında yüksek puan elde ettiklerini göstermiştir.

Burroughs ve Tunçdemir (2017), erken çocuklukta felsefi etik; Bir pilot çalışma başlıklı araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların etik anlayışlarını incelemeyi ve çok edebiyatı, farklı etkinlikler yolu ile gerçekleştirilen felsefi tartışmaların bu konudaki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışma Pensilvanya'da bir anaokulunda eğitim gören, yaşları üç ve beş arasında

değişen 30 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve 15 deney 15 kontrol grubu olarak bölünmüşlerdir. Deney grubuna 12 hafta boyunca adalet, empati, kişisel refah, akranlarını kabul etme ya da dışlama konularını içeren çocuklarla felsefe etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aşamasında çocuklarla uygulamadan önce ve sonra 15 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf öğretmenleri ile uzunluğu 75 ve 90 dakika arasında değişen görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacılar beş hafta boyunca tüm çocukları farklı etkinlikler sırasında gözlemlemiş, çocukların etiğe dair deneyimleri ile ilgili bilgi almak için ebeveynlerden etik konuları içeren sorulardan oluşan bir anket, öğretmenlerden de sınıf kuralları, kitap seçimleri, eğitim seviyelerine yönelik sorulardan bir anket doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin etik soruları yanıtlama, duygusal farkındalık kazanma, gerekçe sunma, bakış açısı kazanma, arkadaşlarını kabul etme davranışlarında artış görüldüğünü ortaya koymuştur.

Lancaster ve Thomas (2017) çocuklar için felsefe etkinliklerinin gençlerin din eğitimine etkin katılımına etkisini araştırdıkları çalışmalarını yaşları 14 ve 15 olan 75 çocukla yürütmüşler, İngiliz eğitim sisteminde zorunlu olan din eğitimi dersi kapsamında 4 hafta boyunca, haftada üç defa 40 dakikalık çocuklar için felsefe etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Veriler son oturumların video ile kaydedilmesi, öğrenciler ile anket yapılması yoluyla toplanmıştır. Uygulamalar sonunda çocuklarla görüşmeler yapılmış ve veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Çocukların büyük çoğunluğu kendilerini açıklama konusunda etkisinin olmadığını ancak sınıfta herkesin birbirini dinlediği, kimsenin başkasını yargılamadığı, herkesin konuşma fırsatı bulduğunu, çember şeklinde oturmanın etkileşimi arttırdığı, ifade etmişler, video kayıtlarında öğrencilerin düşüncelerini açıklarken konforlu bir yüz ifadesine sahip oldukları görülmüştür. Bulgular etkinliklerin çocukların kendi din eğitimine etkin katılımını sağladığı ancak etkililiği konusunda evrensel olmayabileceği bu nedenle dikkatli ve bilinçli şekilde uygulanması gerektiğini göstermiştir.

Bush (2019), öğretmen eğitiminde kullanılan çocuklar için felsefede Havai yaklaşımını özetlemeyi amaçladığı çalışmasını, yaklaşımın uygulandığı üç öğretmenlik eğitimi dersini alan, 44 öğrenci ve derslerin öğretim elemanları ile

gerçekleştirmiş ve bir dönem boyunca gözlem yapılmış ve katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcılar yansıtıcı düşünme, sorgulama, farklı bakış açıları ile ilgili farkındalık kazanma ile ilgili olumlu görüş bildirirken kendi sınıflarında uygulama konusunda zorlanabileceklerini, bir kısmı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmayan tecrübeli öğretmenlerin ve mentor öğretmenlerinin kendilerinde strese neden olduğunu, bir kısmı ise diğer öğretmenleri ve yöneticilerini yaklaşım konusunda bilgilendirmek ve ‘domino etkisi yaratmak’ için istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı öğretmen adaylarının zamanla kendi yaşamlarını, eğitime bakış açılarını sorgulama davranışını artırdığını gözlemlemiştir.

Mohammadi ve diğerleri (2019), çocuklar için felsefenin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığını destekleme konusundaki etkililiğini inceledikleri çalışmalarını yarı deneysel desende tasarlamışlardır, kontrol grubuna 13 hafta boyunca haftada iki defa 45 dakikalık etkinlikler uygulanmış ve ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmaya Tahran’da öğrenim gören yaşları beş ile altı arasında değişen 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere 20 öğrenci katılmıştır. Veriler Torrence yaratıcılık testi ile toplanmıştır. Bulgular çocuklar için felsefenin okul öncesi dönemde yaratıcılığı arttırdığını ve dört boyutunu da desteklediğini göstermiştir.

Zulkifli ve Hashim (2020) çocuklar için felsefenin eleştirel düşünmeye etkisini araştırdıkları çalışmalarını yarı deneysel desende gerçekleştirmiş, deney grubunda Malezya’da bir devlet okulunda ahlak eğitimi konusunda eğitim alan 27 kontrol grubunda 34 öğrenci yer almıştır. Sınıfların öğretmenleri öğrencilerle 11 hafta oturumlar gerçekleştirmiştir. Veri toplamak amacı ile sorgulama becerileri testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Son testte deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanının anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür.

Malboeuf-Hurtubise ve diğerleri (2020) bilinçli farkındalık ve felsefe ile bütünleştirilmiş programın okul öncesi dönem çocuklarının zihinsel sağlıklarının pozitif ve negatif göstergeleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarını yaşları dört ve altı arasında değişen 19 deney 19 kontrol olmak üzere 38 çocukla gerçekleştirmişlerdir. Çocuklara beş hafta boyunca program

uygulanmıştır. Veriler öğretmenler tarafından doldurulan Çocuklar İçin davranış Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubundaki çocukların içselleştirilmiş semptom puanlarında ve hiper aktivite puanlarında azalma olduğu, uyum ve sosyal beceri puanlarının arttığını ortaya koymuşlardır.

Malboeuf-Hurtubise ve diğerleri (2021) Covid 19 pandemisi süresince gerçekleştirilen bilinçli farkındalık ve çocuklar için felsefe etkinliklerinin mental sağlık üzerindeki etkisini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya anksiyete ve dikkat eksikliği yaşayan 37 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmalar birbirinden bağımsız 5er hafta boyunca online olarak gerçekleştirilmiş, veriler uygulama sonunda Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği ve okulda nasıl hissettiklerine dair beş maddelik bir ölçek ile toplanmıştır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin bilişsel güçlükler üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu, bu gruptaki öğrencilerin son testte daha az semptom gösterdiği, hassasiyet düzeylerinin de bilinçli farkındalık etkinliklerine katılan gruptan daha fazla azaldığı, bilinçli farkındalık grubundaki öğrencilerin de memnuniyet düzeylerinin daha fazla arttığı bulunmuştur.

Sodsee ve Hirunchalothorn (2021), çocuklar için felsefenin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla, 2020 yılının ikinci döneminde beş ve altı yaşında toplam 29 çocukla 20 etkinlik uygulamışlardır. Nitel veriler içerik analizi ile elde edilirken, nicel verilere problem çözme becerisi değerlendirme formu aracılığı ile ulaşılmıştır. Uygulamalar sonunda çocukların problem çözme becerilerinde tüm boyutlarda artış görüldüğü, son testte en yüksek skorun harekete geçme boyutunda görüldüğü ortaya konmuştur.

Ahmadi ve Ekhhali (2022), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çocuklar için felsefenin rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Durum çalışması olan araştırmaya bu yöntemle ilgili deneyimi olan öğretim üyeleri ve öğretmenler olmak üzere toplam 12 kişi katılmış ve kendileri ile 30 dakikalık yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri sonucunda çocuklar için felsefenin öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini tanımalarını, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, öğretim yöntemlerini değerlendirmeyi ve öğrenci merkezli hale getirmeyi, sınıfta iletişime açık ve iş birliğini destekleyen bir ortam

oluşturmayı sağladığı, çocuklar için felsefeyi tüm derslerde bir yöntem olarak kullanma yönünde stratejiler kazandırdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kitami ve Yamuchi (2022), tartışma temelli pedagojiyi Japonya'daki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenmeleri ve iyi oluş halleri açısından incelemişlerdir. Çalışma Japonya'da ÇİFE uygulayan 29 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ve üniversite profesörü ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden veriler email yolu ile toplanmış, kendilerine bu eğitimi uygulamalarındaki amaçları, yaklaşımları ve aldıkları sonuçlara yönelik sorular yöneltilmiştir. Ayrıca çocuklar için felsefe ile ilgili 14 Japonca kitap, 12 site, bir gazete incelenmiş, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen iki organizasyonda birince yazar gözlemci olarak yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin soru sorma, problem çözmeye, iletişim becerilerini ve empati becerisini, değerlere bakış açılarını geliştirmek amacı ile bu eğitime yer verdiklerini, uygulamaların yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin, özellikle de yoksul olanların daha güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir ve yayınlarda verilen ülkenin eğitim hedeflerinin de benzer olduğu, diğer yandan üniversite profesörlerinin daha çok Havai yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür.

Araştırmalar kısaca özetlendiğinde, çalışmaların dört yaşındaki çocukları da kapsadığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalara benzer olarak çocuklar için felsefenin çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkısı ortaya konmuş, ayrıca bilişsel alanda muhakeme becerileri de incelenmiştir. Sosyal alanda olumlu davranış kazandırma ve hiperaktivitede azalma üzerindeki etkisi ortaya konmuş, bilinçli farkındalık ile beraber yürütülen uygulamalar görülmüştür. Ayrıca çocukların felsefi söylemleri ve etiğe bakış açıları da incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalarda, öğretmen adaylarına da yer verilmiş çocuklarda olumlu davranış kazanımı yönünde görüş bildirilmiş, öğretmenler açısından ise kişisel ve mesleki katkıları, sınıf ortamına katkıları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları yaşanabilecek güçlükler hususunda ÇİFE hakkında bilgi sahibi olmayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumlarına değinmişlerdir. Bir çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin uygulanması ile ilgili sorunlar felsefeye bakış açısı, öğretmen rolleri, öğretmen eğitimi ihtiyacı, ailelerin farkındalığı ve eğitim sistemi açısından ele alınmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve çalışma sürecine dair bilgiler verilmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde ÇİFE nin gözlemler ve görüşmeler çerçevesinde incelenmesi hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımda bir problem doğal ortamında sorgulanıp, yorumlanmaktadır (Guba & Lincoln, 1994). Daha önceden bilinmekte olan ya da henüz fark edilmemiş problemlerin öznel yorumlar çerçevesinde algılanmasını sağlamaktadır (Seale, 1999). Nicel araştırmalar istatistiki sonuçlara odaklanmaktadır (Patton, 2002). Nitel araştırma ise karmaşık ancak ayrıntılı verilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Denzin & Lincoln, 2018). Bu nedenle sayısal veriler ve istatistikler yerine sözel ifadelerle daha fazla yer verilir (Neuman, 2012). Nitel araştırmada toplanan veri çeşitleri şu şekilde ifade edilmiştir;

- Araştırmanın gerçekleştirildiği çevrenin özelliklerine dair veriler,
- Araştırma sürecinde olanlar ve gruba etkilerine dair veriler,
- Araştırma grubundaki kişilerin sürece dair algılarına dair veriler (Yıldırım & Şimşek, 2008). Veriler sonucunda kesin sonuçlara ulaşma kaygısı taşımaz (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada da süreç içerisinde olanlar gözlemlendiği ve görüşmeler ile bireylerin düşüncelerine başvurulduğu için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde ÇİFE bir durum olarak ele alınmıştır. Bir duruma bütüncül bir bakış açısı ile bakılarak, sürecin ayrıntılı şekilde ortaya konduğu, etkenlerin nasıl etkilendiği ya da etkilediğinin araştırıldığı çalışmalar durum çalışması olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yin (2003) da araştırmacının neden ve nasıl sorularına cevap aradığı bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Araştırma konusu gerçek bir ortamda detaylı olarak ele alınır. Durum çalışmaları zaman ve neyin inceleneceğinin bilinmesi nedeni ile sınırlandırılmıştır ve araştırmacı bu zaman zarfında çeşitli yöntemlerle detaylı bir bilgi toplar ve daha sonra derinlemesine bir analiz yapar (Creswell, 2014). Bir olayı var olduğu gibi tanımlamaya odaklanmaktadır (Ozan Leymun vd., 2017). Boşlukları bulup aydınlatmayı hedefler (Eisenhardt, 1989).

Durum çalışmasının güçlü yönleri şu şekilde ifade edilmiştir;

-Gerçeklik yönü güçlüdür, okuyucu kendi deneyimleri ile yorumlayabilir böylece genelleme için doğal bir temel oluşturur.

-Genelleme yapmaya fırsat tanır,

-Karşıt katılımcı görüşleri ile karmaşık ve gömülü yönleri de ortaya çıkarırlar,

-Bulgular ayrıntılı olarak sunulduğundan benzer araştırmalar için arşiv görevi görürler.

-Okuyucuya çıkarımları yorumlama imkanı verdiğiinden dolayı demokratik karar vermeye de destek olur (Adelman vd., 1980 akt: Cohen vd. 2007). Diğer yandan

-Sonuçlar yalın bir dil ile ifade edildiği için sadece akademik camiaya değil geniş bir okuyucu kitlesine hitap eder,

- Büyük veri setleri içinde kaybolabilecek ancak de araştırılan durumun anahtar kelimesi olabilecek küçük detayları yakalar,

-Bir araştırmacı ile gerçekleştirilebilir, büyük bir ekibe ihtiyaç duyulmaz.

-Beklenmedik ve kontrol edilemeyen değişkenleri de barındırabilir.

Ayrıca Flyvbjerg (2006) da durum çalışmasında tek bir örneklem üzerinde çalışıldığı için güvenilir bulunmadığı görüşüne karşı çıkararak yapılacak çıkarımlara ve oluşturulacak hipotezlere öncülük ettiğini savunmuştur.

Zayıf yönleri ise şu şekilde ifade edilebilir;

-Ön yargılı olma ya da öznel davranılması ihtimalinden dolayı çapraz kontrol yapılması kolay değildir,

-Gözlemcinin önyargılı davranma ihtimali de problem oluşturabilir (Nisbet & Watt, 1984 akt: Cohen vd., 2007).

Datta (1990) durum çalışmasını açıklayıcı/tanımlayıcı durum çalışmaları, keşfetmeye dayalı durum çalışmaları, kritik olay durum çalışmaları, program yürütme durum çalışmaları, programın etkilerine dayalı durum çalışmaları olmak üzere altı başlıkla ele almıştır. Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimde felsefe eğitimini ayrıntılı olarak inceleyip yansımalarını, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için program yürütme durum çalışması tercih edilmiştir. Program yürütme durum çalışması, uygulamanın amaca ne derece uygun olduğu, uygulamada karşılaşılan problemlerin anlaşılması, süreçle ilgili ayrıntılı bilgi vererek raporlandırılması ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını hedefler. Bu tür

alışmalar ulaşılabilen sonuçlar kadar beklenmeyen sonuçları ve bu sonuçların arkasında yatan nedenleri ve bu sonuçlara dönük nerileri de ortaya koyar. Başarılı ya da başarısız olunmasına iten sebeplerden çıkarım yapılarak gelecek çalışmalara yön verir. Ancak olan bitenin ayrıntılı şekilde tanımlanabilmesi ve yeterli veri toplanabilmesi için araştırma alanında uzun bir süre geçirmesi, kullanılan veri toplama yöntemlerini doğru uygulayabilmek için yeterli eğitime sahip olması gerekmektedir.

3.1.1. Eğitim Araştırmalarında Durum alışmasının Kullanımı

ğrenmeye dair yapılan araştırmalarda için başlangıcında olandan uzmanına kadar herkes için gerekli olan bağlama dayalı bilgiyi vermesi açısından ve sadece teorik bir açıklamadan ibaret olmayarak durum çalışması önemli rol oynamaktadır (Flyvbjerg, 2006). Harland (2014) pedagojik açıdan yüksek öğretimdeki kuramların gerçek hayattaki uygulanış şeklini, uygulama sürecinin yeni fikir ve düşüncelerin üretilmesine olan katkısını durum çalışması ile öğrendiğini ifade etmiştir. Durum alışması eğitim ile ilgili problemlerin, kuramlarla ilgili uygulamaların gerçek ortamlarda incelenmesini sağlamaktadır. Bulgular ışığında uygulamaya dönük bilgiler sunar. Bu nedenle eğitime dair yenilikleri araştırma, politikaları ve programları değerlendirme hususunda gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. (Ozan vd., 2017). Cohen ve diğerleri de (2007) de bu görüşü destekler ve durum çalışmalarının, alınan görüşlerin eğitim politikaları oluşturulması, değerlendirilmesi ve eğiticilerin geliştirilmesi amacıyla yorumlanabilmesi açısından eylem adımı olduğuna değinir.

3.2.Çalışma Grubu

Katılımcı seçimi

Nitel araştırmalar genelde küçük örneklemle verinin derinliği ile gerçekleştirilmektedir. (Patton, 2002). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Çünkü bu yöntemde yakın ve erişilmesi kolay olan durum araştırmacı tarafından seçilmektedir. Bu da hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Patton, 2002). Araştırmanın uygulanacağı okulun müdürü ile görüşüldükten sonra sınıfın ğretmeni ile görüşme yapılmış ve onay alınmış daha sonra da bilgilendirme ve onay formları velilere gönderilerek bilgi verilmiştir. Durum çalışmalarında amaç detaylı veri elde edilmesi olduğu için az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & şimşek, 2016). Araştırmanın katılımcıları Sakarya ilinde bir

anaokulunda 9.15-12.45 saatleri arasında öğrenim gören iki kız, dört erkek olmak üzere toplam altı çocuk, altı çocuğun velisi ve sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Etkinlikler için sınıf seçildiğinde mevcut on üç kişi olmasına rağmen Covid-19 süreçleri, ailenin şehir dışına taşınması, sınıf değişikliği isteği gibi sebeplerden sınıf mevcudunda değişiklikler olmuş ve on kişiye inmiştir. Veri toplama sürecinde sekiz çocuk ile ilgili gözlem yapılmış, kendileri ve velileri ile görüşme gerçekleştirilmiştir, iki çocuğun özel durumları nedeni ile gözlem yapılmamış ancak velileri ile görüşülmüştür. Daha sonra düzenli katılım sağlayan altı çocuktan, bu çocukların velilerinden ve sınıf öğretmeninden elde edilen bulguları analizlerde kullanılmıştır.

Katılımcı bilgileri

-Çocuk bilgileri; A.: Kız, 66 aylık, tek çocuk, E.; Erkek, 66 aylık 2 kardeş, H.; Kız, 61 aylık 2 kardeş, M.E.; Erkek, 72 aylık, 2 kardeş (İkiz), P. ; Erkek, 67 aylık, 2 kardeş, Y.; Erkek, 72 aylık, 2 kardeş.

-Veli bilgileri; A. Veli, 34 yaşında, öğretmen, E. Veli, 39 yaşında, diş kliniği personeli, H. Veli; 25 yaşında, sekreter, P.Veli; 34 yaşında öğretmen, Y.Veli, 34 yaşında, ev hanımıdır.

- Sınıf öğretmeni ise kadın, 28 yaşında ve öğretmenlikte 2. yılındadır ve ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Gözlem formlarının hazırlanması

Patton (2002) gözlemi bir eylem, davranış, kişiler arası etkileşim süreçleri ile ilgili tanımlamalar olarak ele alır ve gözlem notlarının okuyucunun gözü kulağı olduğundan bahseder. Bu araştırmada yapılandırılmış gözlem gerçekleştirilmiş, oturum gözlem formları Çocuklar İçin Felsefe teorisine uygun olarak geliştirilmiştir. Fısher (2008)'in diyalog becerilerini değerlendirme formu örnek olarak alınmıştır.

Tablo 1. Fisher’a göre Diyalog Becerilerini Değerlendirme Formu

Kategoriler	Kriterler
Katılım	Diğer öğrenciye verilen cevap Öğretmene verilen cevap Açıklama ifadeleri
İşbirliği	Etkin dinleme Diğerlerini cesaretlendirme Farklı görüşlere açık olma
Sorgulama	Problemi ortaya çıkaran soruyu sorma Soruları sınıflandırma Farklı türde sorular sorma Takip soruları sorma
Eleştirel düşünme	Analiz etme İddia etme Kendi hatasını düzeltme Yeni fikirler üretme Hipotez sunma
Yaratıcı düşünme	Tahmin etme, hayal etme Fikirleri keşfetme, detaylandırma Seçenekleri araştırma Söylenenleri gözden geçirme Söylenenleri kontrol etme
Değerlendirme	Diğerlerinin söylediklerini değerlendirme Ölçüt dayanaklı değerlendirme Tartışmanın başarısını değerlendirme

Fisher, R. (2008). Teaching thinking philosophical inquiry in the classroom.

Çocuk gözlem formları hazırlanırken çocuklar için felsefenin kazanımları kriter olarak kullanılmış ve Karadağ ve Demirtaş tarafından geliştirilen 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi Ölçeği örnek alınmıştır.

Gözlem formları geliştirildikten sonra okul öncesi eğitimi anabilim dalı ve eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulurak uzman görüşü alınmıştır.

Gözlemci araştırmada katılımcı, katılımcı olmayan ve gizil gözlemci olarak yer alır. (Baden & Major 2013). Bu araştırmada araştırmacı aynı zamanda kolaylaştırıcı rolünde olduğu için katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Ancak uygulama yaparken hem grubu yönetip hem de not almak mümkün olmadığından dolayı oturumların kamera kayıtları izlenerek gözlem formları doldurulmuştur. Çocukların görüntüleri velilerin yazılı izni doğrultusunda kaydedilmiştir.

Görüşme Sorularının Hazırlanması

Görüşme bir amaca bağlıdır ve araştırma konusu ile ilgili veri toplamayı hedefler. Bu nedenle günlük sıradan bir konuşmadan farklıdır (Cohen vd., 2007). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Sorular daha önceden hazırlanmış olmasına rağmen cevapların netleşmesi için zaman zaman katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme soruları katılımcıda baskı hissettirmemelidir ve yönlendirici olmamalıdır. Soru net olmalı, bir cümle içinde birkaç tane soru olmamalıdır çünkü katılımcının kafasının karışmasına neden olabilir. Araştırma konusu ile ilgili genel bir soru sorulabilir (Yeung, 2008). Ancak genel sorular katılımcının kafasını karıştırabileceği ama daha sonrasında tekrara düşmeye neden olabileceği için sorular büyük oranda odaklı olmalıdır. Böylelikle daha güvenilir tanımlara ve sonuçlara ulaşılabilecektir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi anabilim dalı ve eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda fark edilen güdümlü ifadeler çıkarılmış, soruların yalın bir hal alması sağlanmıştır. Çocuklara sekiz soru, velilere beş soru, sınıf öğretmenine 12 soru sorulmuştur.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve katılımcılara geri bildirim verilmesi

26. Etkinlik tamamlandıktan beş gün sonra görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler için velilerle telefon aracılığı ile iletişim kurulmuş ve uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Çocuklarla okulda bulundukları saatlerde görüşülmüştür. Görüşmeler okulun fotokopi odasında yapılmıştır. Gerekli izinler alınarak

görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmıştır. Katılımcıların konuşmaları bittiğinde kayıt durdurulmuştur. Kayıt durdurulduktan sonra veliye ve sınıf öğretmenine dönüt verilmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

28 etkinlik araştırmacı tarafından hazırlanmış uygulama yapmadan önce 2 eğitim programları ve öğretim, 3 okul öncesi eğitim ana bilim dalı öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Öğretim üyelerinden ikisi Çocuklar İçin Felsefe eğitmen eğitimi vermektedir. Ayrıca etkinlikler Çocuklar İçin Felsefe eğitimi almış 4 okul öncesi öğretmenin de görüşüne sunulmuş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra uygulamaya konmuştur. Etkinlik ve kavram listesi şu şekildedir:

Tablo2. Etkinlik ve Kavram Listesi

Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Ele Alınan Konu-Kavram
1. Etkinlik	Canlı-Cansız	Canlı-Cansız, Benzer-Farklı
2. Etkinlik	İnsan Olmak	İnsanların Özellikleri
3. Etkinlik	Pezzettino	Bireysel Özellikler, Kendini Tanıma
4. Etkinlik	Farklı Ördek Yavrusu	Bireysel Özellikler, Benzerlik Farklılık
5. Etkinlik	Kirpi ve Arkadaşları	Arkadaşlık, Benzerlik-Farklılık
6. Etkinlik	Macropolis	Arkadaşlık, Benzerlik-Farklılık
7.Etkinlik	Roko Püfleyen Küçük Dinazor	Arkadaşlık
8. Etkinlik	Çocuk ve Ağaç	Sevgi
9.Etkinlik	Hiç Bitmeyen Şey	Sevgi, Son, Bitmek
10.Etkinlik	Mutlu İnsan	Mutluluk
11.Etkinlik	Bilinmeyen Varlık	Korku-Cesaret
12.Etkinlik	Hatalar Kitabı	Hata Yapmak-Pişman Olmak
13.Etkinlik	Mış Gibi	Yaratıcılık, Hayal Gücü, Kendine Güvenme
14.Etkinlik	Toad ve Frog Bahçede	Sabır, Çaba, Acele Etmek
15.Etkinlik	Toad ve Frog Kurabiyeler	Sabır, İsteklerini Kontrol Altına Almak
16.Etkinlik	Son Örgü	Alışkanlık, Yalnızlık, Davranışlar
17.Etkinlik	Tüccar ile Eşegi	Tembellik, Çalışkanlık, Adil Olmak, Hile Yapmak
18.Etkinlik	Karınca ile Ağustos Böceği	Tembellik, Çalışkanlık, Paylaşma, Yardım Etme
19.Etkinlik	Atıştırmalık Tartışması	Paylaşma, Yanlış Anlama
20.Etkinlik	İki Bana Bir Sana	Paylaşma, Eşitlik, Adalet

21.Etkinlik	Balıkçı ve Köpeği	Paylaşma, Yardım Etme, İzin Alma
22.Etkinlik	İyilik Elimizde	İyilik, Kötülük
23.Etkinlik	Ben Tek Siz Hepiniz	İş Birliği, Rekabet
24.Etkinlik	Trafik Lambası	Kurallar, Görevler
25.Etkinlik	Serçe Şarkısı	Özgürlük
26.Etkinlik	Nerede Bu Fil?	Özgürlük Yaşam Hakkı
27.Etkinlik	Nasıl Başlar?	Başlangıç
28.Etkinlik	Gökyüzü Merdiveni	Hayal

İlk etkinlik konusu olan canlı-cansız, kavramları felsefi bir kavram olmamakla birlikte hem 2. Etkinliğin kavramı insanların özellikleri olduğu için hem de çocuklar felsefi sorgulamaya henüz aşına olmadıkları için bir çeşit hazırlık olabileceği yönünde felsefe öğretmeni, çocuklarla felsefe çalışmaları yapan ve bu konuda kitapları olan bir uzman tarafından önerilmiştir. Kavramların ve tartışma konularının, uyaranların çocuklara zarar verecek unsurlar barındırmamasına özen gösterilmiştir. Etkinlik planları hazırlandıktan sonra çocuklar için felsefe eğitmen eğitimi veren öğretim üyeleri, okul öncesi eğitim ana bilim dalı öğretim üyeleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşüne sunulmuş, geri bildirimler doğrultusunda çocuk ve ağaç şiiri akılda kalıcı olması adına kukla ve görsel materyal kullanılarak sunulmuş, Çirkin Ördek Yavrusu masalı Farklı Ördek Yavrusu halinde paylaşılmıştır. Etkinlikler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. Döneminde mart ve haziran ayları arasında, salı ve perşembe günleri saat 10.da serbest zaman etkinliklerinin hemen ardından uygulanmış olup, 17. ve 18. Etkinliklerin uygulandığı hafta Ramazan Bayramı dolayısıyla uzaktan eğitim yapıldığı için Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. 27. Ve 28. Etkinliğin gerçekleştirileceği haftalarda çocuklar havanın sıcak olmasından dolayı ders yapmak istememişler, bu nedenle son iki etkinlik gerçekleştirilememiştir.

Veri toplama sürecinde kayıt yapılması ve not alınması

Etkinlik süreci velilerin yazılı izinleri doğrultusunda kamera ile kaydedilmiş ve her etkinlik sonunda aynı gün kayıtlar izlenerek ‘Oturum gözlem formu’na konuşmalar aktarılmış ve her bir çocuk için çocuk gözlem formu doldurulmuştur. Görüşmeler toplam 277 dakika sürmüş olup veli ve çocukların görüşme süreleri değişiklik göstermiş, öğretmen ile görüşme 55 dakika sürmüştür, ses kaydı yolu ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları yazıya aktarıldığında toplam 22 sayfa görüş elde edilmiştir. Çocuklardan ikisi dil gelişimi konusunda problem yaşadıkları için görüşmelere dahil edilmemişlerdir. Son görüşme öğretmen ile yapılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Analizlerin uygulanması

Nitel araştırmalarda genellikle betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmaktadır. Durum çalışması olan bu çalışmada da bu yöneme başvurulmuştur. Belirli kavramlar birbirine benzeyen temalar ve kategoriler haline getirilir böylece sistematik bir forma dönüştürür (Baltacı, 2019). Kodlama verilerdeki benzer ve farklı yönlerin işaretlenerek etiketlenmesi işlemidir. Kodların ortak bir fikir oluşturmak amacıyla bir araya getirilmesi ile de kategoriler oluşturulmaktadır (Creswell, 2014).

Araştırmada toplanan görüşmeler ve gözlem formlarında hem metinler hem de not alınan davranışlardan anlam çıkarılacağı için içerik analizi uygulanmıştır. Gözlem formlarında kategoriler oluşturulurken formlarda yer alan başlıklardan yararlanılmıştır. Görüşme formlarında sorularda ve katılımcıların cevaplarında yer alan anahtar kelimelerden kodlar çıkarılmış, kodların ortak paydada bulunduğu kavramlardan kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler de ortak bir tema altında toplanmıştır.

3.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerlik

Nitel araştırmada geçerlilik verilerin, sürecin, veri toplama araçlarının amaca uygun olup olmadığına odaklanmaktadır (Leung, 2015).

İç Geçerlilik

İç geçerlilik konusunda araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı olup olmadığı, farklı veri kaynakları, yöntemler ve analizler kullanılarak teyit edilip edilmediği, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ile uyumlu olup olmadığı, çerçevenin rehber olup olmadığı, bulguların katılımcılar tarafından gerçekçi bulunup bulunmadığı sorgulanmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için araştırmacı gözlemlerinin yanı sıra çocuklar, veliler ve öğretmen ile görüşmeler yapılmış, görüşme yapılmadan önce 13 hafta boyunca uygulama yapılması da çocukların araştırmacı ile uzun süre birlikte olmasını sağlamış, katılımcıların araştırılan duruma uzun bir süre dahil olmasını sağlamış, gözlem ve görüşme formları kavramsal çerçeveye uygun olarak hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş, analizler sırasında tema ve analizlerin oluşturulması konusunda rehberlik etmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Dış Geçerlik

Dış geçerlik konusunda ise araştırma örneklemini, ortamı, sürecinin ayrıntılı olarak açıklanıp açıklanmadığı, araştırma raporunda sınırlayıcı unsurların tartışılıp tartışılmadığı, örneklemin genellemeye izin verecek düzeyde çeşitlendirilip çeşitlendirilmediği sorgulanmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada dış geçerliliği sağlamak için veri toplama araçları ve süreci, çalışma grubunun özellikleri, çalışma grubunun seçim yöntemi, uygulama süreci, araştırmacının rolü açıklanmıştır.

Güvenirlilik

Araştırma sonuçlarına tekrar ulaşıp ulaşılamayacağı da güvenilirlik kapsamında ele alınmaktadır (Baltacı, 2019). Bunun için araştırmacının bütün aşamaları ayrıntılı olarak tanımlaması gerekmektedir. Böylece daha sonra araştırma yapacaklar için yol gösterici olacaktır (Yin, 2003). Veri toplama sırasında hangi yöntemlere başvurulduğu, ham verilerin saklanıp saklanmadığı sorgulanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada yöntem bölümünde tüm aşamalar açıklanmış, gözlem verileri kamera kaydı, görüşmeler ise ses kaydı aracılığı ile kaydedilmiştir. Ham veriler dijital ortamlarda gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için saklanmaktadır. Ayrıca gözleme bağlı güvenilirlik konusunda Yıldırım ve Şimşek (2011) farklı araştırmacıların gözlem yapmasının mümkün olduğuna değinilmiştir. Bu çalışmada da bir araştırmacı vardır ve yapılandırılmış gözlemler

yapılmıştır ancak görüşmenin yapıldığı öğretmen de uygulamalar sırasında sınıfta bulunmuş ve yapılandırılmamış gözlemler yapma imkanı bulmuştur. Çalışmada çocuklar kendi isimleri yerine baş harfleri kullanılarak bahsedilmiş, velileri de E. Veli şeklinde isimlendirilmiştir.

Araştırmacının Yetkinliği

Verileri toplayan ve analiz eden birincil kişi araştırmacı olduğundan dolayı araştırmacının yeterlilikleri ve tecrübesi nitel araştırmalarda güvenilirliği ve inandırıcılığı arttırmada önem arz etmektedir (Patton, 2002). Araştırmacının özgeçmişinin araştırılan fenomen ile uyumlu olması okuyucunun analizlere ve yapılan yorumlara ikna olmasını kolaylaştırmaktadır (Shipman, 2015).

Bu araştırmada araştırmacı okul öncesi öğretmenidir ve araştırma sırasında mesleğinin 8. yılında olup okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışma deneyimi, pedagojik bilgi ve sınıf yönetimi konusunda tecrübe sahibidir. Yüksek lisansını eğitim programları ve öğretim anabilim dalında yapmış, tezini örtük program ve eğitim stresi arasındaki ilişki üzerine çalışmıştır. Bu çalışması sırasında eleştirel düşünmeye ilgi duymaya başlamıştır. ÇİFE ile ilgili önce 12 saatlik bir uygulayıcı eğitimi almış daha sonra başka bir kurumdan 96 saatlik Çocuklar İçin Felsefe Öğretmen Eğitimi almıştır. Çocuklar Etkinlikleri uygulama, gözlem ve görüşmeleri yapma süreçlerini kendisi sürdüreceğinden dolayı araştırmada ‘katılımcı gözlemci’ olarak yer almıştır. Çünkü katılımcı gözlemci pasif bir gözlem yapmaz, çalışılan konu ya da olay içinde çeşitli rollerde yer alabilir. Bu durum araştırmacıya gerçekliği direkt olarak konunun içindeyken örme fırsatı sunar (Yin, 2003).

Araştırma Ortamının Özellikleri

Stake (1995) gözleme yer verilen durum çalışmalarında fiziksel durumun tanımlanmasının okuyucuya “orada olmak” duygusunu vereceğini bu nedenle ortamın girişi, koridorları, odaları, dekorasyon özellikleri gibi fiziksel özelliklere değinilmesi gerektiğini vurgular. Bu araştırmanın gerçekleştiği okul 2 katlı olup birinci katında fotokopi odası, yemekhane, çocuk ve personel tuvaletleri ve 2 sınıf bulunmakta, üst katında ise müdür ve müdür yardımcı odası, 4 sınıf, çocuk tuvaletleri bulunmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf merdivenin sağ tarafında bulunmakta, okulun arka bahçesini görmektedir. Sınıfta bir öğretmen masası ve bilgisayar, çocuklar için dikdörtgen masalar, sandalyeler ve öğrenci dolapları bulunmaktadır.

Kodlayıcılar arası uyum

Ortaya çıkan kodlar uyum analizi için uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş kişi İç Anadolu’da bir üniversitenin eğitim programları ve öğretim anabilim dalında öğretim üyesi olup, çocuklar için felsefe eğitmen eğitimi uzmanlığı bulunmaktadır. Gözlem verileri doğrultusunda araştırmacı tarafından dikkat teması altında ele alınan ayrıntılara “Dikkat çekme kodu” “Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme” olarak isimlendirilmiş, “Görsellere dayanarak tahmin yürütme” kodu çıkarımda bulunma kategorisi “Gözleme dayalı akıl yürütme kodu” altında ele alınmış, “Uyarana ilişkin soru sorma alt kategorisi ve altında yer alan iki kod” “Soru sorma” kategorisine dahil edilmiştir. “Düşüncesine gerekçe sunma” tek bir kod olarak birleştirilmiştir. Çıkarımda bulunma kategorisi “Doğrudan akıl yürütme” ve “Tüme varımla akıl yürütme” yerine, “Gözleme dayalı akıl yürütme”, “Kanıtla dayalı akıl yürütme” ve “Bağlama dayalı akıl yürütme” olarak ele alınmıştır. Uzman bilişsel gelişim temasına “İlişki kurma kategorisi” eklemiş, araştırmacı tarafından dil gelişiminde ele alınan “Kavram açıklama kategorisi”nin, “Kavramsallaştırma ismi ile bilişsel gelişim altında ele alınmasını önermiş, “Kuralları ihlal etme” tek bir kod ile ifade edilmesini önermiştir. Çocuk görüşleri teması etkinliği anlamlandırma olarak isimlendirilmiş, eyleme dayalı tanım yapma, kurallara dayalı tanım yapma ve bilişsel tanım yapma kategorilerine ayrılmıştır. Duygusal tutumla ifade etme, duygusal tepkilerle ifade etme, katılımı sevme olarak verilen kategoriler etkinliğe ilişkin duyuşsal görüşler teması altında birleştirilmiş, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler kategorileri ile ifade edilmiştir. Gelişim alanlarına yansımaya yönelik tepkide bulunma kategorisi yerine yeni bir tema oluşturulmuş ve elde edilen kazanımlara yönelik görüşler teması olarak isimlendirilmiş, daha önce alt kategorilerde ele alınan bilişsel gelişime yansımalar, dil gelişimine yansımalar ve sosyal-duygusal gelişime yansımalar kategori ismi olarak alınmış, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler alt kategorileri eklenmiştir. Kodlarda bir değişiklik yapılmamıştır. Veli görüşmelerinden elde edilen bulgularda bilişsel gelişim teması, bilişsel gelişime yansımaya dair görüşler teması olarak adlandırılmıştır. Bellek süreçlerine dair davranışlar ifadesi yerine bellek süreçlerine yansımaları ifadesi kullanılmıştır. Dikkatte artış ve dikkatli dinleme yerine temel dikkat becerilerinde artış ve dinleme becerisinde artış ifadeleri kullanılmıştır. Merak duygusu ile ilgili doyuma ulaşma yerine merakı sürdürme, bakış açısında

değişiklik olması yerine kendi düşüncesini değiştirebilme ifadesi kullanılmıştır. Dil gelişimi teması, dil gelişimine yansımaya dair görüşler olarak isimlendirilmiş ve dili etkin kullanma kategorisi altında birleştirilmiştir. Sosyal duygusal gelişim teması, sosyal duygusal gelişime yansımaya dair görüşler olarak isimlendirilmiş, sosyal gelişime yansımaya ve duygusal gelişime yansımaya olarak kategorilere ayrılmıştır. Daha önce kategori ismi olan duyguları düzenleme duygusal gelişim kategorisinin alt kategorisi haline gelmiştir. Katılım hakkına yönelik farkındalık kazanma yerine haklarını bilmeye yönelik farkındalık kazanma, hakkını koruma yerine haklarını korumaya yönelik farkındalık kazanma olarak isimlendirilmiş, okula karşı tutum alt kategorisindeki kodlar olumlu tutum ve olumsuz tutum olarak kısaltılmıştır. Güdülenme alt kategorisinde etkinliğe başlama ve sürdürme yerine aldığı sorumluluğu devam ettirme ifadesi tercih edilmiştir. Sosyal ilişkiler alt kategorisinde iletişimin içeriğinde değişiklik olması ve kardeş ilişkisine olumlu yansımalar görülmesi yerine öğrenilenlerin aile bireyleri ile ilişkiye yansımaya ve sağlıklı iletişimi sorun çözümünde araç olarak görme kullanılmıştır. Duyguları düzenleme alt kategorisi içinde duygusunu kontrol edebilme kodu duygusunu yönetebilme, eleştiriye üzülmeye devam etme kodu eleştiri karşısında duygusunu yönetememe olarak adlandırılmıştır. Çocuklar için felsefeye dair genel görüşler teması, çocuklar için felsefe eğitimine dair farkındalık kategorisi çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin bilgi olarak adlandırılmış, çocuğun tutumlarını değerlendirme yerine davranışlarını değerlendirme olarak düzeltilmiş, dönüt verme kodu hatırdı kalma olarak isimlendirilmiştir. Fark edilmemekten rahatsız olma yerine beklediği kadar söz alamama ifadesi kullanılmıştır. Çocuk veli iletişimi kategorisi altında sohbetin içeriğinde değişiklik görülmesi yerine sohbetin niteliğinde artış, sohbet sırasındaki davranışlarda değişiklik görülmesi yerine sağlıklı iletişimin kurallarına ilişkin farkındalıkta artış ifadeleri tercih edilmiştir. Değişim görülmemesi alt kategorisinde çocuğun aile katılımı çalışmalarına karşı isteksiz olması yerine aile katılımı kinliklerinin yapılamaması, değişimin fark edilmemesi yerine sürece ilişkin aileye yansıyan bir etkinin fark edilmemesi ifadeleri kullanılmıştır. Veliye katkısını değerlendirme kategorisine ait kodlar farkındalıkta artış alt kategorinde birleştirilmiştir. Çocuklar için felsefenin devamlılığını değerlendirme kategorisi yerine, çocuklar için felsefe eğitiminin devam etmesine ilişkin görüşler kullanılmış, istekli olma alt kategorisi Gelişim

alanlarına katkısından dolayı devamını isteme olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde yeni kodlar eklenmemiş var olanların daha anlaşılır şekilde ifade edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşmeden ele edilen bulgulara bilişsel gelişime yansımaya dair görüşler teması bellek süreçlerine ait davranışlar kategorisi bellek süreçlerine katkı kategorisi olarak isimlendirilmiş, odaklanma yerine dikkat becerilerine katkı, hatırlama yerine hatırlama becerilerine katkı olarak adlandırılmış, dikkatte artış yerine temel dikkat becerilerinde artış, dikkatli dinleme yerine dinleme becerisinde artış, yöntem ve materyale ilgi duyma yerine yöntem ve materyale dikkat etme ifadeleri kullanılmıştır. Sorgulama eğilimine dönük davranışlar kategorisi sorgulama becerilerine katkı olarak değiştirilmiş, soru sorma alt kategorisi soru sormaya ilişkin beceriler olarak isimlendirilmiş, soru sormada artış ifadesi yerine üretilen soru sayısında artış ifadesi tercih edilmiştir. Düşünme alt kategorisinin ismi düşünme becerileri olarak değiştirilmiştir. Dil gelişimine dair görüşler teması konuşmalarında yeni ve farklı sözcüklere yer verme kodu yeni öğrenilen sözcük ve kavramları kullanma, düşüncelerini ifade etmede artış kodu düşüncesini ifade etme, konuşmayı başlatma kodu ise iletişimi başlatma ve sürdürme olarak isimlendirilmişler, dili etkin kullanma kategorisi altında ele alınmışlardır. Sosyal duygusal gelişime yansımaya dair görüşler teması altında davranışları düzenleme kategorisi yerine, öz düzenleme becerisi ifadesi kullanılmış, sosyal ilişkiler ve olumsuz yansımalar alt kategorileri, kategori olarak ele alınmıştır. Sosyal ilişkiler kategorisine farkındalık alt kategorisi eklenmiş, izin alma davranışı ile ilgili farkındalık kazanma kodu sınıf kurallarına dair farkındalık kazanma olarak adlandırılmıştır. Olumsuz yansımalar kategorisi sınıf içi hareketli davranışlarda artışa neden olma kodu hareket etme ihtiyacında artış şeklinde isimlendirilmiştir. Çocuklar için felsefeye dair genel görüşler teması çocuklar için felsefe eğitiminin farkında olma kategorisi çocuklar için felsefeye ilişkin bilgi olarak değiştirilmiş, yeterli bilgi sahibi olmama kodu bilgi ihtiyacı olarak isimlendirilmiştir. Çocuklar için felsefenin sınıf içi etkileşime yansımaları kategorisi etkinlik süreci alt kategorisi akademik yansımalar, akran ilişkileri yerine sosyal duygusal yansımalar isimleri tercih edilmiştir. Etkinlik kurallarına uyma kodu sınıf kurallarına uyma, dikkatli dinleme kodu dinleme becerilerinin artması, soru sormada artış görülmesi kodu sorulan soru sayısının artması, iletişimde artış kodu iletişim becerilerinin gelişimi olarak isimlendirilmiştir. Çocuklar için felsefe eğitiminin öğretmene katkısı

ilişki/iletişim adına katkı ve öğretim yöntem ve teknikleri adına katkı alt kategorileri ile ele alınmış, öğrencileri tanıma/bireysel farklılıklarını görme, potansiyellerini fark etme, etkinliğin amacına ilişkin farkındalık kodları eklenmiş, soru sormaya dair farkındalık kazanma kodu sorulan sorularda nitelik ve nicelik açısından artış olarak değiştirilmiştir. Çocuklar için felsefe eğitiminin devamlılığını değerlendirme kategorisi çocuklar için felsefe eğitiminin devam etmesine ilişkin görüşler olarak değerlendirilmiş, devam etmesi için sebepler alt kategori haline gelmiştir. Daha önceden alt kategori ismi olanlar kod olarak ele alınmıştır. Geliştirilmesi gereken yönler kategorisi devamlılığını değerlendirme kategorisinin alt kategorisi durumuna gelmiştir. Etkinlik sırasında oturmak için rahat bir materyal seçilmesi kodunu ifade etmek için çocukların fiziksel konforunun göz önünde bulundurulması ifadesi tercih edilmiş, ayrıca Fiziksel düzenlemelerin çocukların gelişimsel özelliklerine göre yapılması kodu eklenmiştir. Bu bulgulara anlamda değişikliğe yol açacak değişiklikler yapılmamış olup, dört yeni kod eklenmiştir. Uygulamaya yönelik öneriler teması etkinlik sürecine dair düzenlemeler yerine öğretim süreçlerine ilişkin öneriler tercih edilmiş, Görsel ve işitsel materyal kullanımına daha fazla yer verme kodu çoklu duyu organına hitap etme, Uzaktan eğitimde ilgi çekici teknolojik yöntemler kullanma kodu öğretim teknolojilerinden yararlanma olarak değiştirilmiştir. Ergonomik materyal seçimi yerine fiziksel konforu sağlama, dikkat dağıtıcı unsurların olmamasına özen gösterme yerine dikkat dağıtıcı unsurlardan arınma ifadeleri kullanılmıştır. Kodlar ve kategorilerin en anlaşılır şekilde ifade edilebileceği ifadeler üzerinde uzlaşmıştır.

Araştırmacı ön yargısının engellenmesi

Katılımcılara araştırmaya katılmayı reddetme olanağının sunulmasının ve kendi istekleri ile görüş bildiren ve araştırmaya katkı sağlamak isteyen kişilerle veri toplanması ve istediklerinde araştırmadan çekilebileceklerinin açıklanması gerekli görülmektedir (Shenton, 2004). Araştırmaya başlamadan önce katılımcılara bilgilendirme formu gönderilmiş ve burada bahsedilen hususlar açıklanmıştır. Çocuklardan birisinin ebeveyni görüşmelere katılmasını istemediği için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tarafsızlığın sağlanabilmesi için olumsuz bulgular ve deneyimler de aktarılmıştır.

Birden fazla kaynak kullanımı

Durum çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama araçları, doküman incelemesi, görüşme, gözlem ve kişiler yapılan eserlerdir (Yin, 2003). Gözlem ve görüşmenin en önemli katkısının bireylerin konuya dair bakış açısını aktarılabilmesi, bu bakış açısını meydana getiren sosyal yapı ve süreçlere yer verilebilmesi olduğu düşünülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle her bir oturumun sonunda, çocukların gelişimini takip etmek amacıyla her bir çocuk için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘çocuk gözlem formu’ işaretlenmiş, grubun gelişimini takip etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen ‘oturum gözlem formu’ doldurulmuştur. Görüşmelerin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından ‘çocuk görüşme formu, öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu’ hazırlanmıştır.

Kısa Aralıklı Toplantılar

Araştırmacının danışmanı ile sık sık bir araya gelmesi verilere dair algısını ve bakış açısının derinleşmesini sağlar. Ayrıca akışta gözlemlenen hatalara dikkat çekilir. Eleştiriler araştırmacının ön yargılı ve ayrıcalıklı düşünmesine de engel olur (Shenton, 2004). Bu araştırma boyunca araştırmacı danışmanı ile toplantılar gerçekleştirmiş ve geri bildirimleri göz önünde bulundurmuştur.

Meslektaş Değerlendirmesi

Araştırmacının düzenli olarak tez izleme kurulu üyeleri, başka öğretim elemanları gibi uzman kişilerle iletişim kurması farklı bakış açıları kazanmasını, hatalarını fark etmesini sağlamaktadır (Shenton, 2004). Araştırma sürecinde tez izleme kurulunda danışman dışında 1 eğitim programları ve öğretim anabilim dalı öğretim üyesi ve 1 okul öncesi anabilim dalı öğretim üyesi yer almış, 6 ayda bir toplantılar gerçekleştirilmiş ve üyelerin geri bildirimleri göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve çocuklarla, velilerle ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara alt amaçlar altında yer verilmiştir.

4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların bilişsel gelişimine yansımaları nasıldır? problemine yönelik bulgular

‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların bilişsel gelişimine yansımaları, gözlem verilerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki temalar ve kategoriler altında sunulmuştur. Söz konusu temalar ve kategorilere ait kodlar ve alt kategoriler de tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgulara göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların bilişsel gelişimine ait ulaşılan ana temalar ve alt kategorileri şu şekildedir:

Tablo3. Dikkat Teması

Kategori	Kod	Frekans
Uyarana Dikkat Etme	Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme	14
Dikkati Sürdürme	Uyarıyı İlginç bulma	
	Dinleme	

Uyarana dikkat etme kategorisi benzerlik ve farklılıkları ayırt etme koduna ait ifadelerden bazıları şu şekildedir;

M. E. “Pezzettino file benziyor.”

P. “Kuğular yan yana olunca kalp gibi oldular.”

Y. “Oyuncaklardan birinin bacağı tahtadan.”

Y, E. P. “Resimde insanlar dışında tavuk ve köpek de var. Tavandan içeri su akıyor.”

H. “Yanlışlıkla bir gözü küçük bir gözü büyük yaptı.”

P. “Y. Bu yazısız bir kitap.”

Çocukların uyararla ilgili görüşlerini bildirirken gözlemleri aracılığı ile elde ettikleri görsel ayrıntılara dikkat çektikleri, ayırt edici özelliklere odaklanarak betimlemeler yaptıkları görülmektedir.

Dikkati sürdürme kategorisi uyararı ilginç bulma koduna çocukların sözel ifadelerinden değil davranış ve tutumlarının gözlemlenmesi ile ulaşılmıştır. Bu nedenle bu kategoride frekans değeri bulunmamaktadır. Çocukların uyarıları dikkatle takip ettikleri görülmüştür. Bu konuda uyararı seçimlerinin ve sunumlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çocuklar kitapların görsellerini ilginç buldukları için ellerine alıp incelemek istemiş, ‘ben göremiyorum’ diye uyarılarda bulunarak takip etmek istediklerini göstermişlerdir. Kitaplardan birinde yazı olmadığını arkadaşları ile paylaşmışlar, görsellerle ilgili yorumlar yapmışlardır. Kitaplardaki içerikler de ilginç bulunmuş, bir oturumda

- A. “Öğretmenim hadi diğer sayfaya geç” diyerek hikayenin devamını merak ettiğini göstermiştir.

Şiir çocukların somutlaştırabilmesi için kuklalar ile sunulduğundan eğlenceli bulunmuş ve tekrar sunulmasını istenmiştir. Animasyonlar da dikkatle takip edilmiş, çocuklar ilgi çekici buldukları için ders sonunda tekrar izlemek istemişlerdir.

Dinleme kodu ile ilgili ise çocukların uyarıları dikkatle dinlediği ancak tartışma sürecinde birbirlerini ve kolaylaştırıcıyı dinleme konusunda dikkatlerini sürdürmede zaman zaman zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu konuda kuralları ihlal etme kodunda ayrıntılı olarak ele alınmış olan aralarında konuşma, birbirlerini rahatsız etme, farklı sesler çıkarma, sınıfta gezinme, su içme ve tualete gitme ihtiyaçları olumsuz etki etmişlerdir.

Tablo 4. Sorgulama Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Kavramsallaştırma		Kavrama ilişkin örnekler verme	23
		Kavramı tanımlama	10
Soru sorma	Uyarana ilişkin soru sorma	Nedenleri merak etme	10
		Farklı ihtimalleri merak etme	3
	Felsefi soru sorma	İhtimalleri sorgulama	6
Nedenleri açıklama		Düşüncesine gerekçe sunma	44
İlişki kurma		Neden-sonuç ilişkisi kurma	32
		Uyarandaki duruma ilişkin karşılaştırma yapma	5
Çıkarımda bulunma	Akıl Yürütme	Gözleme dayalı akıl yürütme	20
		Kanıtı dayalı akıl yürütme	21
		Bağlama dayalı akıl yürütme	32
Farklı bakış açısı sunma		Çelişkilere değinme	2
		Alışılmışın dışına çıkma	7
		Farklı ihtimallere değinme	18
Problem durumlarına çözüm üretme		Bilinen yöntemler sunma	5

		Farklı alternatifleri düşünme	11
Düşünceleri eleştirme	Onaylama	Aynı fikirde olma	12
	Karşı çıkma	Düşüncenin zayıf yönü ile ilgili soru sorma	5
		Düşüncenin zayıf yönünü söyleme	15
		Farklı fikir sunma	9

Sorgulama teması kavramsallaştırma kategorisi kavrama ilişkin örnekler verme koduna ait ifadeler şu şekildedir;

A. *“Birine doğum günü hediyesi almak iyilik, hediyeği geri almak kötülüktür.”*

H. *“Mesela telefonun camını kırmak hatadır.”*

E. *“Ben iyi bir çocuğum çünkü köpekleri seviyorum. Hayvanları seversek iyi oluruz, sevmezsek kötü oluruz.”*

Kavramı tanımlama koduna ait ifadeler aşağıda verilmiştir;

M.E. *“Endişelenmek korkmak, ne çıkacağını bilmemek demek.”*

E. *“Grup çalışması beraber yapmak demek”.*

Y. *“Alışkanlık bir şeyi sürekli yapmak, çok yapmak demek.”*

Çocuklar aşına oldukları, daha önce duydukları kavramların tanımını yapabilmışlerdir. Örneklerle açıklamayı daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Soru sorma kategorisi uyarana ilişkin soru sorma alt kategorisi iki kod ile incelenmiştir. Nedenleri merak etme koduna ait örnekler aşağıda sunulmuştur;

Y. *“Neden kurbağaların kurabiyeleri hiç bitmiyor?” (İlk defa doğrudan sınıfa soru yöneltildi)*

E. *“Y. yılanı neden kurtardın?”*

Farklı ihtimalleri merak etme koduna örnekler ise şu şekildedir;

P. *“Kitaptaki bütün ağaçlar bitti şimdi nasıl nefes alacağız?”*

Y. *“Kız bu hataları bilerek mi yaptı?”*

Y. *“Acaba tohumlarda mı bir sorun var bu yüzden mi bitkiler büyümüyor?”*

Bu araştırmada çocukların tartışmalar sırasında az sayıda soru sordukları, sorularının çoğunluğunun uyarana dair sorular olduğu görülmektedir. Bu durumun meraklarından, öğrenme isteklerinden kaynaklandığı, durumları bağlamı içinde değerlendirdikleri bu yüzden detaylandırma çabası içine girdikleri düşünülmektedir.

Felsefi soru sorma alt kategorisi farklı ihtimalleri sorgulama koduna örnek cümleler şu şekildedir;

A. *“Y. kötü biri olsaydı ben değişmem der miydi?”*

Y. *“Hayvanlar bir şey bilir mi?”*

Çocukların felsefi sorularının az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin felsefi soru sormaya aşına olmamaları ve bu konuda bilişsel bir yetkinlik kazanmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü felsefi sorular günlük yaşamdaki sorulardan farklılaşmaktadır.

Nedenleri açıklama kategorisi düşüncesine gerekçe sunma kodu ile ilgili ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Y. *“Kuzenimi dövünce mutlu oluyorum çünkü beni üzüyor.”*

A. *“Bence de karınca yiyeceklerinden versin çünkü paylaşmak güzeldir.”*

E. *“Mesela ben yaramazlık yapmayacağım diyorum ama tekrar yapıyorum kendimi kontrol edemiyorum.”*

E. *“Ben kendim olmak istemezdim böylece okula gelmeme gerek kalmazdı çünkü okul çok sıkıcı.”*

P: “Bence hayvanlar da gitsin insanlar da gitsin çünkü deprem olur binalar yıkılır.”

M. E. “Ben de teyze yaşlı olduğu için paylaşırdım.”

Bulgular çocukların gerekçe içeren cümlelere sıklıkla başvurduğunu göstermektedir. Bu da düşüncelerinin arkasındaki nedenleri açıklayabildiklerini göstermektedir. Diğer yandan sıklık tablolarına bakıldığında her çocuğun aynı düzeyde gerekçe sunmadığı da görülmektedir.

İlişki kurma kategorisi neden-sonuç ilişkisi bulma koduna dair örnek ifadeler aşağıdaki gibidir;

A. “M. E’ye katılıyorum. Bence de çuvallar çok olduğu için suya düşünce ağırlaştı.”

M. E. “Arkadaşımın kuşu kafeste olduğu için mutsuzdur canı sıkılır.”

Y. “Eşeğin problemi sahibinin onu çok çalıştırmasıydı. Sahibinin problemi de eşiği yükleri taşımadığı için sinirleri bozuluyordu.”

P. “Adam kötü değil. Yanından geçen market arabasını göremedi o yüzden yardım etmedi.”

E: “Köpek ilk başta kuşun yavruları olduğunu bilmiyordu bu yüzden balık vermemesi kötülük değil.”

İfadeler incelendiğinde neden-sonuç ilişkisine dayalı çok sayıda cümle görülmektedir. Bu da çocukların etkinliklerde bu beceriyi etkin olarak kullanabildiğini göstermektedir. Yalnızca H.’nin bu beceriye dair ifade kullanmadığı görülmüştür.

Uyarandaki duruma ilişkin karşılaştırma yapma kodu ile ilgili dile getirilen ifadeler şu şekildedir;

M. E. “Ayı Kendine 2 mantar gelinciğe 1 mantar vererek yanlış yaptı. Belki de gelincik daha açtı. Kimin karnı daha açsa ona daha çok vermesi gerekir.”

Y. “Gelincik aç susuz kalsa hemen ölebilir ama ayıya hemen bir şey olmaz.”

A. “Ağustosböceği hem tembel hem değil. Kararsız değilim biraz tembel biraz değil. Vakti değişiyor. Toprağın altındayken tembel değil ama toprağın dışındayken ağustos ayında tembel.”

A. “Adam ilk başta kötüydü sonra iyi biri oldu. Değişti.”

Y. “Kedinin bir gözü yoksa ama köpeğin bütün parçaları tamsa yine de iyi arkadaş olabilirler belki köpek çok iyi kalplidir.”

İfadelerden çocukların karar verirken, yargıya varırken gerek iki karakteri gerekse bir karakterin iki farklı zamandaki halini kıyasladıkları anlaşılmaktadır.

Çıkarımda bulunma kategorisi akıl yürütme alt kategorisi üç kod altında incelenmiştir. Gözleme dayalı akıl yürütme koduna ait ifadeler şu şekildedir;

H. “Bence deprem olmuş binalar yıkılmış.”

M.E. “Sahibi daha çok çuval koydu bu yüzden tekrar suya düşünce yükü ağırlaştı.”

Y. “Teyze yeterince uzun yaptığını düşündü bu yüzden şişleri attı ve örmeyi bıraktı.”

Bu koda ait ifadelerde çocukların uyarılarla ilgili yaptıkları gözlemlere dayanarak olaylar ya da durumlar arasında bağlantı kurdukları ve tahmin yürüttükleri görülmektedir.

Kanıtı dayalı çıkarımda bulunma koduna örnek ifadeler şu şekildedir;

E. “Gelincikler zaten mantar yemez o yüzden hiç yememesi lazım. Yoksa allerji yapar.”

Y. “Her şeyi paylaşamayız. Mesela evi ortadan bölemezsiniz, camı kırıp verseniz bir işimize yaramaz.”

M.E. “Kadının alışkanlığı kötü bir alışkanlık çünkü uçurumdan düşmesine neden oldu.”

Bu koda ait ifadelerde çocukların, bağlantı kurmanın ötesinde fikirlerine inandırmaya dönük cümleler kurdukları dikkat çekmektedir.

Bağlama dayalı akıl yürütme kodu içinde ise aşağıdaki örnekler ele alınmıştır;

A. *“Annemin en sevdiği bardağı kırarsam kızar diğerlerine değil. En sevdiği şey gittiği için kızar.”*

E. *“Adamın boynu ağrıyordur o yüzden yükleri sürekli eşeğe taşıtıyordur.”*

M. E. *“Hayvanat bahçesindeki hayvanlar bakıcılarını sevseler de vahşi ormana geri dönmek isterler.”*

Araştırmada bağlam temelli akıl yürütme örneklerinin çoğunlukta olduğu ve bu ifadelerin günlük yaşamla ilişkilendirildiği ya da içinde bulunduğu durum çerçevesinde değerlendirildiği görülmüştür.

Farklı bakış açısı sunma kategorisi çelişkilere değinme koduna örnek ifadeler şu şekildedir;

Y. *“A.’ya katılmıyorum hırsızlar da kendisi onlar kendileriyle güzel olabilir mi?”*

Y. *“Her şeyi paylaşamayız. Mesela evi ortadan bölemezsiniz, camı kırıp verseniz bir işimize yaramaz.”*

Bu kod incelendiğinde çocukların tutarsızlık buldukları hususları dile getirdikleri ve bu tutarsızlıkları ortadan kaldırmaya çabaladıkları görülmektedir.

Alışılmışın dışında düşünme kodu ile ilgili ifadelerin örnekleri şu şekildedir;

Y. *“Köpek balıklarının birinin ısırması onların suçu değil Allah böyle yarattı Allah’ın suçu. Allah öyle yaratmasaydı ısırma olmazdı.”*

E. *“Kurbanlar bahçe konusunda olduğu gibi bu konuda da sabırsızlar bu yüzden tüm kurabiyeleri yeme isteklerine engel olamıyorlar.”*

A. *“Balıkçı kuşu görmediği için balıkları köpeğin getirdiğini sandı ve başını okşadı bu da köpeğin hoşuna gitti. Köpek sadece kuşa ve balıkçıya değil kendisine de iyilik yapmış oldu.”*

Bu konuda çoğunluğun gözden kaçırdığı ya da akla gelmeyen ayrıntılar ile bağlantı kurarak açıklamalar yapmışlardır.

Farklı ihtimallere değinme kodu ile ilgili ifade örnekleri aşağıda verilmiştir;

P. *“Kitapta görünmüyor ama hayvanlar yerin altını kazıp oradaki oksijeni almış olabilirler.”*

Y. *“Her iyiliğin karşılığını bulamayabiliriz. Mesela ben fakir birine iyilik yaptım en sevdiğim eşyayı verdim o karşılığını veremez çünkü zaten verecek bir şeyi yok.”*

E. *“Kadın örgüyü belki bebeğine örüyordur. Bebeği rahat bırakmadığı için çok yüksek bir merdiven bulup dağın başına çıkmıştır.”*

Bu kod ile ele alınan cümlelerde görünenin, algılananın dışında durumlar olabileceğini ifade etmişlerdir.

Problem durumlarına çözüm üretme kategorisi iki kod ile incelenmiştir. Bilindik yöntemlerle çözüm sunma koduna ait ifadeler şu şekildedir;

Y. *“Kurabiyelerin hepsini yesinler bitirsinler o zaman ortada problem kalmaz.”*

A. *“Ayı ve gelincik güzelce konuşsunlar o zaman mantarı paylaşamama problemini çözerler.”*

E. *“Ayı ve gelincik 3 mantarı da eşit paylaşsınlar.”*

Y. *“Ayı ve gelincik 3. Çileği tilkiye versinler böylece haksızlık olmaz.”*

Problemlerin çözümü konusunda, günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda şimdiye kadar başvurdukları ya da başvurabilecekleri ilk akla gelen çözümleri önermişlerdir.

Farklı alternatifleri düşünerek çözüm sunma kodu ise şu şekilde ifade edilmiştir;

Y. *“Bir şeyi yanlış yaptıysak onu dönüştürmeliyiz ya da baştan başlamalıyız.”*

E. *“Kurbağalar daha az kurabiye yemek için misafir çağırınsınlar o zaman bir tane yerler.”*

P. *“Kurbağalar 5 tane kurabiye yesinler kalanını saklasınlar.”*

M. E. *“Kurbağalar kurabiyeleri merdivene çıkıp yüksek bir yere saklasınlar Merdiveni de kırıp atsınlar.”*

Y. *“Dersi dinlemeyenlerin bütün dediklerini yapalım belki o zaman otururlar.”*

Bilindik yöntemlerin problem çözme konusunda yeterli olmayacağı düşünüldüğünde farklı alternatiflere yöneldikleri ve hayale dayalı yaratıcı önerilerde bulundukları görülmüştür.

Düşünceleri eleştirme kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Onaylama alt kategorisi aynı fikirde olma kodu ile incelenmiştir. Bu koda ait ifadeler aşağıda verilmiştir;

A. *“Arkadaşıma katılıyorum kirpi pamuklara alışamaz.”*

H. *“Arkadaşıma katılıyorum gülen yüz çizerek ağaç mutlu olur.”*

E. *“Arkadaşıma katılıyorum kurtlar dinlenip büyürler daha güçlü olurlar.”*

Y. *“Hatalar düzeltilmeli Y. öğretmenime katılıyorum. Mesela annem bir kere bana şaka yaptı, kandırdı ve bu beni üzdü.”*

Karşı çıkma alt kategorisi Düşüncenin zayıf yönü ile ilgili soru sorma kodu içinde ele alınan ifadeler şu şekildedir;

Y. *“A’ya katılmıyorum. İyi kalpli olduğu için öyle düşünüyor. Kötü kalpli olsaydı ben değişirim der miydi?”*

A. *“Peki Y., sen kötü biri olsaydın ben değişmem kötü olmaya devam edeceğim der miydin?”*

Y. *“Kızın annesi kızacak diye hatalarını değiştirdiğini nereden biliyorsun?”*

Y. *“Kız madem test etmek istediye neden hata yaptığında düzeltti öyle kalsaydı.”*

Düşüncenin zayıf yönünü söyleme kodu ile incelenen ifadeler aşağıda verilmiştir;

A. *“Y.’ya katılmıyorum gerçekten isterseler kötüler de değişir, herkes değişebilir”*

P. *“Y.’ya katılmıyorum, okul ve evler eksilir.”*

A. *“Y’ya katılmıyorum. Belki de çizdiği çocuk 11 yaşındadır. Bacaklarının öyle uzun olması normaldir ve hata yapmamıştır.”*

Y. *“A’ya da katılmıyorum. O kurabiyeyi çok seviyorlar. O kadar çok yaparsalar saklayamazlar. Sevdikleri şeyi de saklamak istemezler.”*

E. “Y.e katılmıyorum. Kuzeni kendine engel olmalıydı okula gitmeliydi çünkü hasta değilmiş.”

Y. “A. nın dediğinin birazına katılmıyorum. Balıkçı balıkları köpeğin getirdiğini zannederek yanlış anladı. Burada bir iyilik yok.”

Farklı fikir sunma kodu ile ele alınan ifadeler aşağıdaki gibidir;

Y. “P.a katılmıyorum uzayın derinlikleri de bir yerde durur, sonu vardır onlar da biter.”

E. “Arkadaşıma katılmıyorum. Test etmek için değil annesi yanlış yaptığı için kızardı. Kız o yüzden gözlük çizdi.”

P. “A. 'ya da katılmıyorum diğer arkadaşına da katılmıyorum. Sınıfta özgür olduğumuzda yaramaz da olmayız gürültü de olmaz ama nedenini bilmiyorum.”

Bu kategorideki cümleler incelendiğinde çocukların mantıklı buldukları düşünceleri onayladıkları ve daha fazla irdelemedikleri ancak tutarsız ya da eksik buldukları hususları dile getirdikleri, ikna olmak için sorular yönelttikleri görülmüştür.

Tablo 5. Bilişsel Gelişim Sıklık Tablosu

Davranış	Çocuklar			Sıklık		
Uyarana odaklanarak ana fikir üzerine düşünür ve söyler	Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman	
	A.	1	2	2	3	13
	E.	2	8	2	8	1
	H.	19	1	1	0	0
	M.E.	12	3	3	3	0

	P.	13	5	1	1	1
	Y.	0	0	0	1	20
Kavrama odaklanarak tanımını yapar, benzer-farklı kavramlarla ilişkisini kurar.		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	8	6	0	2	5
	E.	8	6	1	6	0
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	17	2	0	2	0
	P.	19	2	0	0	0
	Y.	2	3	1	3	12
Merak Eder ve Sorular sorar		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	18	1	2	0	0
	E.	20	1	0	0	0
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	26	0	0	0	0
	P.	20	1	0	0	0
	Y.	8	6	4	2	1
Tartışılan konuya dair yargıda bulunur		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	1	0	5	15
	E.	1	1	5	10	4
	H.	19	1	1	0	0
	M.E.	9	4	4	3	1
	P.	10	8	1	1	1
	Y.	0	0	1	0	20

Düşüncelerinin nedenlerini paylaşır		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	1	1	4	15
	E.	1	3	4	8	5
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	11	5	3	0	2
	P.	12	7	1	0	1
	Y.	0	0	1	0	20
Davranış	Çocuklar				Sıklık	
Etkin bir şekilde dinler		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	0	1	3	17
	E.	2	9	7	3	0
	H.	5	5	5	5	1
	M.E.	0	0	0	1	20
	P.	4	1	6	6	4
	Y.	0	0	2	18	1
Problem durumlarına çözümler üretir		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	12	2	1	1	5
	E.	19	0	0	0	1
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	18	2	1	0	0
	P.	19	2	1	0	0
	Y.	11	2	1	4	3
Kendi düşüncesine benzer ve		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman

farklı fikirleri
ifade eder

A.	5	3	3	4	6
E.	13	4	1	3	0
H.	21	0	0	0	0
M.E.	18	1	0	2	0
P.	20	1	0	0	0
Y.					
Tartışma sonunda, düşüncesinin güçlü ve zayıf olan yönlerini gözden geçirerek tekrar değerlendirir	Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
A.	18	0	1	0	2
E.	19	0	2	0	0
H.	21	0	0	0	0
M.E.	21	0	0	0	0
P.	21	0	0	0	0
Y.	16	1	0	0	4

‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların bilişsel gelişimlerine yansması nasıldır?’ alt problemine dair sıklık tablosunda görüldüğü gibi davranışları her çocuğun farklı sıklıkta gösterdiği, ancak tüm davranışları en çok gösterenin Y., en az gösterenin ise H. olduğu, H. ve P.’nin dinleme becerilerinin düşünme becerilerine kıyasla daha iyi olduğu ancak bu davranışı gösterme sıklıklarının da değiştiği, M.E., A ve Y.’nin etkin bir dinleyici olduğu, bazı farklılıklar olsa da tüm çocukların tartışmanın sonunda düşüncelerinin zayıf ve güçlü yönlerini fark edemedikleri görülmektedir.

4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların dil gelişimine yansımaları nasıldır? alt problemine yönelik bulgular

'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların dil gelişimine yansımaları, gözlem verilerinden elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Söz konusu temalar ve kategorilere ait kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgulara göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların bilişsel gelişimine ait ulaşılan ana temalar ve alt kategorileri şu şekildedir:

Tablo 6. Sözel İfade Becerisi Teması

Kategori	Kod	Frekans
Düşüncesini İfade Etme	Yeni Sözcük Kullanma	6

Düşüncesini ifade etme kategorisi yeni sözcük kullanma koduna dair ifadelerden bazıları şu aşağıda paylaşılmıştır;

A. *"Bir insanı değiştirebiliriz ama değiştirmesek daha iyi olur çünkü insan kendisi olunca daha güzel olur."*

Y. *"Can suyu bitki toprağa ilk ekildiğinde verilen sudur."*

Y. *"Eşek suya bilerek düştüğünde şaka yapmak istedi 'eşek şakası' yaptı."*

P. *"Kayaçlar birbirlerine vurunca deprem olur."*

Bu koda dair bulgular incelendiğinde çocukların yaşantılarında edindikleri sözcüklere ek olarak çocuklar için felsefe etkinliklerinde duydukları kavram ve sözcüklere de yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 7. Dil Gelişimi Sıklık Tablosu

Davranış	Çocuklar		Sıklık			
Sorulan sorulara cevap verir		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	0	1	5	15
	E.	2	1	4	9	5
	H.	15	4	1	1	0
	M.E.	4	9	3	3	2
	P.	5	12	3	1	0
	Y.	0	0	1	0	20
Düşüncelerini paylaşır		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	0	2	5	14
	E.	1	2	4	10	4
	H.	17	2	2	0	0
	M.E.	4	8	4	3	2
	P.	5	11	3	0	2
	Y.	0	0	1	0	20
Düşüncelerine örnek verir		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	0	2	5	14
	E.	5	2	2	8	4
	H.	19	2	1	0	0
	M.E.	15	2	0	3	1
	P.	15	4	2	0	0
	Y.	0	0	1	1	19

ÇİFE'nin çocukların dil gelişimlerine yansması nasıldır? alt problemin dair sıklık tablosunda görüldüğü gibi sorulara en fazla cevap veren ve düşüncelerini paylaşan, düşüncelerine örnek verenlerin A. ve Y. olduğu, diğer çocukların da farklı sıklıklarda gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

4.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların sosyal-duygusal gelişimine yansması nasıldır? alt problemine yönelik bulgular

Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimine yansmaları, gözlemler sırasında çocukların gösterdikleri davranışlardan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Söz konusu tema ve kategorilere ait kodlar ve alt kategoriler de tablolar halinde sunulmuştur. Bu bulgulara göre Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin çocukların sosyal duygusal gelişimine ait ulaşılan ana temalar ve alt kategorileri şu şekildedir:

Tablo 8. Tartışma Sürecine Özen Gösterme Teması

Kategori	Kod
Kurallara özen gösterme	Kurala uyma
	Kuralı ihlal etme
Topluluğa özen gösterme	Başkalarını konuşmaya davet etme
	Başkalarının görüşlerini anlamak için dinleme

Kurallara özen gösterme kategorisi kurala uyma ile ilgili gözlem parmak kaldırma kuralına dair yazılmıştır. İlk olarak 4. Oturumda Y ‘Y. Konuşurken parmağınızı kaldırın’ diyerek uyarmış. Bazı oturumlarda ise A. Y.’yi uyarmış, ‘*Parmağını kaldır*’ demiştir. E.: ‘Öğretmenim parmak kaldırmaları gerekiyor.’ ‘Parmağını kaldır’ gibi cümleler kullanmış, hatta 10. Oturumda sınıf öğretmeni örnek vermek istediğinde ‘*önce parmak kaldırmalısın öğretmenim*’ demiştir.

Kuralları ihlal etme kodu ile ilgili olarak çok sayıda gözleme rastlanmıştır. Çocuklar çoğunlukla parmak kaldırarak söz alsalar da cevap vermek için acele etmelerinden dolayı zaman zaman bu kural unutulmuştur. Y. oturumlardan birinde ‘*Ben söylemeyeceğim çünkü parmak kaldırıyorum bana söz hakkı vermiyorsun.*’ Demiştir. 3. oturumda öncelikli olarak cevap vermek istedikleri için bazen konuşanlar dinlenmemiş, 4. oturumda Y. en başta parmak kaldırırken başka arkadaşı söz aldığı için beklemekten hoşlanmamış ve derse katılmak istemediğini söylemiştir. 5. oturumda da Y. Arkadaşları konuşurken söz almaya çalışmıştır. 17. Oturumda ilk defa zoom programı ile felsefe oturumu yapıldığı ve masal ilgilerini çektiği için çocuklar parmak kaldırma kuralını unutarak söz almadan konuşmak istemişlerdir. 3. oturum sonunda değerlendirme bölümünde çocukların çoğunluğu kendi aralarında konuşulması nedeni ile dersi dinleyemediklerini ifade etmişlerdir.

Y; “*Çok gürültü vardı ben dinleyemedim, eğlenmedim söyleyeceklerimi unuttum.*”

9. Oturumda H., E. ve P. kendi aralarında sohbet ettiler konuşanı dinlememişler ve sınıftaki gürültü nedeni ile etkinliğin sonunda değerlendirme yapılamamıştır. 12. Oturumda E. Ve H. yanındaki arkadaşı ile, 25. Oturumda P. Ve E., H. Ve A.

birbirleri ile konuşmuşlardır. 14. oturumda E. Yanında oturan arkadaşını rahatsız etmiş, H. ise P. Konuşturmaya çalışmıştır. H. 15. Oturumda da A.'yı konuşturmaya çalışmış, 19. Oturumda Y. yanındaki arkadaşını rahatsız etmiştir. 20. Oturumda E. elindeki ipi sallayarak H.'nin dikkatini dağıtmış, 5. ve 12. 15. Ve 25. oturumda E. Arkadaşları konuşurken farklı sesler çıkarmıştır. 18. Oturumda E online ders sırasında mikrofona doğru farklı sesler çıkarmış, 20. Oturumda Y.'nin farklı sesler çıkarması nedeni ile tartışmaya başlamak zaman almıştır. 9. oturumda H., E. Ve P. 12. Oturumda E, 21. Oturumda Y., 26. Oturumda E. Sınıfta dolaşmışlar, 8. Ve 14. Oturumlarda sınıfta genel olarak dolaşma ve hareket etme isteği görülmüştür. 18. Oturumda online ders sırasında E. Sıklıkla kalkıp başka odaya gitmiş, 3. oturumda Y. oturumun sonuna doğru konuşan arkadaşlarını dinlememiş ve oyuncaklarla oynamaya başlamıştır. 5. Oturumda E., 8. Oturumda H. Ve P. Sınıftaki farklı nesnelerle ilgilenmiş, 9. Oturumun başında Y. Önce oyuncaklarla oynamak istediği için etkinliğe hemen katılmamış, 12. Oturumun başında da hem oyuncaklarla hem de sınıftaki dolap kapakları ve diğer nesnelerle ilgilenmiş, 14. Oturumda H. Başka nesnelerle ilgilenmiş, 17. Oturumda online ders sırasında E. Evdeki oyuncakları ile oynamış, 20. Oturumun sonlarına yakın sınıftaki kıyafet dolaplarının içindekilerle oynamış, 21. Oturumda E, P. Ve H. Etraftaki nesnelerle ilgilenmişler, 22. Oturumda Y. P. Ve E. Birbirlerinden farklı zamanlarda farklı nesnelerle ilgilenmişlerdir. 26. oturumda E. Sınıftaki dolap kapakları ile oynamış, Y. de bazen sınıftaki oyuncaklarla oynamıştır. 3. oturumda çocuklar sürekli olarak tuvalete gitmek ve su içmek istedikleri için uğultu oluşmuş, 20. Oturumda çocukların tuvalet ihtiyacı nedeni ile etkinliğe geç başlanmıştır. 25. Oturumda P. su içmek istemiş, 17. oturumda P. ve E. 18. oturumda ise E. Mouse aracılığı ile uyarının yansıtıldığı ekranı karalama davranışı göstermişlerdir. Zoom programında ders süresini uzatmak amacı ile programa tekrar giriş yapılması istenmiş ancak A. ve E. Tekrar giriş yapmamışlardır. Sınıfta sıklıkla yaşanan uğultu ve Covid 19 virüsü nedeni ile çocuklar maske takarak konuştukları için bazen ifadelerin duyulmasında güçlük yaşanmış ve çocuklardan tekrar etmeleri istenmiştir.

Gözlemlenen davranışlar incelendiğinde parmak kaldırma kuralına uymak konusunda farkındalık oluştuğu ancak bu kuralın ve dinlemeye dair kuralların ihlal edilmesine sınıfta birbiri arasında konuşmaların, farklı nesne ve oyuncaklarla

ilgilenmenin, uzaktan eğitime bağlı unsurların, hareket etme ihtiyacının engel olduğu görülmektedir.

Başkalarını konuşmaya davet etme koduna yönelik olarak yapılan gözlemler şu şekildedir; 6. 8., 16. oturumda Y. ‘Kim bana katılıyor?’ diye sormuş, 21. Oturumda Y. E., A. fikirlerine katılan olup olmadığını sormuşlardır. 16. oturumda P. ‘E. Parmak kaldırıyor öğretmenim’, 25. Oturumda E.nin soruyu duymadığını fark eden P. ‘E. Öğretmen sana soruyor’ diyerek hatırlatmalarda bulunmuş, 20. Oturumda Y. H.’nin parmağını havaya kaldırarak kulağına fikrini söyledi onu söylemesi için teşvik etmiş ama H. söylememiştir.

Başkalarını konuşmaya davet etmek için soru sormaya başvurdukları, söz almak isteyenlerin fark edilmesi için çaba gösterdikleri ve çekingen davrandıklarını düşündükleri arkadaşlarına destek olmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Sosyal Duygusal Gelişim Sıklık Tablosu

Davranış	Çocuklar	Sıklık				
Farklı düşüncelere saygı gösterir		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	0	0	0	0	21
	E.	0	0	1	2	18
	H.	0	0	0	0	21
	M.E.	0	0	0	0	21
	P.	0	0	0	0	21
	Y.	0	0	0	2	19
Başkalarının söz hakkı almasına destek olur		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	21	0	0	0	0
	E.	21	0	0	0	0
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	21	0	0	0	0
	P.	20	1	0	0	0
	Y.	19	2	0	0	0
Tartışma kurallarını hatırlatır		Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
	A.	21	0	0	0	0
	E.	16	5	0	0	0
	H.	21	0	0	0	0
	M.E.	21	0	0	0	0

P.	21	0	0	0	0
Y.	18	0	1	2	0

ÇİFE'nin çocukların sosyal-duygusal gelişimine yansımaları nasıldır? alt problemine yönelik bulgulara ait sıklık tablosunda görüldüğü gibi çocukların; farklı düşüncelere saygı göstermesi konusunda hemen hepsinin aynı davranışı gösterdiği, ancak başkalarının söz hakkı almasına destek olma (3 çocuk bazen) ve tartışma kurallarını hatırlatma eyleminde ise tersine büyük bir çoğunluğun (5 çocuk bazen) bu eyleme katılmadığı gözlenmiştir.

4.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne Yönelik Çocuk Görüşleri Nelerdir?' alt problemine yönelik bulgular

'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne yönelik çocuk görüşleri çocuklarla yapılan görüşme verilerinden elde edilmiştir ve bulgulara ulaşılan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 10. Etkinliği Anlamlandırma Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Eyleme dayalı tanım yapma	Sözel eyleme dayalı tanım yapma	Konu işleme	1
		Konuşma	3
		Kitap okuma	1
		Ders çalışma	1
		Soru sorma	2
	Fiziksel eyleme dayalı tanım yapma	Oyun oynama	1
Kurallara dayalı tanım yapma		Oturma düzeni	2
		Konuşurken kurallara uyma	2

Bilişsel tanım yapma	Yeni şeyler öğrenme	1
	Öğrenilen bilgiler hakkında düşünme	1

Etkinliği anlamlandırma teması üç kategoriye ayrılmıştır. Eyleme dayalı tanım yapma teması sözel eyleme dayalı tanım yapma ve fiziksel eyleme dayalı tanım yapmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Sözel eyleme dayalı tanım yapma alt kategorisi incelendiğinde beş kod görülmektedir.

Konu işleme kodu incelendiğinde şu ifadeye rastlanmaktadır;

Y. “Konuları işliyoruz... Maskeler yaptınız bize verdiniz. Onlarla konuyu işledik ama konu neydi unuttum.”

Kitap okuma koduna ait görüşler aşağıda verilmiştir;

Y. “Mesela hikaye okuyorsun. Mesela kurbağa ile kurbağanın hikayesi. Sabırlı olmayı anlatıyordu”

Ders çalışma kodu ise şu şekilde ifade edilmiştir;

P. “Ders çalışıyoruz.”

Soru sorma koduna ulaşılan ifadeler aşağıda verildiği gibidir;

Y. “Video açtınız, hikaye okudunuz. Bize nedenini sordunuz ama nedenini sizde bilmiyordunuz. Bazen biz soru sorduk.”

E. “Çok güzel sorular soruyorsun...”

Bir diğer kod ise konuşma olup aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

A. “Konuştuk, kötülük hırsızlıkla ilgili konuştuk...”

M. E. “Konuştuk...”

Y. “....Konuşuyoruz...”

Bu alt kategoride çocuklar kendilerinin katıldığı ya da maruz kaldıkları sözel aktarımlara dayanarak etkinliği tanımlamışlardır.

Fiziksel eyleme dayalı tanım yapma alt kategorisi oyun oynama kodu da y şu şekilde dile getirilmiştir;

Y. “...Oyunlar oynuyoruz...”

Kurallara dayalı tanım yapma kategorisinde ise iki koda ulaşılmıştır. Oturma düzeni koduna ait ifadeler şu şekildedir;

E. “...Yuvarlak oluşturup oturuyoruz.”

H. “Yuvarlak oluyoruz...”

Konuşurken kurallara uyma kodunun örnek ifadesi ise şu şekildedir;

H. “...Parmak kaldırıp bir şeyler söylüyoruz...”

A. “...Sakince söyledik...”

Hem oturma düzeni hem de tartışma kuralları çocuklar için felsefe etkinliğinin temel rutinleridir. Sürekli aynı şekilde tekrar edilmesinin çocukların kolayca hatırlamasını ve etkinlikle bağdaştırmalarını sağladığı anlaşılmaktadır.

Bu alt kategoride görülen kodlar ve ifadeleri çocukların etkinliği tanımlamak için süreçte gerçekleştirdikleri harekete bağlı davranışları göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

Bilişsel tanım yapma alt kategorisi ise 2 kod ile ele alınmıştır.

Yeni şeyler öğrenme kodunun örnek ifadesi aşağıda verilmiştir;

M. E. “...Bir şeyler öğrendim.”

Öğrenilen bilgiler hakkında düşünme kodunun ifadesine aşağıda yer verilmiştir;

H. “...Düşünüyorum.”

Bu alt kategorideki kodlar ise bazı çocukların etkinliğin gelişi güzel bir sohbetten daha fazlası, zihinsel süreçleri barındıran bir faaliyet olduğuna, düşünme faaliyeti olduğunun da farkına vardıklarına dikkat çekmektedir. Özellikle H.’nin düşünme aşamalarına en az katılan çocuk olmasına rağmen etkinliğin düşünme yönüne dikkat çekmesi ilginç ve dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 11. Etkinliğe İlişkin Duyuşsal Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Olumlu görüşler	Materyalden hoşlanma	Kitapların İçeriğini beğenme	2
		Görsel ve işitsel materyalleri beğenme	3
		Materyalden dolayı mutlu olma	1
	Yapılan eylemden hoşlanma	Konuşmaktan hoşlanma	2

		Düşüncesini ifade etmekten heyecan duyma	1
		Kitap okunmasından mutlu olma	2
		Soru sormaktan mutlu olma	1
		Süreçte eğlenme	1
	Etkinliğe Devam Etmeye İstekli Olma	Olumlu yönde fikir değiştirme	1
		Yöntemin farklılığından hoşlanma	1
		Yöntemi ve içeriği eğlenceli bulma	1
		Yöntemi sevmeye	1
		Neden belirtmeme	1
Olumsuz görüşler	Fiziksel düzene ilişkin olumsuzluklar	Uzun süre oturmaktan rahatsız olma	1
	Sınıf kurallarına uymaya ilişkin olumsuzluklar	Arkadaşının davranışına sinirlenme	1
	Materyale ilişkin olumsuzluklar	Beğenilen materyale ulaşamadığı için üzülme	1
		Kitabın içeriğinden hoşlanmama	2
	Süreçten hoşlanmama	Soruların niteliğinden hoşlanmama	1
		Fark edilmemekten hoşlanmama	1
	Etkinliğe devam etmeye dair isteksiz olma	Etkinliklerin zor olduğunu düşünme	2

Etkinliğe ilişkin duyuşsal görüşler olumlu görüşler ve olumsuz görüşler kategorileri altında incelenmiştir. Olumlu görüşler kategorisi ise üç alt kategoriye ayrılmaktadır.

Materyalden hoşlanma alt kategorisi kitapların içeriğini beğenme koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. *“Kitaplardan hoşlandım. En çok sevdiğim kurbağa ile kurbağanın hikayesi çünkü sabırlı olmayı öğretiyor.”*

E. *“Bahçesi olan kurbağa hikayesini sevdim.”*

Görsel ve işitsel materyalleri beğenme koduna ait ifadeler ise şu şekildedir;

P. *“Animasyon izlemekten hoşlandım.”*

Y. *“Bir de nine ile adamın yemek için kavga ettiği videoyu sevdim.”*

Y. *“Örgü ören nine şaşırttı.”*

Bulgular çocukların hem kitaplarda hem de animasyon, klip, şarkı gibi uyarılarda içeriği önemsediklerini, kendilerini şaşırtan ya da eğlendiren içeriklerden hoşlandıklarını göstermektedir.

Materyalden dolayı mutlu olma koduna ulaşılan ifade şu şekildedir;

H. *“Güzel hissettim, aslan maskesi hoşuma gitti.”*

Beğendiği bir materyali kullanma fırsatının olması çocuğu mutlu etmiş ve etkinliğin olumlu şekilde akılda kalmasını sağlamıştır.

Yapılan eylemden dolayı mutlu olma alt kategorisinde ise beş koda ulaşılmıştır.

Konuşmaktan hoşlanma kodu şu şekilde dile getirilmiştir;

A. *“Sevdim. Konuşmayı çok seviyorum. Burada konuşmayı, iyilikle ilgili konuşmayı sevdim.”*

M. E. *“Konuşmayı sevdim.”*

Düşüncesini ifade etmekten heyecan duyma kodu incelendiğinde şu ifadeye rastlanmaktadır;

A. *“Konuşmak heyecanlandırdı, sevindirdi. Anneannemlerde çok ses yaptığımı zannediyorlar. Bu yüzden sessiz ol diyorlar.”*

Bu kodları ifade eden çocukların sohbetin içeriğinden hoşlandıkları ve sosyal yaşantılarında konuştuklarında olumsuz tepkilerle karşılaşırken bu etkinlikte teşvik ediliyor olmalarından dolayı olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Kitap okunmasından mutlu olma koduna örnek ifadeler ise şu şekildedir;

Y. *“Mutlu eden kitaptı...”*

E. *“Güzel hissettim. Kitaplar mutlu etti. Bahçesi olan kurbağa hikayesi beni mutlu etti.”*

Çocukların kitap okunmasından ve etkileşim içinde olmaktan, içeriklerinden dolayı mutlu olduğu görülmektedir.

Soru sormaktan mutlu olma kodunun dile getirildiği görüş aşağıda sunulduğu gibidir;

Y. *“Mutlu eden soru sormaktı çünkü soruları seviyorum.”*

Bu ifadeyi dile getiren çocuğun etkinlikler süresince en çok soru üreten çocuk olduğu da göz önünde bulundurulduğunda bu eylemi mecburiyetten değil hoşuna gittiği için yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Süreçte eğlenme kodu ise şu ifadeden alınmıştır;

P. *“Günüm güzel geçti.”*

İfadeden ulaşılan bulgu çocuğun etkinliği keyifli bulduğu ve katıldığı günleri hoşnut kalarak hatırladığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Etkinliğe devam etmeye istekli olma alt kategorisi altında beş koda ulaşılmıştır.

Olumlu yönde fikir değiştirme koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. *“Evet devam etmek istiyorum. Önceden kötü gibi geliyordu şimdi iyi bir şey gibi geliyor. Önceden çok sıkılıyordum şimdi hiç sıkılmıyorum.”*

Y.’nin süreçte çocuklar için felsefeye karşı tutumunda değişiklik yaşadığı, katılmaktan keyif aldığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Yöntemin farklılığından hoşlanma kodu da aynı çocuk tarafından şu şekilde dile getirilmiştir;

Y. *“Değişik sorular soruluyor. Kendimi garip tuhaf hissediyorum. Çünkü garip şeyler açıyorsunuz. Ama iyi bir şey.”*

Çocuğun felsefi soruların ve uyarıların içeriğinin farklılığını tam olarak ifade edemese de ‘garip ama iyi bir şey’ ifadesi ile ikilemler yaşatarak kararsız kalmasına neden olan durumlara dikkat çektiği düşünülmektedir.

Yöntemi ve içeriği eğlenceli bulma kodu aşağıda sunulmuştur;

A. *“Evet devam etmek isterim çünkü seviyorum. Eğlenceli geliyor. Oyun oynamak, animasyonlar, kitaplar, masallar eğlenceli.”*

Bulgu incelendiğinde çocuğun sadece konuşmalara odaklanmadığı, sadece konuşmaktan ibaret olan sıkıcı bir süreç olarak görmediği etkinliğin ilgi çekmek için kullanılan yöntem ve içeriklerinden de keyif aldığı görülmektedir.

Yöntemi sevme kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

M.E. *“Devam etmek isterim, çünkü sevdim.”*

Bu kodda çocuk neden belirtmemiş ancak çocuklar için felsefeyi sevdiği görülmektedir.

Olumsuz görüşler ise beş alt kategoride ele alınmıştır. Fiziksel düzene ilişkin olumsuzluklar alt kategorisi uzun süre oturmaktan rahatsız olma koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. *“Neden oturuyoruz? Kalkınca belim ağrıyor, belim tutuluyor.”*

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere çocuk etkinliği yaparken fiziksel olarak rahatsız hissetmekte, konforlu bir materyal seçiminin gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf kurallarına uymaya ilişkin olumsuzluklar alt kategorisi arkadaşının davranışına sinirlenme kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

Y. *“E. yerde süründüğü için kızıyorum. Çünkü o yerde dolandığı için dersi çabuk bitiremiyoruz ve biz de oyun oynayamıyoruz”*

Çocuklar tartışma sürecinin sonunda oynatılacak oyunları ilgiyle beklemektedir. Kurallara aykırı davranışlar tartışma sürecini olumsuz etkilediği ve vakit kaybına neden olduğu için oyuna geçişi de geciktirmiş ya da daha az vakit ayrılmasına neden olmuştur. Çocuk da bu durumu ÇİFE sürecine mal etmekte ve o sürece dair bir olumsuzluk olarak hatırlamaktadır.

Materyale ilişkin olumsuzluklar alt kategorisi içinde iki koda ulaşılmıştır. Beğenilen materyale ulaşamadığı için üzülmeye koduna ait ifade aşağıda sunulmuştur;

H. *“Kelebek maskesinin bana gelmemesi üzdü.”*

Aynı çocuk kendisini mutlu eden şeylere de aslan maskesine ulaşmayı örnek verdiği için dolayı beğendiği materyallere önem verdiği, etkinlik ile bağdaştırdığı, ulaşıp ulaşmamanın etkinliğe ve sürece karşı bakış açısını, motivasyonun etkilediği düşünülmektedir.

Kitabın içeriğinden hoşlanmama kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

Y. *'Hatalar kitabını çok sevmedim...*

H. *'Kurbağalı hikayeleri sevmedim'*

Çocuklar beğendikleri hikayeler gibi beğenmediklerini de dile getirmişler, içeriğe önem verdikleri görülmüştür.

Süreçten hoşlanmama alt kategorisi içinde iki koda ulaşılmıştır.

Soruların niteliğinden hoşlanmama koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

E. *"Sorular zordu..."*

Soruların niteliğinin farklı olduğunu fark etmesi çocuk için önemli bir bilişsel kazanım olmakla beraber bakış açısını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Fark edilmemekten hoşlanmama kodu ise aynı çocuk tarafından şu şekilde dile getirilmiştir;

E. *"...Parmak kaldırırken beni görmedin arkadaşım ile konuşuyordun."*

Düşüncesini söylemek isteyen çocuğun fark edilmemesi beklemekten sıkılmasına, ilgisinin ve dikkatinin dağılmasına, benmerkezci tutumla değerlendirerek öğretmenin onu önemsemediğini düşünmesine neden olabilir. Bu nedenle sürece dair bir olumsuzluk olarak dile getirilmiştir.

Etkinliğe devam etmeye dair isteksiz olma alt kategorisi, etkinliğin zor olduğunu düşünme koduna ait ifadeler şu şekildedir;

E. *"Hayır. Devam etmeyi hiç istemem zor zor şeyler öğreniyoruz."*

H. *"Hayır istemem, okuldaki etkinlikler zor geliyor."*

Çocukların yapılan etkinlikleri 'zor' olarak tanımlamaları soruların niteliği, tartışma sürecinin derinliğinden kaynaklanabilmektedir. E. sürekli hareket halinde olsa da tartışmalara etkin katılmıştır. Bu nedenle kendisini zorlayanın tartışmaların içeriği değil, uzun süre odaklanmaya çalışmak olduğu düşünülmektedir. Diğer

yandan H. tartışma süreçlerine nadiren katılım göstermiştir. Düşünce üretmek, yüksek sesle söylemekte zorlandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 12. Elde Edilen Kazanımlara Yönelik Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Bilişsel gelişime yansımalar	Olumsuz görüşler	Soru sormaya yansımalarının farkında olmama	6
		Dinleme becerisine yansımalarının farkında olmama	5
Dil gelişimine dair yansımalar	Olumlu görüşler	Düşüncelerini söylemeye dair yansımalarının farkında olma	2
	Olumsuz görüşler	Düşüncelerini söylemeye dair yansımalarının farkında olmama	4
Sosyal-duygusal gelişime dair yansımalar	Olumlu görüşler	Saygı göstermediği davranışının farkında olma	1
		Söz dinleme davranışına etkisi olduğunu düşünme	1
	Olumsuz görüşler	Olumsuz davranışlardan dolayı saygı duymama	1
		Saygı gösterme davranışına yansımalarının farkında olmama	5

Bilişsel gelişime dair yansımalar kategorisi olumsuz görüşler alt kategorisi ile ele alınmış ve 2 koda ulaşılmıştır.

Soru sormaya yansımalarının farkında olmama koduna ait ifadeler aşağıda sunulmuştur;

A. “Hayır sormuyorum. Sadece dün arkadaşımı oyuna çağırdım. Onlar bisiklet süreceğiz dediler ve bu beni üzdü. Neden oynamadıklarını sordum. Daha önceden soru sormuyordum.”

Y. “Yoo, zaten soru sormayı biliyordum.”

P. “Hayır, etkisi olmadı.”

E., H., ve sormadıklarını, M.E. bilmediğini ifade etmiştir.

Dinleme becerisine yansımalarının farkında olmama kodunun ulaşıldığı ifadeler aşağıda verilmiştir;

Y. *“Zaten dinliyordum.”*

M. E. *“Daha önceden de dinliyordum.”*

E. P. ve H. *“Hayır etkisi olmadı.”*

Çocukların bilişsel gelişimlerine olan yansımalarını ayırt edemedikleri, bu konuda bir değerlendirme yapamadıkları görülmektedir.

Dil gelişimine dair yansımalar iki alt kategoride incelenmiştir. Olumlu görüşler alt kategorisine ait kodlar ve ifadeler aşağıda verilmiştir.

Düşüncesini söylemeye dair yansımalarının farkında olma kodunun ifadeleri şu şekildedir;

Y. *“Yarısını biliyordum, yarısını felsefede öğrendim. Bazılarını paylaşıyordum, bazılarını felsefede paylaşıyorum.”*

A. *“Söylüyorum. Mesela bir kere fikrim gelmişti. Öğretmenim etkinliğimiz bitince gökkuşağı şeklinde unicorn yapalım mı dedim öğretmenim de bugün olmaz ama belki yarın olur dedi. Düşünerek hayal ederek buluyorum.”*

Çocuklar düşünce üretirken hayal gücüne başvurdıklarını ve bu düşünceleri söylemeyi çocuklar için felsefe dersinde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme bulguları da bu bulgu ile örtüşmektedir.

Olumsuz görüşler alt kategorisi içinde ele alınan düşüncesini söylemeye dair yansımalarının farkında olmama koduna ait ifade şu şekildedir;

E. *“Fikirlerimi söylemiyorum.”*

M. E. *“Eskiden de fikirlerimi söylüyordum.”*

H. *“Hayır etkisi olmadı.”*

P. *“Hayır etkisi olmadı.”*

Buradaki ifadelerden anlaşılacağı üzere çocuklar düşüncelerini söyleme konusunda bir yansıma fark etmemişlerdir. Ancak bu konudaki bulgu, gözlem ve görüşme bulguları ile karşılaştırıldığında farklı yorumlar yapılabilmektedir. E. olumsuz görüş bildirse de gözlem bulguları tüm tartışmalarda düşüncesini paylaştığını göstermektedir. M.E. daha önceden de söylediğini ifade etmiş ancak velisi bu konuda bir artış yaşadığını belirtmiştir. H. Etkisi olmadığını söylese de

hem velisi hem sınıf öğretmeni olumlu yönde farklılık olduğunu belirtmişlerdir. P. etkisi olmadığını söylemiş ve velisi de bu konudaki değişikliği fark edemediğini ifade ederek bu bulguyu desteklemiştir.

Sosyal duygusal gelişime yansımalarına dair yansımalar iki alt kategori ile incelenmiştir. Olumlu görüşler alt kategorisi içinde de iki koda ulaşılmıştır.

Saygı göstermediği davranışının farkında olma kodunun ulaşıldığı ifade şu şekildedir;

Y. *“Birisi bir şey söyleyince saçma diyorum bebekliğimden beri dedim. Felsefede de dedim. Mesela E. uzaylı ile ilgili bir şey söylemişti ben çok saçma dedim. Bir kere de uzaylı ile ilgili bir şey söylemişti ona da saçma dedim.”*

Etkinliklerin yansımaları değerlendirilmedi de etkinlik sürecinde gösterdiği davranışları değerlendirebildiği ve yanlış davranışına örnek verebildiği görülmektedir.

Söz dinleme davranışına etkisi olduğunu düşünme kodu ise şu şekilde ifade edilmiştir;

A. *“Bebeklikten beri oyundan sonra oyuncaklarımı toplamıyordum şimdi topluyorum. Şimdi annem söylemeden sevindirmek için topluyorum.”*

Karşısındakini dinlemeye dair sorulan soruyu çocuk söz dinleme olarak algılamıştır. Düzenle ilgili söylenenleri uyarılmadan uygulamaya başladığına değinmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin bu çocuk kurallara uymayı kolaylaştırdığı görülmektedir.

Olumsuz görüşler alt kategorisi de iki kod ile ele alınmıştır.

Olumsuz davranışlardan dolayı saygı duymama kodunun ifadesi aşağıda verilmiştir;

Y. *“Bir arkadaşım çok küfür ediyor ve yaramazlık yapıyor o yüzden onun düşüncelerine saygı duymuyorum.”*

Birinin düşüncesine koşulsuz şekilde saygı duymak gerektiğini düşünmediği, davranışlarını göz önünde bulundurarak karar verdiği fark edilmektedir.

Saygı gösterme davranışına yansımalarının farkında olmama kodu altında ele alınan görüşlerden bazıları şu şekildedir;

P. “Ben hiç saçma demiyorum.”

H. ve M.E. bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Çocukların saygı gösterme davranışı açısından kendilerini değerlendiremedikleri görülmüştür. Ancak gözlemler göz önünde bulundurulduğunda çoğunlukla birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdikleri görülmektedir.

4.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Çocukların Gelişimine Yansımaya Yönelik Veli Görüşleri Nelerdir? alt problemine yönelik bulgular

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne yönelik veli görüşleri velilerle yapılan görüşme verilerinden elde edilmiştir ve bulgularda ulaşılan temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 13. Bilişsel Gelişime Yansımaya Dair Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Bellek Süreçlerine Yansıması	Dikkat Becerilerine Katkı	Temel dikkat becerilerinde artış	1
		Dinleme becerisinde artış	1
	Hatırlama Becerisine Katkı	Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma	1
Sorgulama Becerilerine Yansıması	Soru Sorma Becerisine Katkı	Üretilen soru sayısında artış	1
		Neden aramaya yönelik soru sormada artış	2
		Felsefi soru sorma	1
	Meraka Katkı	Merak duygusunda artış	1
		Merakı sürdürme	1

Düşünme	Kendi düşüncesini	1
Becerisine Katkı	değiştirebilme	1
	Neden sonuç ilişkisi kurmada artış	
Yansımanın farkında olmama	Ayırt edememe	2

Bilişsel gelişime yansımasına dair görüşler teması üç kategori altında incelenmiştir. Bellek süreçlerine yansıması kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Dikkat becerilerine katkı alt kategorisine ait kodlar ve ifadeler aşağıda verilmiştir.

Temel dikkat becerilerinde artış koduna ait ifade şu şekildedir;

M.E. Veli “...Son zamanlarda etrafını daha dikkatli incelemeye başladı. Örneğin gezmeye gidiyorduk bir şey gördüğünde aklına gelip ‘anne biz bugün felsefe dersinde bunu bunu öğrendik’ diye paylaşıyordu...”

İfadeden çocuğun çevresindeki uyaranlara ilgisinin arttığı ve etkileşime girdiği anlaşılmaktadır.

Dinleme becerisinde artış koduna ulaşılan ifade ise şu şekildedir;

H. Veli “Bu yıl dikkati arttı. Ayrıntılara dikkat edip söylüyor. Önceden ilgilenmezdi bildiğini de söylemezdi. Aklında tutmazdı. Düşüncelerini paylaşmazdı. Okula gelmesinin etkisi var. Felsefenin de etkisi olmuştur çünkü artık dinliyor.”

Çocuğun dinleme becerisindeki artışın bellek süreçlerine katkısı üzerinde durulmuştur. Bu görüşü sınıf öğretmeninden elde edilen bulgular da desteklemiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin, çocuğun hem okulda hem de sosyal yaşantısında dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Hatırlama becerisine katkı alt kategorisi önceki öğrenmelerle bağlantı kurma koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

M.E. Veli “...Son zamanlarda etrafını daha dikkatli incelemeye başladı. Örneğin gezmeye gidiyorduk bir şey gördüğünde aklına gelip ‘anne biz bugün felsefe dersinde bunu bunu öğrendik’ diye paylaşıyordu...”

Çocuğun çevresindeki uyarıların farkına varması ve ilgisinin artması dikkati bu uyarılara yönlendirebildiğini ve sürdürebildiğini, çocuklar için felsefe etkinlikleri ile gündelik yaşamda karşılaştığı durumlar arasında bağlantı kurabilmesi de dikkat ettiği için belleğinde tutabildiği ve ihtiyaç durumunda bu bilgi işleyebildiğini göstermektedir.

Sorgulama becerilerine yansımaları kategorisi soru sorma becerisine katkı alt kategorisi üç kod ile incelenmiştir.

Üretilen soru sayısında artış koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

A.Veli. “Son dönemde yaş itibarıyla mı bilmiyorum bu tarz etkinliklerin de etkisiyle çok fazla soru soruyor...”

Neden aramaya yönelik soru sormada artış kodu ise şu şekilde ifade edilmiştir;

Y. Veli. “Oğlum neden-sonuç ilişkisine meraklı bir çocuk. Bu konuda size de çok soru sormuştur diye düşünüyorum. Hayvanlarla ilgili bir etkinlik yapmıştınız onu gelip evde anlattı ve tartıştığınız soruyu bana sordu. Zıt fikirlerdeydik bana nedenlerimi sordu ben de ona sordum.”

M.E. Veli “Sürekli neden arıyor. Sorusuna cevap veriyorum neden diye soruyor. Sorularının sonu gelmiyor. Sürekli neden diye soruyor.”

Çocuklarla Felsefe Eğitimi’nde sorulara maruz kalmalarının çocukların okul dışındaki yaşantılarına da yansıdığı, öğrenme isteklerini arttırdığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede de benzer bir bulguya rastlanmış olup birbirini destekler niteliktedir.

Felsefi soru sorma koduna ait ifade ise şu şekildedir;

A.Veli . “Bana bir keresinde dış görünüşü bizden farklı olan insanlar gerçekte farklı mıdır, herkes aynı mı olmak zorundadır? Farklı olsak da anlaşılmaz mıyız? Demişti. Göremeyen ya da yürüyemeyen insanlar bizden farklı mıdır? Yoksa biz mi onlara farklı bakıyoruz? Kötü insan var mıdır yoksa kötülük bizim bakışımızda mıdır gibi felsefi konular açıyordu.”

İyilik ve kötülük, benlik, benzerlik ve farklılık kavramları çocuklar için felsefe etkinliklerinde de ele alınmıştır. Çocuğun sorduğu sorular tartışma sürecinden etkilendiğini, annesine benzer sorular sorması da fikir alışverişini devam ettirme çabası içinde olduğu sonucuna götürmektedir.

Meraka katkı alt kategorisi de iki kod ile ele alınmıştır.

Merak duygusunda artış koduna ait ifade şu şekildedir;

A.Veli. *“Son dönemde yaş itibariyle mi bilmiyorum bu tarz etkinliklerin de etkisiyle çok fazla soru soruyor. Merakı arttı...”*

Merakı sürdürme koduna dair ifade aşağıda verilmiştir;

Y. Veli. *“...Bu etkinliklerin merakını tatmin ettiğini düşünüyorum. Bize sorduğu soruların cevapları tatmin etmezse susmaz ama felsefe etkinliğinin olduğu günler okuldan geldiğinde konu ile ilgili tatmin oluyordu.”*

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin bilgi edinme ihtiyacını karşılamak için verimli bir yöntem olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Düşünme becerisine katkı alt kategorisi içinde iki koda ulaşılmıştır.

Kendi düşüncesini değiştirebilme koduna ait ifade aşağıda sunulmuştur;

A.Veli. *“Olayları değerlendiriş biçimi değişti. Burada öğrendiklerini kullanıyor. Spesifik bir şey gelmedi aklıma. Didaktik. Böyle de olabilir, bu açıdan da bakmak lazım. Görüldüğü gibi olmayabilir. Özellikle bunun üzerine çok duruyor. Görüldüğü gibi olmayabilir.”*

Çocuğun bakış açısındaki bu değişikliğin etkinlikler süresince sunulan zıt fikirleri, farklı ihtimallere dayalı soruların, çelişkilerin sorgulanmasının ve herkesin düşüncesinin farklı olabileceği vurgusunun sonucu olarak yorumlanmaktadır.

Neden sonuç ilişkisi kurmada artış koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. Veli *“...Neden-sonuç ilişkisi vardı ama bu etkinlikler daha da arttırdı...”*

Felsefi düşünmenin basamaklarından birisi olan ve etkinlikler boyunca da kazandırılmaya çalışılan neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin çocuğun okul dışındaki yaşantısına da yansıdığı görülmektedir.

Yansımasının farkında olmama kategorisi ise ayırt edememe kodu ile ele alınmıştır ve ifadeler şu şekildedir;

P. Veli. *“Zaten sürekli hayal kurar hayvanların duygularını düşünür. Felsefe etkinliklerinin etkisini ayırt edemedim.”*

E. Veli. “Okula başladığından beri sürekli bir şeyleri karıştırarak deney yapmak istiyor, bir şeyleri araştırmak istiyor. Bunun hangi etkinlikten kaynaklandığını ayırt edemiyorum.”

P.’nin davranış ve tutumlarında değişikliğin ayırt edilememesi, velinin daha önce ifade ettiği geri bildirim alamama bulgusu ile bağlantılı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

E.’nin velisi de çocuğunun merak ve keşif arzusundaki artışın farkına varmıştır. Okul öncesi eğitimde öğrenmeyi ve merakı destekleyen farklı etkinlik çeşitleri de yapıldığından, veli bu gelişime hangisinin etki ettiğini ayırt edememiştir.

Tablo 14. Dil Gelişimine Yansımaya Dair Görüşler Teması

Kategori	Kod	Frekans
Dili etkin kullanma	Konuşmalarında yeni sözcüklere yer verme	6
	Düşüncelerini ifade etmede artış	1

Dili etkin kullanma kategorisi, konuşmalarında yeni sözcüklere yer verme koduna ait ifadeler aşağıda verilmiştir:

M.E Veli “Mantık kelimesini çok duyuyorum. Birisi bir şey söylediğinde bu çok mantıklı ya da bu çok mantıksız diyor.”

A. Veli “Konuşması zaten akıcıydı ama yeni kelimeler kullanmaya başladı. Günlük konular gönderiliyordu. Onunla ilgili bir kelime birkaç gün içinde aktif diline geçmiş oluyordu.”

E. Veli “Kelime dağarcığı genişti okula başladıktan sonra daha da genişledi.”

H. Veli “...Artık benim kıyafetlerimle ilgili yorum yapıyor çok tarz olmuş bu buna uymamış diyor.”

Y. Veli “Şu an hatırlayamadığım bir kelime söylemişti onu da nereden öğrendin diye sordum felsefe dersinde öğrendim dedi.”

P. Veli “Fark ettiğim kelimeler vardı ama hatırlayamıyorum.”

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrenilen sözcüklerin çocukların ifadelerine yansıtıldığının tüm veliler tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Düşüncelerini ifade etmede artış koduna ulaşılan ifade ise şu şekildedir:

H. V. “Yeni yeni düşüncelerini aktarmaya başladı. Önceden hiç konuşmazdı.”

Çocuk tartışma süreci boyunca düşüncelerini aktarmaya da eğitimin okul dışındaki yaşantısına yansımalarının olduğu görülmektedir. Etkinliklerde düşüncelerini dile getirmemesi kendisinin de dile getirdiği gibi zor olduğunu düşünmesinden kaynaklanabilmektedir.

Tablo 15. Sosyal Duygusal Gelişime Yansımalarına Dair Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Sosyal gelişime yansımaları	Hakları ile ilgili farkındalık	Haklarını bilmeye yönelik farkındalık kazanma	1
		Haklarını korumaya yönelik farkındalık kazanma	1
	Okula karşı tutum	Olumlu tutum	1
		Olumsuz tutum	1
	Güdülenme	Kendine güvenme	1
		Sorumluluk alma	1
		Aldığı sorumluluğu devam ettirme	1
	Sosyal ilişkiler	Öğrenilenlerin aile bireyleri ile ilişkiye yansımaları	2
		Paylaşma davranışında artış	2
		Sağlıklı iletişimi sorun çözümünde araç olarak görme	3
Duygusal gelişime yansımaları	Duyguları düzenleme	Duygusunun farkında olma	1

Duygusunu yönetebilme	1
Eleştiri karşısında duygusunu yönetememe	1

Hakları ile ilgili farkındalık kazanma koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. Anne “Evde bir şey alınacağı zaman benim fikrim alınmadı diyor. Normalde biz ona fikir danışıyorduk ama bu bizim çabamızdı oğlum daha önceden bunun farkında değildi böyle bir talepte bulunmuyordu. Daha önce sadece şunu alsak mı diye soruyorduk ama artık rengi, modeli konusunda bile fikir sunuyor. Gördüğü örneği sunuyor.”

Etkinlikler boyunca herkesin düşüncelerine başvurulması, arkadaşlarının düşüncesine katılması, değerlendirme bölümünde fikrinin alınıp alınmadığının teyit edilmesi çocukta fikrinin önemli ve değerli olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Bu yüzden sosyal hayatta da önem verilmesini beklemektedir.

Haklarını korumaya yönelik farkındalık kazanma koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

H. Veli “Başkalarının haklarını ya da kendi hakkını savunamazdı artık savunuyor.”

Değerlendirme bölümünde kolaylaştırıcının söz almak isteyen fark edip etmediğini teyit etmesi, herkesin düşüncesini söylemeye hakkının olduğunun vurgulanması, kolaylaştırıcıyı parmak kaldıran arkadaşları ile ilgili uyarmaları katılım hakkı ile ilgili farkındalık oluşturmuştur.

Okula karşı tutum alt kategorisi altında iki koda ulaşılmıştır.

Olumlu tutum koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. Veli “Son zamanlarda çok sıkıldığı için okula gelmek istemiyordu ama felsefe derslerinin olduğu günler okula gelmek istiyordu ve bugün felsefe mi var anne diye soruyordu.”

Çocuk oturumlara aktif şekilde katılmış ve kendisiyle yapılan görüşmede de etkinlikten hoşlandığını, eğlenceli bulduğunu devam etmek istediğini söylemiştir. Bu durumun okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağladığı görülmektedir.

Olumsuz tutum koduna ait ifade aşağıda sunulmuştur;

M.E. Veli “Son zamanlarda çok sıkıldığı için okula gelmek istemiyordu ama felsefe derslerinin olduğu günler okula gelmek istiyordu ve bugün felsefe mi var anne diye soruyordu. Hatta okul kapanınca derin bir oh çekti. Artık 1. Sınıfa gitmek istiyorum diyordu. Felsefe derslerinde çok sıkılıyorum diyordu. Neden sıkılıyorsunuz dediğimde oturuyoruz, parmak kaldırınca öğretmenim görmüyor konuşmuyorum diyordu.”

Söz almak isteyip fark edilmediğinde sıkıldığını çocuk da kendisi ile yapılan görüşmede dile getirmiştir. Gözlem notları incelendiğinde çocuğun fark edilmediği örnekler anlar olmasına rağmen kendisinin bu duruma önem verdiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Güdülenme alt kategorisi içinde üç koda ulaşılmıştır.

Kendine güvenme koduna ait ifade şu şekildedir;

M.E. Veli “Normalde ikizine oranla daha içine kapanıktır ama bu yıl toplum içinde birisi bir şey sorduğunda cevap veriyor. Aklına geleni söyleyebiliyor.”

Çocuğun düşüncelerini söylemesindeki artış özellikle son oturum gözlemlerinde fark edilmektedir. En başlarda daha çok dinleyici konumundayken ilerleyen oturumlarda konuşmacı konumuna geldiği görülmektedir. Bu konudaki gözlem ve görüşme bulguları birbirini desteklemektedir.

H. Veli. “...Artık annesine de yardım ediyor...’ cümlesi sorumluluk alma kodu ile ele alınmıştır.”

Aldığı sorumluluğu devam ettirme koduna ait ifadeler ise şu şekildedir:

H. Veli “...Etkinliklere kendi isteği ile başlıyor...”

Sorumluluk ile ilgili ifade sınıf öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Çocuğun hem okuldaki hem de okul dışındaki davranışlarına yansıdığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Sosyal ilişkiler alt kategorisi altında üç koda ulaşılmıştır.

Öğrenilenlerin aile bireyleri ile ilişkiye yansımaları koduna ait ifade aşağıda verilmiştir;

H. Veli “... Kardeşi ile artık daha iyi geçiniyor onu tehlikelere karşı uyarıyor. Eve gelenleri kardeşi konusunda uyarıyor. Daha önceden bunları yapmazdı. Son 1-2 aydır böyle. Felsefe etkinliklerinin bu konuda etkisi olmuştur çünkü biz evde ne kadar çabalasak da öğretmemiştik, dinlemiyordu, topluluktan arkadaşlarından öğrendiğini düşünüyorum.”

M. E. “İkizi ile diyaloglarında ilişkilerinde birbirlerine sert davranıyorlar ama oğlum son dönemde kardeşini de daha dikkatli dinlemeye başladı.”

İfadelerden kardeş ilişkilerine olumlu bir yansımanın olduğu bunun da dinleme ve iletişim becerilerinin gelişmesinden kaynaklandığı çıkarılmaktadır.

Paylaşma davranışında artış koduna ait ifadeler şu şekildedir;

H. Veli “Yeni yeni paylaşmaya başladı...Daha önceden bunları yapmazdı. Son 1-2 aydır böyle. Felsefe etkinliklerinin bu konuda etkisi olmuştur çünkü biz evde ne kadar çabalasak da öğretmemiştik, dinlemiyordu, topluluktan arkadaşlarından öğrendiğini düşünüyorum.”

E. Veli “Önceden arkadaşlarının ya da kuzenlerinin canını yakabiliyordu. Artık elinde bir parça çikolata varsa paylaşıyor bazen kendi yemese bile paylaşıyor. Önceden oyuncaklarını paylaşmazdı artık paylaşıyor...”

Oturumların iki haftasında farklı iki animasyon aracılığı ile paylaşma kavramı sorgulanmıştır. Çocuklardaki davranış değişikliğine bu konuda yapılan araştırmaların etkili olduğu düşünülmektedir.

Sağlıklı iletişimi sorun çözümünde araç olarak görme

A. Veli “Kızıma geçen gün teyzesi bir davranışından dolayı kızdığına konuşarak halledebiliriz teyze bağırman gerekmez demiş. Bugünlerde her ne olsa konuşarak halledebiliriz diyormuş.”

M.E. Veli “Arkadaşları ile iletişimi hep iyiydi ama bu yıl daha sakın bağırıyor. Felsefe etkinliklerinin bu konuda etkisi olmuş olabilir çünkü etkinlikte dinlediklerini söylüyor. Hatta çok iyi dinledim asayı kazandım diyordu.”

Y. Veli “Çalışkanlık, hayvan sevgisi gibi konularda arkadaşları ile konuştuğuna da şahit oldum. Bir arkadaşı ile tartıştıktan sonra arkadaşı

pişman olup özür diledi ama oğlum 'benim kalbimi kırdın artık sana karşı ben eski ben olmayacağım' gibi bir cümle söyledi. Felsefeden kaynaklandığını düşünüyorum o aralar buna benzer bir konu işlemiştiniz. Evimizde böyle bir sohbet olmadı, okulda da işlenmedi."

Etkinliler sürecinde herkesin düşüncesine saygı duyulmasının vurgulanması, içeriklerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek nitelikte seçilmiş olması çocukların iletişim becerilerini desteklemektedir.

Duygusal gelişime yansımaları kategorisi duyguları düzenleme alt kategorisi üç kod ile incelenmiştir.

Duygusunun farkında olma koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. Veli. "Bir arkadaşı ile tartıştıktan sonra arkadaşı pişman olup özür diledi ama oğlum 'benim kalbimi kırdın artık sana karşı ben eski ben olmayacağım' gibi bir cümle söyledi. Felsefeden kaynaklandığını düşünüyorum o aralar buna benzer bir konu işlemiştiniz. Evimizde böyle bir sohbet olmadı, okulda da işlenmedi."

Etkinlikler süresince hem benlik kavramı hem de duygular ile ilgili soruşturmalar yapılmış ve çocukların düşüncelerinin derinleşmesi için çabalanmıştır. Soruşturmalar sırasında çocuklar değişime dikkat çekilmişlerdir. Çocuğun duygusunu ifadesinde felsefi soruşturmaların yansımaları görülmektedir.

Duygusunu yönetebilme kodu ise aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

M.E. "Arkadaşları ile iletişimi hep iyiydi ama bu yıl daha sakın bağırmıyor. Felsefe etkinliklerinin bu konuda etkisi olmuş olabilir çünkü etkinlikte dinlediklerini söylüyor."

Çocuğun velisine dinleme davranışı ile ilgili geri bildirim vermiştir. Soruşturmanın sağlıklı bir akışı olması için konulan konuşanı dinleme ve konuşmak için sıra bekleme kuralının çocuklara sabırlı olmayı da öğrettiği böylelikle iletişimlerinde de aynı sabrı ve sükuneti sürdükleri yorumu çıkarılabilir.

Eleştiri karşısında duygusunu yönetememe koduna ait ifade ise şu şekildedir;

A.Veli “Duygusal, kendisine bir şey söylenince üzüliyor. Eleştiriye kapallılığı çok geçmedi. En ufak şeyde üzüliyor.”

Çocuk bu araştırma sürecinde henüz bu beceriyi kazanamamış olsa da alan yazında çocuklar için felsefe etkinliklerini uzun süreli uygulayan gruplarda duyguları düzenleme becerisinin desteklendiği karşımıza çıkmaktadır. Daha uzun süreli katılımı çocuk da bu konuda olumlu yönde değişim yaşayacağı düşünülmektedir.

Tablo 16. Çocuklar İçin Felsefeye Dair Genel Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod	Frekans
Çocuklar için felsefe eğitime ilişkin bilgi		Sosyal medya aracılığı ile	1
		Deneyimleyerek	1
		Fikir sahibi olmama	4
Çocuklar için felsefe eğitimi anlamlandırma		İfade özgürlüğü sunma	2
		Fikir alışverişi yapma	2
		Soru cevaplama	3
		Konuşma fırsatı sunma	1
		Çocuğu aktif kılma	1
		Gelişime katkı sağlama	1
		Empati becerisi kazandırma	1
		Fikirilere saygı duyulmasını sağlama	1
		Kural öğretme	1
Çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde	Olumlu görüşler	Zıt fikir sunma	1

çocuğun davranışlarını değerlendirme			
		Orijinal fikir sunma	1
		Hatırda kalma	2
	Olumsuz görüşler	Sıkılma	1
		Beklediği kadar söz alamama	1
		Çekingen kalma	1
	Kararsız kalma	Yeterli dönüt vermeme	1
		Aşırı hareketli olma	1
Çocuk veli etkileşimi	Olumlu görüşler	Aile ile sohbette artış	1
		Sohbetin niteliğinde artış	3
		Sağlıklı iletişimin kurallarına ilişkin farkındalıkta artış	2
	Değişim görülmemesi	Aile katılımı etkinliklerinin yapılamaması	2
		Sürece ilişkin aileye yansıyan bir etkinin gözlenmemesi	1
Veliye katkısı	Farkındalıkta artış	Düşünceler ile ilgili farkındalıkta artış görülmesi	1
		Sorgulama eğiliminde artış görülmesi	1

		Çocuğun daha dikkatli dinlenmesi gerektiğini anlama	1
		Çocuklar İçin Felsefe Eğitimine karşı olumlu tutum geliştirme	1
	Katkı olmaması	Çocuktan geri bildirim alınamaması	2
Çocuklar için felsefe eğitiminin devam etmesine ilişkin görüşler	Gelişim alanlarına katkısından dolayı devamını isteme	Kendini tanımaya olanak sağlama	2
		Bakış açısını geliştirme	2
		Gelişime katkı sağlama	1
		Ahlak gelişimine katkı sağlama	1
		Zihinsel gelişime katkı sağlama	1
		Özgür düşünmeye katkı sağlama	1
		Düşünmeye katkı sağlama	1
		İletişim becerilerine katkı sağlama	1
		Merakta artış sağlama	1

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne dair genel görüşler teması altı kategori altında ele alınmıştır. Çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin bilgi kategorisi içinde üç koda ulaşılmıştır.

Sosyal medya aracılığı ile kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

H. Veli “Sosyal medyada gördüm.”

Deneyimleyerek koduna ait ifade şu şekildedir;

E. Veli “Kızım da anasınıfında katıldı. Rehber öğretmeni yaptırıyordu.”

Fikir sahibi olmama koduna ait ifadeler aşağıda verilmiştir;

Y. Veli “Hayır ilk defa sizinle duydum. Çevremle paylaştığımda onlar da duymamıştı.”

P. Veli “Hayır duymadım.”

M. E. Veli “Hayır duymadım.”

A. Veli “İlk kez duydum.”

İfadeler incelendiğinde velilerin çoğunluğunun çocuklar için felsefeyi duymadığı ve haberdar olanların da ayrıntılı bilgiye sahip olmadığı görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ni anlamlandırma kategorisi ifade özgürlüğü sunma koduna ait ifade aşağıdaki gibidir;

A.Veli “Fikirlerini özgürce ifade edecekleri bir tartışma ortamı...”

Y. Veli “Çocukların bastırılmış duygularını öne çıkarıyorsunuz. Çocukların kendi benlikleri ile fikirleri soruluyor. Hep çocuktur diye ötelenir ama siz çocukların dile getiremedikleri duygu ve düşüncelerini, arkadaşları ile tartışarak konuşarak açılmasını sağladınız.”

Bu ifadelerde felsefi tartışmaların özgür düşünmeye öncelik vermesinin fark edildiği görülmektedir.

Fikir alışverişi yapma koduna ait ifadeler şu şekildedir;

A.Veli “...herkesin kendi fikrini söylediği, arkadaşlarının fikirlerine ilişkin yorumlar yaptığı, düşünce alışverişinin olduğu bir ortam gibi anladım.”

Y.Veli “...Oğlum tartışarak, karşılıklı fikirlerimizi sunuyoruz diye anlattı.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde katılımcılar soruşturma topluluğu olarak adlandırılırlar ve soruşturmanın derinleşmesini sağlayan da herkesin fikirlerini dile getirerek güçlü ve zayıf yönleri hakkında yorum yapılmasıdır. Bulgular etkinliğin anlamlandırılması hususunda bu konuda farkındalık oluştuğunu göstermektedir.

Soru cevaplama koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir:

E.Veli “Sorulara cevap veriliyor.”

P. Veli “Soru sorulduğu için diğer Türkçe dil etkinliklerinden farklı.”

Çocuklar için felsefe etkinliklerini diğer etkinliklerde farklı kılan sorulara odaklanmış olmasıdır. Her ne kadar öncelik çocukların soruları olsa da bu araştırmada daha çok kolaylaştırıcının sorularına verilen cevaplar derinleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen bu bulgu odak noktasının sorular olduğu konusunda farkındalık oluştuğunu göstermektedir.

Konuşma fırsatı sunma kodu ile ilgili ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Y. Veli “...Hep çocuktur diye ötelenir ama siz çocukların dile getiremedikleri duygu ve düşüncelerini, arkadaşları ile tartışarak konuşarak açılmasını sağladınız...”

Çocuğa söz hakkı verilerek düşüncelerini ve duygularını ifade etmesinin sağlanması diğer bulgularda ifade edilen sağlıklı iletişim, katılım hakkının farkında varma, duygularının farkına varma gibi kazanımlara ulaşmasına temel oluşturması açısından önem arz etmektedir.

ocuğu aktif kılma kodu ile ilgili ifade şu şekildedir;

P. Veli “Okuyup geçmek yerine çocuğu da katmaya yorumlatmaya çalışıyorsunuz. Yorumladığında da pasif dinleyici değil aktif katılımcı oluyor...”

Çocuğun süreçte pasif bir dinleyici olması bir süre sonra sıkılmasına ve etkinliğe olan ilgisini kaybetmesine neden olmaktadır. Ancak etkin katıldığında, etkinliğe daha hakim olması, daha kolay hatırlaması günlük yaşama taşıması sağlanmaktadır.

Gelişime katkı sağlama kodu ile ilgili ifade aşağıda verilmiştir;

H. Veli “ocuğun dış dünyasını geliştirme, bir st seviyeye taşımayı amaçladı sanırım.”

Empati becerisi kazandırma kodu altında incelenen ifade şu şekildedir;

M.E. Veli “Oğlumun söylediklerinden anladığım kendilerini başkalarının yerine koyuyorlar...”

Etkinlikler boyunca çocuklara karakterin yerinde olsalar ne yapacakları, ne hissedecekleri, bir durum karşısında karakterin ne hissettiğine dair sorular yöneltilmiştir. Çocuğun bu sorgulamaları yansıttığı görülmektedir.

Fikirlere saygı duyulmasını sağlama kodu ile ele alınan ifade aşağıda sunulmuştur;

M.E. Veli “Her seferinde ... başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrendik diyordu.”

Soruşturma süreçleri boyunca herkesin düşüncesini paylaşabileceği, hiçbir düşüncenin yanlış, saçma olarak etiketlenmeyeceği vurgulanmıştır. Çocuğun bu durumun farkında olması ve diğer bulgularda görüldüğü üzere iletişim becerilerine bunu yansıtması etkinliklerin çocuğun

bu beceriyi kazanmasını sağladığını göstermektedir.

Kural öğretme kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

M.E. Veli “Her seferinde dinlemeyi ve parmak kaldırmayı öğrendik diyordu.”

Çocuklar her ne kadar parmak kaldırmadan söz almaları, konuşmak için arkadaşının konuşmasının bitmesini beklemeleri gerektiğinden dolayı zaman zaman sıkılmış, M.E. de bunu sıkıcı bir durum olarak dile getirmiştir. Ancak tartışma kurallarını öğrendiği şeyler içinde aktarmış olması kuralı içselleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi sürecinde çocuğun davranışlarını değerlendirme kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır.

Olumlu görüşler zıt fikirler sunma koduna ait ifade şu şekildedir;

Y. Veli “Oğlum çok konuşmuştur. Yaşından olgun ve yine yaşına göre daha vicdanlı davranıyor. Çevresinde olup bitenlerin farkında olduğu için arkadaşlarından farklı düşünüyordur, zıt fikirler sunmuştur.”

Y. etkinlikler boyunca çok fazla görüş dile getirmiş, etkin katılım göstermiş. Velinin belirttiği gibi zıt fikirler hatta zaman zaman alışlagelmişin dışında fikirler

sunmuş, farklı olasılıkların da olabileceğine dikkat çeken yorumlar yapmıştır. Bu konuda görüşme ve gözlem bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir.

Orijinal fikirler sunma kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

A.Veli “Zaman zaman orijinal fikirleri olmuştur.”

A. soruşturmalar sırasında farklı ve özgün fikirler sunmuş, bir durumla ilgili yorum yaparken duyguları, o sırada görünmeyen ama var olabilecek unsurları da dile getirmiştir. Bu hususta da gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir.

Hatırda kalma kodu içinde ele alınan fikirler şu şekildedir;

E. Veli “Etkinliklerle ilgili Nida öğretmenim bize bundan bahsetmişti, bunu yapmıştık diye dönütler veriyor.”

H. Veli “Son haftalardan birinde hayvanlarla ilgili bir kitap okuyup sorular sormuşsunuz okuldan geldiği gibi onu anlattı. Aklında kalmış olması beni çok sevindirdi.”

E. etkinlikler sırasında aşırı hareketli olması ve zaman zaman kendisinin ve topluluğun dikkatinin dağılmasına neden olmasına rağmen bütün soruşturmalara etkin katılım göstermiştir. Böylece konuşulanları belleğine kaydettiği ve bunları hatırlayıp aktarabildiği düşünülmektedir.

Gözlemlerde H.’nin son etkinliklerde az da olsa katılım gösterdiği ve ifade etme ile ilgili bir değişim göstermeye başladığı görülmektedir. Nerede Bu Fil? İsimli kitap okunurken de pür dikkat dinlemiştir. Bu kitapla ilgili aktarımlarda bulunması hafızasında tutabildiğini göstermektedir. Ayrıca veli tarafından daha önce dile getirilen dikkate ve düşüncelerini dile getirmede artış bulgusu ile de tutarlıdır.

Olumsuz görüşler alt kategorisi sıkılma koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

M.E. Veli “...Oğlum da sıkıldığını söyleyip gitmek istemiyordu. Felsefe dersi var gitmesem mi diyordu. Hatta okul kapanınca derin bir oh çekti. Artık 1. Sınıfa gitmek istiyorum diyordu. Felsefe derslerinde çok sıkılıyorum diyordu...”

Beklediği kadar söz alamama kodunun ifadesi şu şekildedir;

M.E. Veli “Neden sıkılıyorsunuz dediğimde oturuyoruz, parmak kaldırıncı öğretmenim görmüyor konuşmuyorum diyordu.”

Çocuk soruşturma süreçlerinde katılım göstermiş hatta uygulamanın ortalarından itibaren hızlı bir gelişim göstermiştir. Ancak kendisiyle yapılan görüşmelerde uzun süre parmak kaldırıp fark edilmemekten rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Sıkılmasına neden olan faktörün bu durum olduğu düşünülmektedir.

Kararsız kalma alt kategorisi yeterli dönüt vermeme koduna ulaşılan ifade aşağıda sunulmuştur;

P. Veli “Cevap vermiş de olabilir farklı şeyler de anlatmış olabilir. Etkinliklerde izlediklerinizi, okuduklarınızı kısaca anlatıyordu. Ben sorunca söylüyordu ama düşünme soruları üzerinde durmuyordu.”

P. etkinliklerde nadiren sözel olarak katılım göstermiş, büyük çoğunluğunda sessiz kalmıştır. Ancak tartışma sırasında bazen dikkati dağılsa da gerek kitapları, gerekse animasyonları dikkatle takip etmiş ve dinlemiştir. Bu nedenle konulara hakim olup veliye kısaca bilgi verebilmesi mümkündür ancak düşünme sorularının üzerinde durmaması beklenen bir bulgudur çünkü sınıfta da bu davranışı nadiren göstermiştir.

Aşırı hareketli olma koduna ait ifade aşağıdaki gibidir;

E. Veli “Oğlumu evde de oturtamıyorum. Etkinliklerde kulağı sizdedir ama bedeni farklı yerlerdedir. Cevap vermiştir ama oturmamıştır.”

Gözlem bulgularında E.’nin etkinlikler sırasında sürekli hareket halinde olup, farklı nesnelerle ilgilendiği ancak tartışma süreçlerine etkin katılım gösterdiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu konuda gözlem ve görüşme bulgusu birbirini destekler niteliktedir.

Çocuk veli etkileşimi iki alt kategori altında ele alınmıştır.

Olumlu görüşler alt kategorisi aile ile sohbette artış kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

Y. Veli “Telefon tablet eline alması azaldı evdekilerle de bu konuları konuşmaya başladı.”

İfadeden anlaşılacağı üzere çocuğun teknolojik aletleri kullanımının azaldığı ve aile bireyleri ile iletişim ve etkileşiminin arttığı görülmektedir.

Sohbetin niteliğinde artış

Y. Veli “Daha farklı duygularla sohbet ediyoruz. Burada işlediğiniz konuyu gece yatarken bile konuşuyoruz. Sohbetlerimiz uzadı...”

M. E. Veli “Oğlum bana çokça bahsedip soru sorunca attığınız videoları ben de tekrar izlettiriyordum ve onlarla ilgili sohbet ediyordum.”

A. Veli “Benle ilgili değil ama kızımın öğrendikleri ile ilgili konuşmalarımızın içeriği değişti. Bana da bir keresinde dış görünüşü bizden farklı olan insanlar gerçekte farklı mıdır, herkes aynı mı olmak zorundadır? Farklı olsak da anlayamaz mıyız? Demişti. Göremeyen ya da yürüyemeyen insanlar bizden farklı mıdır? Yoksa biz mi onlara farklı bakıyoruz? Kötü insan var mıdır yoksa kötülük bizim bakışımızda mıdır gibi felsefi konular açıyordu.”

Etkinlikler sırasındaki konuşmaların içeriğinin çocuğun diyaloglarına yansıdığı görülmekte, evde de üzerine konuşup, sorular sormalarından uyarılarına ilgi çekici buldukları anlaşılmaktadır.

Sağlıklı iletişimin kurallarına ilişkin farkındalıkta artış

A.Veli “...Farklı kavramlar öğrendiği için bir olay olduğunda anne bak böyle de olabilirmiş tarzında öğretici bir tavrı oldu.”

Y. Veli “...Oğlum daha bilinçli ve olgun bir hale geldiği için biz de ebeveyn olarak tutumlarımızı, konuşmalarımızı değiştirdik. Karşımızda bir birey olduğunu düşünerek konuşuyoruz. Önceden dinlerken ‘hıhı tamam’ diyordum artık böyle söylediğimde ‘beni geçiştirdiğinin farkına varıyorum’ demeye başladı. Bu nedenle artık yapmıyorum. Felsefe etkinliklerine başladıktan sonra bunu fark etmeye başladı.”

Çocuklar başkalarını dikkatli dinlerken kendilerinin de dikkatli dinlenmesi gerektiğinin farkına varmışlar, bakış açısı kazanarak bunu ailelerine de kazandırmaya çalışmışlardır.

Değişim görülmemesi alt kategorisi aile katılımı etkinliklerinin yapılamaması koduna ulaşılan ifadeler aşağıdaki gibidir;

E. Veli “Biz bunları zaten yaptık diyerek eve gönderilen etkinlikleri yapmadı.”

H. Veli “Gönderdiğiniz etkinlikleri yapmadı bu yüzden çok etkileşim olmadı.”

Aile katılımı etkinlikleri hem çocuğun okulda öğrendiklerini pekiştirmek hem de veliyi de haberdar ederek çocuğun öğrenme ve gelişim sürecinin içine dahil etmek için uygulanan etkinlik çeşitleridir. Bu etkinliklerin yapılamaması velinin bu süreçten uzak kalmasına neden olmaktadır.

Sürece ilişkin çocuk veli etkileşimine yansıyan bir etkinin gözlemlenmemesi koduna ait ifade şu şekildedir;

P. Veli “Belirgin bir etkisi olmadı.”

Çocuğun geri bildirim vermemesi ailenin de süreçle ve içerikle ilgili yeterli bilgiye sahip olamaması ve kazanımlarından yararlanamamasına neden olmaktadır.

Veliye katkısı kategorisi iki alt kategori ile incelenmiştir. Farkındalıkta artış alt kategorisi dört kod ile ele alınmıştır.

Düşünceler ile ilgili farkındalıkta artış görülmesi koduna ait ifade şu şekildedir;

A.Veli “Zaten farklı bakış açıları üzerine düşünüyordum ama bana vizyon kattı özellikle de küçük bir çocuktan duymuş olmak. Son zamanlarda kriterlerime, bana uymasa da beklentilerime uymasa da insanlara insan olduğu için değer vermeye başladım. Düşüncelerim zaten vardı ama kızımın söyledikleri farkındalığımı arttırdı.”

Daha önceki bulgularda çocuğun felsefi konular üzerine konuştuğu, ailesine sorular yönelttiği, bakış açısındaki değişikliği yansıttığı belirtilmiştir. Çocuğun bu davranışlarının veliyi de olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Sorgulama eğiliminde artış görülmesi koduna ait ifade aşağıda verilmiştir;

Y. Veli “...Oğlumun anlattığı hikayelerden sonra ben de ‘acaba bu gerçekten böyle mi?’ diye düşünmeye başladım.”

Y. veli de çocuğu ile sohbetlerinin felsefi konular üzerine olduğunu ve kendisine sorular yönelttiğine daha önceki bulgularda değinmiştir. Çocuğun farklı bakış açılarından bahsetmesi, farklı ihtimallere dayalı sorular sorması velinin

şüpheye düşmesine neden olmuştur ki şüphe duymak da sorgulamanın ilk basamaklarından biridir.

Çocuğun daha dikkatli dinlenmesi gerektiğini anlama kodunun ifadesi aşağıda sunulmuştur;

Y. Veli “Artık çocuğumu daha dikkatli dinlemeye başladım...”

M.E. Veli “Oğlum artık beni dinlediği için daha sakin kalıyorum sinirlenmiyorum.”

Dikkatli dinleme sayesinde kurulan sağlıklı iletişimin olumlu duygular hissettirdiği ve davranışlara yansıdığı görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne karşı olumlu tutum geliştirme koduna ulaşılan ifade şu şekildedir;

H. Veli “Onun ilerleme kaydetmesi beni rahatlattı. İlk önce çocuk ve felsefeye olumsuz bakmıştım. Küçük oldukları için yapamayacaklarını düşünmüştüm. Olumsuz etkileri olur diye korkmuştum.”

Velinin çocuklar için felsefenin çocukların gelişim düzeyine uygun olmayacağı yönündeki ön yargısı kırılmış aksine gelişimlerini desteklediğini pek çok kez dile getirmiştir. Çocuğunun gelişimini fark etmek veli olarak olumlu duygular hissetmesini sağlamıştır.

Katkı olmaması alt kategorisi çocuktan geri bildirim alınamaması koduna ait ifadeler şu şekildedir;

E. Veli “Bende bir değişiklik olmadı.”

P. Veli “Oğlum çok fazla dönüt vermediği için çok farkında değilim. Zaten geniş bir bakış açısına sahibim.”

E. Veli ve P. Veli yeterli dönüt alamadıklarını, farklılık gözlemleyemediklerini pek çok kez dile getirmişlerdir. Bu nedenle çocuktan ya da süreçten kendilerine bir yansıma olmamıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin uygulanmaya devam etmesine ilişkin görüşler kategorisi gelişim alanlarına katkısından dolayı devamını isteme alt kategorisi ile ele alınmıştır.

Kendini tanımaya olanak sağlama kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

A.Veli “...Kendilerini keşfetmeleri için güzel bir etkisi var...”

Y. Veli “...söz hakkı verildiği için kendilerinin farkında olmalarını sağladı...”

Çocukların düşüncelerini özgürce söyleyebilmeleri, düşünceleri ile ilgili olumlu ve olumsuz eleştirileri duymaları kendilerine de eleştirel bir gözle bakabilmelerini sağlamıştır. Ayrıca etkinliklerde benlik kavramı da ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu faktörlerin kendilerini tanıma konusunda öncülük ettiği düşünülmektedir.

Bakış açısını geliştirme kodu ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir;

A.Veli “...Diğer insanlara bakış açılarını iyileştiriyor, kendileri olayları farklı değerlendirme yetisi kazanırlar...”

E. Veli “Benim çocuğum çok hareketli, oturup dinleyen bir çocuk değil o yüzden ona etkisi olmadı ama başka çocuklara çok katkısı olur. Bakış açılarını değiştirir.”

Soruşturmalar sırasında kazandırılmaya çalışılan becerilerden bir tanesi de farklı bakış açısı geliştirmedir. Bu sayede hem yorum yapan hem de dinleyen çocuklar olaylara ya da durumlara farklı bir noktadan bakmayı tecrübe etmekte, alternatiflere açık hale gelmektedir. Dolayısıyla velilerin bu konudaki tahminleri ile örtüşmektedir.

Gelişime katkı sağlama koduna dair ifade şu şekildedir;

H. Veli “Uygulanmaya devam etmeli. Çocukların gelişimi daha hızlı oluyor daha etkili. Hatta her gün olabilir.”

H. Veli pek çok soruya çocuğunda olumlu değişiklikler yaşadığı yönünde yanıtlar vermiş, bu değişikliklerin çocuklar için felsefeden kaynaklandığını düşündüğü için olumlu tutum kazandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla etkisinin fazla olduğunu düşündüğü bir uygulamanın devam etmesini istemiştir.

Ahlak gelişimine katkı sağlama kodu ile ilgili görüş şu şekildedir;

A.Veli “Ahlaki değerlerle ilgili olumlu katkısı var. Tartışılan şeyler o paydadaydı.”

Velinin ahlaki değerler ile kast ettiği sosyal-duygusal gelişim alanından seçilen paylaşmak, yardım etmek, saygılı olmak gibi kavramlardır. Bu kavramların kazandırılması açısından gerekli görölmüştür.

Zihinsel gelişime katkı sağlama kodu ile ilgili görüş aşağıda sunulmuştur;

P. Veli “Devam etmeli. Çocuk farkında olmadan soru sormak cevap vermek zihinsel gelişimine katkıda bulunur.”

Y. Veli “...Olumsuz bir şeye denk gelmedim. Çocuklar hikayelerin etkisi altında kaldılar ve gerçekten zihinlerini yordular.”

Zihinsel gelişim ile kast edilenin bilişsel gelişim olduğu, soru sorma ve düşünmeyi dile getirerek sorgulama becerisi kazandırmaya işaret edildiği görölmektedir. Bir başka deyişle veli sorgulama becerisi kazandırdığı için çocuklarla felsefe etkinliklerinin devam etmesini gerekli görmektedir.

Özgür düşünmeye katkı sağlama kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

A.Veli “...Nerede nasıl davranmalı, kime ne söylerse nasıl bir etkisi olur, düşüncesini söylerken çekingen mi olmalı, özgürce ifade mi etmeli. Toplum olarak en büyük sıkıntımız bu. Genelde başkalarına göre hareket ediyoruz, kendimizi frenliyoruz. Ama kimse gücenmeden kendi doğrusunu söyleyebilmeli.”

Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinde doğru ya da yanlış cevap aranmadığından dolayı tüm katılımcılar fikirlerini söylemekte özgürdür ve diğer katılımcıların da söylenen düşünceye katılmasalar bile saygı ile eleştirmeleri gerekmektedir. Veli bu işleyişin farkına varmış bu yüzden devam edilmesini gerekli görmüştür.

Düşünmeye katkı sağlama koduna ait ifade şu şekildedir;

P. Veli “Bütün eğitim kademelerinde olmalı. Liselerde var ama az sayıda ve felsefe tarihi olarak var. İnsanımızın en büyük eksiği düşünmek düşündüğünü ifade etmek. Bu şekilde yapıldığında katkısı olacaktır.”

Veli, düşünmenin çocuğu öğrenme sürecinde aktif tutmasını ve ezberci sistemin dışına çıkmasını sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Böyle bir karşılaştırmayı yapabilmesinin kendisinin de öğretmen olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İletişim becerilerine katkı sağlama kodu ile ilgili görüş aşağıda sunulmuştur;

Y. Veli “...Çocukların olumlu-olumsuz yönleri karşılıklı tartışabilmelerini, daha iyi iletişim halinde olmalarını...sağladı.”

Etkinlikler süresince zıt düşünceler ifade edilmiş, düşüncelerdeki çelişkiler sorgulanmıştır. Veli bu eleştirileri saygı ile karşılamının iletişimi olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir.

Merakta artış sağlama kodu ile ilgili sunulan ifade şöyledir;

M.E. Veli “Devam etmeli. Etrafında olup bitene daha fazla ilgi gösterip neden diye sorgulanmasını sağlıyor.”

Merakın öğrenmeye etkisi düşünüldüğünde

4.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Çocukların Gelişimine Yansımaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir?’ alt problemine yönelik bulgular

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne yönelik öğretmen görüşleri sınıf öğretmeni ile yapılan verilerinden elde edilmiştir ve bulgulara ulaşılan temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 17. Bilişsel Gelişime Dair Yansımalar Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod
Bellek Süreçlerine Katkı	Dikkat Becerilerine Katkı	Temel dikkat becerilerinde artış
		Dinleme becerisinde artış
		Yöntem ve materyale dikkat etme

	Hatırlama Becerisine Katkı	Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma
Sorgulama Becerilerine Katkı	Soru Sormaya İlişkin Beceriler	Üretilen soru sayısında artış Felsefi soru üretmede güçlük Felsefi soru üretmede güçlük
	Düşünme Becerileri	Fikirlerine gerekçe sunma Fikirleri ile ilgili örnek verme Hayal gücünde artış Zıt fikirler sunma

Bilişsel gelişime yansımalarına dair görüşler teması iki kategori altında ele alınmıştır. Bellek süreçlerine katkı kategorisi iki alt kategori ile incelenmiştir. Dikkat becerilerine katkı alt kategorisi altında ulaşılan kodlar ve ifadeler aşağıda verilmiştir.

Temel dikkat becerilerine artış koduna ait ifade şu şekildedir;

“Bütün çocukların dikkatini toplaması, odaklanmasında artış var. En hareketli öğrencim için bile bunu söyleyebilirim...”

Hem gözlem bulgularında hem de veli görüşmelerinde bu beceriye dikkat çekilmiştir. Çocukların temel dikkat becerilerindeki gelişim konusunda araştırmacı, veli ve sınıf öğretmeninin hemfikir oldukları görülmektedir.

Dinleme becerisinde artış koduna ait ifade aşağıda verilmiştir;

“...Sizin hikayelerinizde ya da animasyonlarda daha uzun süreli dinledikleri için dikkatlerinin arttığını düşünüyorum... H. bence fikir yürütüyor çünkü bazen sizi pür dikkat dinlediği oluyor. İlk başlarda hiç dinlemiyordu, başka şeylerle temas halindeydi ancak zamanla dinleme becerisinde artış gördüm. Kendi etkinliklerimde hikaye ile ilgili soru sorduğumda dinleme oranının artmasının felsefe ile ilgili olduğunu düşünüyorum.”

“Birbirlerini daha iyi dinliyorlar. Bir arkadaşı parmak kaldırdığında diğerleri daha iyi dinleyebiliyorlar önceden bu kadar değildi. İtiraz bile edecekse konuşan arkadaşlarının cümlesinin bitmesini bekliyorlar...”

Etkinlikleri ve konuşmaları dinleme davranışındaki olumlu değişime gözlemlerde de yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni H.’nin dikkatindeki artışın dinleme becerisindeki artışla ilgili olduğuna dikkat çekmiş. Ayrıca sınıf öğretmeni çocukların dinleme becerisinin Türkçe-dil etkinliklerine de yansıdığına dikkat çekmiştir. Diğer yandan birbirlerini dinlemelerine de örnek vermiştir. Karşıt argüman sunulabilmesi için söylenen düşünceye tam anlamıyla odaklanılması bu yüzden de dikkatli dinlenmesi gerekmektedir. Dinleme becerisi konusunda öğretmen ve veli görüşme bulgularının birbirini desteklediği çocukların beceriyi hem okul yaşantılarına hem de okul dışındaki yaşantılarına taşıdıkları görülmektedir.

Yöntem ve materyale dikkat etme kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

‘...Sizin hikayelerinizde ya da animasyonlarda daha uzun süreli dinledikleri için dikkatlerinin arttığını düşünüyorum. Çünkü hikayeyi merak ediyorlar bu da etkiledi. Sizin okuma şekliniz de çok etkiliydi. Getirdiğiniz hikayelerin içerikleri çocukların fikirlerini sunabilecekleri zengin içeriklerdi...’

Öğretmenin ifadelerinden uyaran seçiminin doğru yapıldığı ve kullanılan etkileşimli okuma yöntemlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Hatırlama becerisine katkı önceki öğrenmelerle bağlantı kurma koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

“Farklı kavramlar öğrendikleri için bunu daha sonra dile getiriyorlar. Çocuklardan birisi sizin etkinliğinizde ele alınan bir kavramı benim etkinimde örnek verdi ve etkinliğinizi hatırladılar. ‘Felsefe öğretmenimizle böyle konuşmuştuk, kitapta böyle yazıyordu’ gibi bir konuşma geçmişti. P. bugün bir kelime kullandı. Y. kötü bir şey söylediğini düşündü ve bana söyledi. P. açıklarken sizin izlettiğiniz balıkçı videosundaki denizin sahili ile bağlantı kurdu.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde öğrenilenlerin çocukların hafızalarında kalması ve etkinlikler dışında hatırlayarak örnek verebilmeleri, bunu hangi etkinlikte öğrendiklerini söyleyebilmeleri çocukların odaklanmalarından kaynaklanmaktadır. Gözlem bulgularında yer alan uyaranı dikkatle takip etme bulgusunun ve tartışma süreçlerine katılımın bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sorgulama becerilerine katkı kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Soru sorma becerisine katkı alt kategorisi içinde ulaşılan, üretilen soru sayısında artış koduna ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

“...Y. zaten soru soruyordu ama A., E. ve M. E’nin soru sorma becerileri gelişti daha fazla sormaya başladılar. Gün içinde birbirlerine soru sormaya başladılar.”

“Birbirlerine soru soruyorlar. Bugün arkadaşının anlattığı durumla ilgili Y. neden oynamıyor dedi. Arkadaşı vakti olmuyor dediğinde Y. akşam da mı vakti olmuyor diye sordu. Önceden birbirlerine bu kadar soru sormuyorlardı.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde ilk amaç çocukların daha fazla soru sormasını sağlamaktır. Etkinlikler süresince çocukların merak etmesinin sağlanması için çabalanmış ve çelişkilerle ilgili şüpheye düşmeleri için sorularla rehberlik edilmiştir. Bu ifadeden, bu tarz durumları sorgulama becerisini kazandıkları anlaşılmaktadır.

Felsefî soru üretmede güçlük kodu ise şu şekilde verilmiştir;

“Sizin etkinliklerinizde çok soru üretebildiklerini düşünmüyorum. Belki de soru kavramını anlayamamış olabilirler...”

Yapılan gözlemler öğretmenin ifadesini doğrulamaktadır. Çocuklar süreç boyunca çok az sayıda felsefî soru üretmişlerdir. Bu durumun gelişim düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Düşünme becerilerine katkı alt kategorisi içinde dört koda ulaşılmıştır.

Fikirlerine gerekçe sunma kodu ile ilgili görüş şu şekildedir;

“Benim yaptırdığım etkinliklerde yansımalarını görüyorum. Çocuklara neden diye sorduğumda artık kısa cevaplar verip bırakmıyorlar. 1-2 cümleyle kestirip atmıyorlar. Devam ettiriyorlar. Örneğin öğrencim hep konuşurdu ama nedenlere dayandırmazdı. Bugün günlük hayatından bir örnek verip gerekçelerini de anlattı. Mesela bugün babalarının onlarla hangi oyunları oynadığını sordum. Babasının onunla oyun oynamama nedenlerini, gerekçelerini anlattı. Benim babam çok çalışıyor bana vakit ayıramıyor sadece sinema saatleri yapıyoruz ama yeterli olduğunu düşünmüyorum dedi. P. Artık daha fazla açıklıyor”

Etkinlikler boyunca çocukların düşüncelerine gerekçe sunmaları için sorular sorulmuş ve açıklamaları sağlanmıştır. Gözlem bulgularında da çocukların gerekçe

sundukları çok sayıda ifade görülmektedir. Bu beceriyi kazandıkları ve diğer etkinliklerde de sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

Fikirleri ile ilgili örnek verme kodu ile ilgili ifade aşağıda verilmiştir;

“Örnekleri hatırlamıyorum ama kendi aile yaşantılarından örnekler veriyorlar. A. babası ile ilgili günlük yaşadığı sıkıntıları sizin etkinliklerinizden pay biçerek anlatıyor. Kötülükle ilgili konuştuğunuzda kimin kötü olup olmadığını kendine göre yorumlamıştı. Babasının iş arkadaşlarını kendine göre yorumlamıştı. Babasının onlar yüzünden uzak kaldığını düşünmüştü. Başka öğrencilerim de etrafında gördüğü olayları sizin etkinliklerinizde anlatıyor. P. Değişiklik gösterdi. Bir başka öğrencim annesi ve kardeşi ile ilgili örnekler veriyor.”

Etkinliklerdeki düşünme kriterlerinden birisi de düşüncelerine örnek verme olduğundan çocuklara bu konuda rehberlik edilmiş ve çocuklar da çok sayıda örnek sunmuşlardır. Öğretmen bu konudaki katılımlarının farkına varmıştır.

Hayal gücünde artış ile ilgili görüş aşağıda sunulmuştur;

“Hayal güçleri genişledi. Artık farklı açılardan bakıyorlar. Önceden hikayeyi yarıda böldüğümüzde sonunu getirmek istemiyorlardı ya da basit, bilindik cümleler söylüyorlardı şimdi farklı mekanlar farklı yerler, olaylar anlatıyorlar.”

“...Kurbağa ile ilgili hikayelerinizden sonra bizim de bir etkinliğimizde bir hayvanın bahçesi olacaktı. Neler ekebileceği konusunda çeşitli şeyler söylediler. İyi anlaşılmışlardır anlaşmamışlardır gibi alışılmışın dışında daha derin şeyler söyleyebildiler. Olayın içine daha fazla girdiler.”

Çocukların olağanın dışındaki durumları düşünmesi, farklı bakış açısıyla daha fazla düşünce üretebilmesi yaratıcı düşünme becerilerindeki gelişime işaret etmektedir ve sınıf öğretmeninin etkinliklerinde de yüzeysel düşünmedikleri görülmektedir. Soruşturmalar sırasında gözlemlenen düşünme kriterlerinden birisi de farklı bakış açısı sunma olmuştur. Ayrıca problemlere çözüm bulurken de yaratıcı düşünme yöntemlerini kullanmışlardır. Öğretmenin ifadesi ile gözlemlenen bulguların bu konuda birbirini desteklediği görülmektedir.

Zıt fikirler sunma kodu şu şekilde görülmektedir;

“Karşılıklı olarak fikirlerini söylüyorlar ‘ama neden böyle’ diye soruyorlar. Artık fikirlerine katılıp katılmadıklarını da belirtmeye başladılar.”

Etkinlikler süresince çocuklara ‘Arkadaşına katılıyor musun?’ sorusu yöneltilmiş ardından neden katılıp katılmadıklarını açıklamaları sağlanmıştır. Çocukların bu beceriyi yaşantılarına yansıttıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Dil Gelişimine Dair Yansımalar Teması

Kategori	Kod
Dili etkin kullanma	Yeni öğrenilen sözcük ve kavramları kullanma
	Düşüncesini ifade etme
	İletişimi başlatma ve sürdürme

Dil gelişimine yansımalarına dair görüşler temasına ait ifadeler dili etkin kullanma kategorisi altında ele alınmıştır. Ulaşılan kodlar ifadeler aşağıda verilmiştir.

“Kelime dağarcıkları gelişti, daha fazla cümle kuruyorlar.”

“Farklı kavramlar öğrendikleri için bunu daha sonra dile getiriyorlar. Çocuklardan birisi sizin etkinliğinizde ele alınan bir kavramı benim etkinimde örnek verdi ve etkinliğinizi hatırladılar. Felsefe öğretmenimizle böyle konuşmuştuk, kitapta böyle yazıyordu gibi bir konuşma geçmişti.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi boyunca her etkinlikte farklı bir kavram ele alınmış ve bu kavramlar açıklanırken çeşitli alt kavramlar da ortaya çıkmıştır. Çok sayıda diyalog gerçekleştirildiğinden dolayı farklı sözcüklere de maruz kalmışlardır. Bu maruz kalmanın yansımaları çocukların dil gelişiminde görülmektedir.

Düşüncesini ifade etme koduna ait ifade şu şekildedir;

“Kendi aile yaşantılarından örnekler veriyorlar. A. bazı konularda yaşadığı sıkıntıları sizin etkinliklerinizden çıkarım yaparak anlatıyor. Günlük hayattan örnekler veriyorlar. P. da bu konuda gelişim gösterdi...”

Çocuklar düşüncelerini daha iyi ifade edebilmek adına sıklıkla örnek verme yöntemine başvurmaktadırlar. Bilgi düzeyleri sınırlı olduğundan dolayı kendi yaşantılarından gözlemlerine dair örnekler vermektedirler. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi boyunca çocukların düşüncelerini ifade etmeleri için teşvik edilmelerinin

onları motive ettiği ve diğer etkinliklerine de yansıdığı görülmektedir. P. veli bu konudaki değişim olmadığını ifade etmesine rağmen, sınıf öğretmeni zıt yönde bir gözlemde bulunmuştur. Bu durumun çocuğun sınıftaki ve evdeki davranışlarının farklılığından kaynaklandığı ve farklı gözlem sonuçlarına neden olduğu düşünülmektedir.

İletişimi başlatma ve sürdürme kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

“...Artık kendileri konuşmayı başlatıyorlar.”

Çocuklar ilgilerini çeken ya da ihtiyaçlarını karşılayacak, problemlerine dair yani zihinlerinin odak noktası olan konularda konuşma kendiliğinden gelişir. Bu konuşmaları başlatan ve yorumlayan çocukların, kendilerini o konuda ifade edebilecek yeterlilikte görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu yeterlilikler de dili etkin kullanma ile ilgilidir.

Tablo 19. Sosyal Duygusal Gelişime Dair Yansımalar Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod
Öz-düzenleme becerileri	Güdülenme	Kendine güvenme Sorumluluk alma
Sosyal ilişkiler	Farkındalık	İş birliği-yardımlaşma yapmaya dair farkındalık kazanma Sınıf kurallarına dair farkındalık kazanma
Olumsuz yansımalar		Hareket etme ihtiyacında artış

Sosyal gelişime yansımalarına dair görüşler teması üç kategori ile ele alınmıştır. Öz-düzenleme becerileri kategorisi güdülenme alt kategorisi altında uluşan kodlar ve ifadeler aşağıda verilmiştir;

Kendine güvenme koduna ait ifadeler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

“H. önceden bebek gibi ya da sürekli şikayet tavrıyla konuşurdu artık istemese bile net cevap veriyor. İstemiyorum diyor. Arkadaşlarının sorularını cevaplayıp yorum yapabiliyorlar. Daha önceden konuşmayan çocuklar artık daha rahat konuşuyorlar. Örneğin M.E. sosyal ve dil gelişimi gelişti. Kalabalıkta çok konuşmuyordu. Sessiz, sakın, çekingen bir çocuktü. Hikayedeki karakter kimdi dediğimizde bile sessiz kalıyordu ama artık rahatlıkla cevap veriyor. A. sessiz ve sakın bir çocuktü değişiklik gösterdi.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde tüm çocuklara söz hakkı verilmesi, çekingen çocukların motive edilmesi ve düşüncelerini söyleyebilmeleri için rehberlik edilmesinin bu bulguya etkisi olduğu görölmektedir. H. araştırma süreci boyunca konuşmacı değil daha çok dinleyici konumunda olmuştur ancak gelişimini okuldaki diğer etkinliklerde ve okul dışındaki etkinliklerde yansıttığı görölmektedir. Çünkü velisi de sınıf öğretmeninin gözlemini destekler nitelikte bir gözlem aktarmıştır. M.E’nin yaşadığı gelişime dair aktarılan gözlem veli tarafından da aktarılmış, araştırmacı gözlemlerinde de yer almıştır. A. felsefe etkinliklerinde düşüncelerini sıklıkla aktarmıştır. Öğretmenin ifadelerinden çocukların ifade becerilerindeki artışla birlikte kendilerine olan güvenlerinin de arttığı çıkarılmaktadır.

Sorumluluk alma koduna dair ifade şu şekildedir;

“H. en başlarda hiçbir etkinliği yapmıyordu ama artık etkinliklerini tamamlıyor. O gün tamamlamasa bile ertesi gün oyun saatinde gelip tamamlıyor. İşini yarım bırakmaması gerektiğini de buradan (çocuklar için felsefe etkinliklerinden) öğrendiğini düşünüyorum.”

Aynı çocuğun velisi de sınıf öğretmeni gibi sorumluluk alma yönünde olumlu değişim yaşadığını ifade etmiştir. Kendine olan güveni arttıkça bir şeyi yapabileceğine olan inancının da arttığını ve görevlerini yerine getirme konusunda motive ettiğini söylemek mümkündür.

Sosyal ilişkiler kategorisi içinde ulaşılan kodlar ve ifadeler aşağıda sunulmuştur;

Yardımlaşma ve iş birliği yapmaya dair farkındalık kazanma koduna ulaşılan ifade şu şekildedir;

“Y. yardım etme ile ilgili farkındalık kazandı. Önceden oyuncakları toplamak zor oluyordu ama iş birliği ile ilgili etkinlikten sonra daha rahat topluyorlar.”

Yardım etme ve iş birliği-iş bölümü kavramları üzerine felsefi sorgulamalar gerçekleştirilmiş ve detaylı şekilde ele alınmıştır, çocuklar tarafından günlük

yaşamla bağlantılı çok sayıda örnek verilmiştir. Bu tartışma süreçlerinin Y.'nin olumlu yönde değişim yaşamasını sağladığı düşünülmektedir.

Sınıf kurallarına dair farkındalık kazanma kodunun ifadesi aşağıda sunulmuştur;

“E. hala arkadaşlarının elinden istediği şeyi izinsiz çekip alıyor ama başkası ona yapınca ‘öğretmenim benden izin almadı’ diye söyleme ihtiyacı duyuyor. Uymuyor ama izin alma ile ilgili etkinliğinizden sonra farkındalığı gelişti”

E. çok hareketli olduğu için kendisini kontrol etmekte zorlanan bir çocuk olduğundan dolayı kurallara uymakta zorlansa da kuralları sıklıkla hatırlatmaktadır. Gözlem bulgularında da parmak kaldırarak söz alma davranışına dair farkındalık kazandığına değinilmiştir. İzin alma davranışı ile ilgili yapılan etkinlikten sonra farkındalığının gelişmesi, bu tarz etkinliklere daha sık yer verildiğinde davranışlarındaki olumlu gelişimi hızlandıracağı şeklinde yorumlanmaktadır.

Olumsuz yansımalar kategorisi hareket etme ihtiyacında artış kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

“E.’nin felsefe etkinliklerinde sürekli oturması gerektiği için dolaşma eğilimi daha çok arttı.”

E.’nin hareketli davranışlarından dolayı yaşanan zorluklara gözlem bulgularında ve çocuklarla görüşme bulgularında da değinilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde hareket etmeye imkan tanıyan uyarlamaların yapılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Çocuklar İçin Felsefeye İlişkin Görüşler Teması

Kategori	Alt Kategori	Kod
Çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin bilgi		Bilgi ihtiyacı
Çocuklar için felsefe eğitimini anlamlandırma		Düşündüğünü ifade etme
		Soru yanıtlama
Çocuklar için felsefenin sınıf içi etkileşime yansımaları	Akademik yansımalar	Dinleme becerilerin artması

		Sorulan soru sayısının artması
	Sosyal duygusal yansımalar	Sınıf kurallarına uyma
		İletişim becerilerinin gelişimi
		Hakları ile ilgili farkındalık geliştirme
		Paylaşmaya ilişkin farkındalık geliştirme
Çocuklar için felsefe eğitiminin öğretmene katkısı	İlişki/iletişim adına katkı	Öğrencileri tanıma/bireysel farklılıklarını görme
		Potansiyellerini fark etme
		İşbirliğini arttırma
	Öğretim yöntem ve teknikleri adına katkı	Etkinliğin amacına ilişkin farkındalık
		Sorulan sorularda nitelik ve nicelik açısından artış
Çocuklar için felsefe eğitiminin devam etmesine ilişkin görüşler	Devam etmesi için sebepler	İçerik ve yöntem olarak faydalı bulma
		Kazanımları desteklediği için gerekli görme
		Öğretmenin düşünme becerisini geliştirdiği için faydalı bulma
		Veliye rehberlik ettiği için faydalı bulma
	Geliştirilmesi gereken yönler	Çocukların fiziksel konforunun göz önünde bulundurulması

Çocuklarla felsefeye dair genel görüşler teması beş kategori altında ele alınmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne ilişkin bilgi kategorisi bilgi ihtiyacı kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

“Üniversitedeki derslerin birinde görmüştüm. Arkadaşlarım uluslararası okulların okul öncesi eğitim sistemlerini anlatırken duymuştum. Sunumlarda yüzeysel bilgilere denk geldim. Etkinlikler yapılıyor diye duymuştum ama içeriğini bilmiyordum.”

Araştırmadan önce öğretmenin ÇİFE ile üniversite eğitimi sırasına ders içeriği kapsamında karşılaştığı ancak ne olduğuna dair yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni iki yıl deneyime sahip bir öğretmen olup, yakın tarihte üniversitede eğitim almıştır. Dolayısıyla eğitimde yeni yaklaşımlar çerçevesinde değinilmiş olması normaldir. Ancak öğrenci sunumlarında yer verilmesinin kalıcı olmadığı görülmekte, daha detaylı tanıtılması, okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda bilgilendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ni anlamlandırma kategorisi iki kod ile incelenmiştir.

Düşündüğünü ifade etme kodu şu şekilde dile getirilmiştir;

“Lisede de felsefe dersinde kitaplardan paragraflar okuyorduk öğretmenimiz ne düşündüğümüzle ilgili fikirlerimizi sorardı. Aslında çocuklarla da hemen hemen aynı şey yapılıyor ama çocuklar daha rahat ifade ediyorlar.”

Öğretmenin ifadesinden ÇİFE'nin, bir düşünme faaliyeti olduğu, çocukların düşüncelerini aktardıkları, etkileşime ve diyaloga dayalı bir yöntem olduğunu fark ettiği anlaşılmaktadır.

Soru cevaplama kodu ile ilgili ifade edilen görüş aşağıda verilmiştir;

“En çok aklımda kalan Pezzettino oldu. Hikayeyi okurken de sorular sordunuz. Felsefe etkinliklerini yaparken öğretmenimiz de o şekilde yapıyordu. Cümle bitince sence burada ne demek istedi diye sorardı. Siz de aynı şekilde yapıyorsunuz.”

Daha önce de değinildiği üzere çocuklar için felsefe soru sormaya dayalı bir etkinliktir. Her ne kadar asıl amaç çocukların soru sorması olsa da bu beceriyi kazandırabilmek için kolaylaştırıcı da sorduğu sorularla örnek olmalı ve çocukların düşüncelerini ayrıntılı olarak açıklamalarına rehberlik etmelidir. Sınıf öğretmenin bu etkinliklerdeki yöntemin farkına vardığı anlaşılmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin sınıf içi etkileşime yansması kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Akademik yansımalar alt kategorisi içinde ulaşılan kodlar ve ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Sorulan soru sayısının artması koduna ait ifade şu şekildedir;

“Birbirlerine soru soruyorlar. Bugün bir öğrencimin babasına dair anlattığı durumla ilgili Y. ‘Neden oynamıyor?’ dedi. Öğrencim ‘Vakti olmuyor’ dediğinde Y. ‘Akşam da mı vakti olmuyor?’ diye sordu. Önceden birbirlerine bu kadar soru sormuyorlardı.”

Etkinlikler süresince tartışma soruları haricinde, dile getirilen her ifadeden sonra ‘neden?’ sorusu sorulmuştur. Öğretmenin sınıfında gözlemlediği bu davranışı veli de aktarmıştır. Çocukların bu beceriyi kazanmalarında etkili olduğu görülmektedir.

Dinleme becerisinin artması kodu ile ilgili ifade aşağıda verilmiştir.

“Önceden etkinlik sırasında soru sorduğumda sınıfta uğultu olurdu artık soruya dikkat ediyorlar. Duyma ihtiyacı hissediyorlar. Soru sorulduğumda devamının geleceğini düşünüyorlar. Sınıf içindeki atmosfer değişti. Dinleme oranı arttığı için etkinliklerimi daha rahat yapıyorum. Özellikle Türkçe-dil etkinliklerini. Önceden hikaye okurken zorlanıyorduk ama sizin etkinliklerinizde sessiz olmaları gerektiğini, dinlemeleri gerektiğini idrak ettikleri için ben de artık daha rahat yapıyorum.”

Daha önceki bulgularda değinildiği üzere dinleme becerisi dikkat becerileri içinde ele alınmıştır. Çocukların soruya dikkat etmeleri, devamını beklemeleri dinleme becerilerindeki artıştan kaynaklanmaktadır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nde kazandırılmaya çalışılan etkin dinleme becerisinin sınıf öğretmenin uyguladığı etkinliklere yansıdığı ve uygulamayı kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Sosyal duygusal yansımalar alt kategorisine ait kodlar ve ifadeler aşağıda verilmiştir.

Sınıf kurallarına uyma koduna ait ifadeler şu şekildedir;

“Fen etkinliklerinde onların yapması gereken yerlerde hepsi birden geliyordu ama artık birbirlerini bekliyorlar.”

“Etkinliğe başlarken toparlanma daha kolay oluyor çünkü felsefe etkinliklerinde bir oturma düzeni var.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nde uygulanan konuşmak için arkadaşının konuşmasının bitmesini bekleme kuralının çocuklara sıra bekleme kuralını da kazandırdığı düşünülmektedir. Ayrıca etkinlikler sırasında çember şeklinde oturulmuş, görüşmelerde iki çocuk etkinliği bu kural ile anlamlandırmıştır. Bu durumun her etkinliğin kuralı olduğunu benimsemelerine yardımcı olduğu çıkarımı yapılabilir.

İletişim becerilerinin gelişimi koduna ait ifade aşağıda sunulmuştur;

“Oyun saatinde ve masa başı etkinliklerinde küçük gruplar ya da bireysel çalışmalar oluyor. Felsefe etkinliklerini ise hep birlikte yaptıkları için uzun süre bir arada bulunuyorlar.”

“...“Birbirlerini tanımaya başladılar. Normalde çok fazla iletişim kurmadıkları arkadaşları ile felsefe etkinliklerinde iletişim kurmaya başladılar. H. erkek öğrencilerle çok fazla iletişim kurmuyordu. Her etkinlikte farklı yerlerde oturdukları için yanında oturan arkadaşının fikirlerini daha rahat duyuyor. Bireysel oyunlar yerine grup oyunları arttı ve daha iyi anlaşıyorlar. Örneğin bir öğrencim bireysel oynuyordu ya da Y. ile oynuyordu ama zamanla farklı arkadaşlar edinmesini sağladı. Daha sakin olan arkadaşları ile oynama eğilimi arttı. ‘M.E. beni anlıyor öğretmenim’ demişti.”

“Birbirlerini daha iyi dinliyorlar. İtiraz bile edecek olsalar konuşan arkadaşlarının cümlesinin bitmesini bekliyorlar.”

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi süresince etkinlikler büyük grup etkinliği şeklinde uygulanmıştır. Dolayısı ile çocuklar normalde etkileşimleri olmayan arkadaşları ile de düşüncelerini paylaşmış ve etkileşim kurmuştur. Düşüncelerini açıklamanın birbirlerini tanımalarını sağladığı, grup oyunlarını arttıranın da bu durum olduğu düşünülmektedir. Bu ifadeden dikkatli dinleme davranışının sadece etkinliklerde değil akran sohbetlerinde de görüldüğü, çocukların birbirleri ile olan iletişimlerinin arttığı anlaşılmaktadır.

Hakları ile ilgili farkındalık geliştirme kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

“...Birbirlerinin haklarına saygı duymayı öğrendikleri için günlük yaşama aktarabiliyorlar...”

Paylaşmaya ilişkin farkındalık geliştirme koduna ait ifade şu şekildedir;

“Oyuncak paylaşımı çok iyi, birbirlerine zarar vermeden oynayabiliyorlar. Önceden her oyuncağın kendilerine ait olduğunu düşünüyorlardı. Mesela Y. oyuncak köşesine geçtiğinde hiçbir arkadaşına kullandırmıyordu. Kendisi kullanmasa bile bir oyuncağı dahi yerinden oynatmıyordu. Nedenini sorduğumuzda önce ben geldim benim mutfağım diyordu. Şimdi birkaç arkadaşını dahil ediyor oynamak istiyorsanız söyleyin ben seçeyim diyor. Birisi ödünç istediğinde artık veriyor.”

Etkinlikler süresince tartışılan konulardan bir tanesi de paylaşmadır. Bu konuda yapılan sorgulamaların Y.’nin davranış değişikliğinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin öğretmene katkısı kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır.

İlişki/iletişim adına katkı alt kategorisi içinde ulaşılan öğrencileri tanıma/bireysel farklılıklarını görme, potansiyellerini fark etme ve iş birliğini arttırma kodlarına dair ifade aşağıda verilmiştir;

“Sizin etkinliklerinizde çocukları tanıma fırsatı bulduğum içi drama etkinliği, sanat etkinliği gibi etkinliklerde birbirine katkı sağlayacak çocukları yan yana getirmeye çalışıyorum. Konuşkan çocuklarla daha az konuşanları bir araya getiriyorum. Böylece daha önceden katılmayan çocuklar daha etkin katılıyorlar. Etkinliğini tamamlamadan kalkmayan çocukları tamamlamakta zorlananların yanına oturtuyorum.”

Öğretim yöntem ve teknikleri adına katkı alt kategorisinde ele alınan etkinliğin amacına ilişkin farkındalık ve sorulan sorularda nitelik ve nicelik açısından artış kodlarına ulaşılan ifade şu şekildedir;

“Hikaye kitaplarını daha yüzeysel okuduğumu fark ettim. Önceden hikayeyi bitirmeye öncelik veriyordum aralarda sorular sorma gereği duymuyordum ama artık aralardaki soruların daha gerekli olduğunu gördüm. Çocukların fikirlerini almak daha etkili oluyor. Daha fazla soru sormaya başladım. Önceden zaten cevap vermeyecekler düşüncesi vardı ama çocukların cümleleri açıldıkça benim de soru sorma eğilimim arttı.”

Hikaye okunurken sorulan sorular çocuğun aktif bir süreç içinde olmasını sağladığından hem okunanları hafızada tutma hem de düşünme becerilerini

geliştirme açısından desteklemektedir. Öğretmenin bu konuda farkındalık kazandığı ve bunu kendi öğretim yöntemlerine de yansıttığı anlaşılmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin devam etmesine ilişkin görüşler kategorisi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Devam etmesine ilişkin nedenler alt kategorisi içinde ulaşılan kodlar ve ifadeleri aşağıda verilmiştir;

İçerik ve yöntem olarak faydalı bulma kodu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

“Uygulamaya devam etmek isterim. Öğretmen arkadaşlarıma hikaye ve animasyon sunarak çocuklarla sohbet ettiğinizden bahsettim. Sorumluluk, korku gibi genel kavramlar ama çocukların bunu nasıl gördükleri, algıladıkları ile ilgili konuşmalar yaptığınız için güzel olduğunu düşündüm...Hatta bütün sınıflarda uygulanmalı. Okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarım da içeriğini neler yapıldığını sordular anlattığımda ‘Çok güzelmiş aslında bütün okulda uygulanmalı dediler’

“...Buluş yöntemi, balık kılçığı yöntemlerine benziyor...”

Öğretmenin etkinliklerde çocukların duygu ve davranışlarını etkileyen kavramlarla ilgili değer aktarımı yapmak yerine çocukların bu kavramlara dair bakış açılarına açıklık getirmeyi sevdiği, diğer sorgulama yöntemlerine benzer olduğunu düşündüğü görülmektedir. Geri bildirimlere göre sınıf öğretmenin ve meslektaşlarının çocuklar için felsefeye dair olumlu görüşleri olduğu anlaşılmaktadır.

Kazanımları desteklediği için gerekli görme kodu şu şekilde ifade edilmiştir;

“Özellikle dil gelişimi açısından programda (Çocuklar İçin Felsefe etkinliklerine) yer verilmeli. Türkçeyi doğru ve güzel konuşma diye bir kazanım var bu kazanıma ulaşılmasına katkı sağladığını düşünüyorum. Çocukların fikirlerini özgürce beyan etmesi konusunda etkili oldu. Programdaki uygulamaların bu konuda çok etkili olduklarını düşünmüyorum.”

Etkinlikler sırasında uzun diyaloglar gerçekleşmektedir. Dolayısıyla hem konuşanların hem de dinleyenlerin dil becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Düşünce üretmenin bilişsel gelişim alanı, özgürce söylemenin de çocukların kendilerine olan güvenini olumlu yönde etkileyerek sosyal gelişim alanını desteklediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın alt problemleri düşünüldüğünde bu bulgunun doğrudan desteklediği görülmektedir.

Öğretmenin düşünme becerisini geliştirdiği için faydalı bulma koduna ait ifade aşağıda verilmiştir;

“Öncelikle üniversitede ders olarak verilmeli. Öğretmenler eğitimi alırsa daha fazla fikrimiz olur. Üniversitede çocuk edebiyatı dersimizde kitap okuma ile ilgili tanımsal soru, yaşantısal soru gibi sorular sormayı öğrendik ama daha farklı sorular sorup çocuklardan daha uzun cevaplar alabiliriz. Çocuklarla felsefe dersi alırsak daha bilgili oluruz.”

“Her çocuktan bir cevap almak istediğimiz için konuşan çocuğu çok uzun süreli dinlemediğimizi düşünüyorum. Fikrini söyledi sorgulamasına süre vermiyoruz. Sizin etkinlikleriniz 40 dakikayı geçiyor ama biz daha kısa tutuyoruz. Kısa tutulmaması konusunda rehberlik edilmeli. Böylece çocuklar daha fazla fikirler sorular üretebiliyorlar. Zaman kısıtlı olunca bunu yapamıyoruz. Çocuklar birbirlerine fikir ve soru yöneltemiyorlar.”

Öğretmen sorduğu sorulardaki niceliksel ve niteliksel artışı daha önceki bulgularda olduğu gibi bu bulguda da ifade etmiştir. Ayrıca çocukların düşüncelerini ifade etmesi, birbirleri ile iletişim kurmaları yönünde nasıl rehberlik edeceğini de çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrendiğini belirtmiş. İfadeden, üniversitede alınan derslerin bu becerileri kazandırma konusunda yeterli olmadığı, doğrudan Çocuklar İçin Felsefe dersinin olması gerektiği çıkarılmaktadır.

Veliye rehberlik ettiği için faydalı bulma kodu aşağıda verildiği şekilde ifade edilmiştir;

“Felsefe etkinliklerindeki aile katılımları velinin de bakış açısını değiştirecek türden. Bizim aile katılımlarımız genelde sanat etkinliği türünde ürün yapılan etkinlikler oluyor ama felsefedeki aile katılımları sohbete dayalı aileler de etkin sohbet etmiş oluyor. Çocuklarla çok fazla iletişim kurmayan aileler için de iyi bir süreç. Hikaye bile okumayan aileler var. Bu etkinliklerin ailelere rehberlik edeceğini düşünüyorum.”

Veliler ile yapılan görüşmelerde, çocuklar ile felsefe etkinliklerinde konuşulan kavramlara dair sohbeti çocuğu ile sürdüren velilerin bakış açılarında olumlu değişim yaşadıkları ve çocukları ile iletişimlerini de güçlendirdikleri, çocuğun yeterli dönüt vermeyen ya da aile katılımını yapmamış olan velilerin

kendileri adına bir değişiklik yaşamadıkları görölmüştür. Bu konuda öğretmenlerden elde edilen bulgu ile velilerden elde edilen bulgu örtüşmektedir.

Geliştirilmesi gereken yönler alt kategorisinde çocukların fiziksel konforunun göz önünde bulundurulması ve fiziksel düzenlemelerin çocukların gelişimsel özelliklerine göre yapılması kodlarına ulaşılan ifade aşağıda verilmiştir;

“Otururken daha rahat hissedebilecekleri bir şey seçilebilir. Sandalyede oturmaktan çok hoşlanmıyorlar”

Öğretmenin ifadesinden minder, yer matı gibi yumuşak, çocukların istedikleri gibi oturabilecekleri materyallere başvurmanın çocukları daha konforlu hissettireceği çıkarılmaktadır.

4.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin Uygulama Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Yönler Nelerdir? alt problemine yönelik bulgular

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin uygulama sürecinde geliştirilmesi gereken yönler ile ilgili veriler gözlemler sırasında görülen davranış problemleri, görüşmeler sırasında iletilen olumsuz dönütlerden elde edilmiştir. Bulgularda ulaşılan temalar, kategoriler, alt kategoriler ve kodlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 21. Uygulamaya Yönelik Öneriler Teması

Kategori	Kod
Öğretim süreçlerine ilişkin öneriler	Oyun ve fiziksel hareket imkanı sunan etkinlikleri tercih etme
	Çoklu duyu organına hitap etme
	Öğretim teknolojilerinden yararlanma
	Aktif öğrenme ve tartışma tekniklerini daha fazla kullanma
Ortam düzenlemesine ilişkin öneriler	Fiziksel konforu sağlama

Sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanma

Dikkat dağıtıcı unsurlardan arınma

Ailelere Yönelik Öneriler Ailelerin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlama

Aile katılımı çalışmalarını ilgi çekici hale getirme

Uygulamaya dönük öneriler teması üç kategori altında ele alınmıştır. Öğretim süreçlerine ilişkin öneriler kategorisi içinde dört koda ulaşılmıştır.

Oyun ve fiziksel hareket imkânı sunan etkinlikleri tercih etme kodu ile ilgili gözlemler ve çıkarımlar aşağıda verilmiştir.

Gözlemlerde E.'nin çok hareketli olduğu ve bu durumun sorgulama süreçlerini olumsuz etkilediğine değinilmiş, velisi hareketliliği nedeniyle etkinliklere etkin katılmadığı ve etkin dinlemediği yönünde tahmin yürütmüş, sınıf öğretmeni ise çocuklarla felsefe etkinlikleri uzun süre oturarak yapıldığı için bu çocuğun hareket etme istediğini arttırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Uyarın sunumundan önce ısınma aşamalarında ve değerlendirme sonrası etkinliği pekiştirici oyunlar oynanmasına rağmen yeterli gelmediği görölmektedir. Sorgulama aşamasında da oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması, hareket etmesini sağlayacak yönergeler verilmesinin etkinliğe daha etkin katılmasını sağlayacağı düşünölmektedir.

Çoklu duyu organına hitap etme koduna yönelik olarak yapılan gözlem ve çıkarım şu şekildedir;

Çocukların kitaplardaki hikayeler kadar görsellerine de odaklandıkları hatta yorumlar yaptıkları, animasyon ve çizgi film gibi uyarınları dikkatle takip ederek, etkinlik sonunda tekrar izlemek istedikleri gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de çocukların etkinliğe dair sevdikleri yönler arasında ifade edilmişlerdir. Görsel ve işitsel olarak zengin materyallere ilgi gösterdikleri deneyimlenmiştir. Duyu organlarının uyarılmasının kalıcı öğrenmeye etkisi de düşünöldüğünde, uyarın seçiminde bu durumu göz önünde bulundurmanın gerekliliği anlaşılmaktadır.

Öğretim teknolojilerinden yararlanma kodu ile ilgili çıkarım şu şekildedir;

Günümüzde çocuklar dijital bir dünyanın içine doğmakta ve her biri akıllı telefon, tablet, bilgisayara maruz kalmaktadır. Bu açıdan teknolojiye olan ilgilerini yönlendirmenin, öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Örneğin sınıfta yapılan etkinliklerde dersin başında ve sonunda oyun oynatılmıştır. Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen etkinlikte de aynı yöntem denenmiş ancak çocukların hepsi oyuna katılmamıştır. Etkinlik süresince de ekran karalama davranışı görülmüştür. Bu tarz etkinliklerin sonunda konu ile ilgili ekranda oynayabilecekleri bir oyun hazırlanırsa ve çocuklara sürecin bu şekilde ilerleyeceği ifade edilirse dijital oyunu oynayabilmek için etkinliğe de aktif katılım gösterebilirler.

Aktif öğrenme ve tartışma tekniklerini daha fazla kullanma ile ilgili çıkarım şu şekildedir;

Araştırma sırasında çocuklar için felsefe etkinliklerinde toplu tartışma yapılmıştır. Ancak öğrenme ortamlarında farklı öğrenme ve tartışma teknikleri de kullanılmaktadır. Örneğin istasyon tekniği çocukların hareketli olmasını sağlarken, akvaryum ve top taşıma yöntemleri söz almaya cesaret edemeyen çocuklar için ve küçük gruplarla etkileşimini arttıracak yöntemlerdir. Rol oynama tekniği ilk etkinliklerde hayvan canlandırması amacıyla kullanılmıştır ama tartışmada kullanılmıştır. Ancak sorgulamalar sırasında da kullanılması çocuğun empati yaparak başkası adına düşünmesini de sağlayacaktır. Bu gibi yöntemlerin çocuğun ilgisini çekerek sürece aktif katılmasını sağlayacağı ve etkileşimi arttırarak tartışma ortamını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Ortam düzenlemesine ilişkin düzenlemeler kategorisi üç kod ile ele alınmıştır.

Fiziksel konforu sağlama koduna dair çıkarım ilk olarak çocuk görüşmelerinde Y.'nin 'Neden sürekli oturuyoruz? Kalkınca belim ağrıyor' cümlesinden çıkarılmıştır. Etkinlikler süresince çocuklar sandalyelerinde oturmuşlardır. Bu sandalyeler de plastikten yapılmış olup sert bir materyale sahiptir. Bu konuda sınıf öğretmeni de sandalye yerine minder kullanılmasını önermiş, yatarak dinlemek isteyen çocuklar açısından da faydalı olacağını ifade

etmiştir. Bu açıdan çocukların yumuşak bir materyalde, istedikleri pozisyonda dilemesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanma kodu ile ilgili olarak, sınıf bahçesi, okulda varsa drama atölyesini kullanmak çocukların etkinliğe daha fazla ilgi duymalarını sağlayacaktır. Hatta müze, orman gibi yerlere alan gezisi düzenlenerek buradaki ortamlardan yararlanabilir.

Dikkat dağıtıcı unsurlardan arınma ile ilgili olarak etkinlikler süresince zaman zaman çocukların sınıftaki oyuncaklarla oynamak istedikleri, ilgilerinin dolaplarındaki eşyalarına yöneldiği gözlem bulgularında aktarılmıştır. Bu yüzden sadece yer oturulabilecek yumuşak malzemeleri olan bir sınıf ya da odanın çocuklar için felsefe etkinliklerini uygulamaya elverişli olduğu yorumu yapılmaktadır.

Ailelere yönelik öneriler kategorisi altında iki kod ele alınmıştır.

Ailelerin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlama koduna dair çıkarım görüşmelerden elde edilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerde bir kişi dışında velilerin çocuklar için felsefeyi daha önce duymadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak hepsi araştırma süresince olan deneyimleri ile ilgili olumlu geri bildirimler vermişlerdir. Bu nedenle seminerler, okullarda yapılan uygulamalar aracılığı ile ailelerin bu eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması gerekmektedir.

Aile katılımı çalışmalarını ilgi çekici hale getirme koduna dair çıkarımlar veli görüşmelerinden elde edilmiştir. İki veli çocuklarının aile katılımı etkinliklerini yapmak istemediklerini bu yüzden sürece çok fazla hakim olamadıklarını bildirmişlerdir. Diğer veliler de çocuklarından aldıkları geri bildirimleri yansıtmışlar, ancak aile katılımı etkinliklerine değinmemişlerdir. Bir veli de çocuğunun etkinliklere olan ilgisi ve konuşmalarına yansımaları nedeni ile fikir sahibi olmuş ancak yine de süreci tam anlamıyla takip edemediğini ifade etmiştir. Bu söylemlerden aile katılımı etkinliklerinin etkili şekilde uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Ancak daha önce değinildiği üzere hem çocukların öğrenmelerini pekiştirmek hem de ailelerin öğrenme sürecine dahil olmaları açısından aile katılımı çalışmaları önem taşımaktadır. Çocukların ilgisini çekmesi açısından daha fazla oyun içerikli çalışmalar hazırlanmalıdır, ödev gibi algılamamaları sağlanmalıdır.

Diğer yandan veliyi sınıfa davet etmek gibi aile katılımı etkinliklerinin farklı çeşitleri de sınıfta uygulanabilir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dair literatür alıntılarına, benzer ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara yer verilerek tartışılmaktadır. Her bir alt probleme dair bulguların tartışması ayrı başlık altında sunulmaktadır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Tartışma

Araştırmanın ‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların bilişsel gelişimine yansımaları nasıldır?’ alt problemine dair elde edilen bulgular sonucunda ‘dikkat’ ve ‘sorgulama yapma’ temaları oluşmuştur.

Dikkat Teması

Dikkat bir felsefi oturumun nitelikli şekilde sürdürülebilmesi için önem taşımaktadır. Çünkü bilindiği üzere dikkat zihnin enerjisini bir noktada toplayabilmesidir. Öğrenme, bellek ve düşünme süreçlerinin de ön koşuludur (Yaycı, 2007). ‘Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme’ koduna çocukların uyararı gözlemleri ve bu gözlemlere dair görsel ayrıntıları dile getirmeleri sonucunda ulaşılmıştır. Bursa (2022) gözlem yapmanın temel bilimsel süreç becerilerinin temeli olduğuna ve bu beceri geliştiği takdirde diğer becerilerin de gelişip başarıyı arttıracığına dikkat çeker. Bu bulgudan ÇİFE ile 2013 Okul Öncesi Eğitim Programın Bilişsel Alan Kazanımlarından ‘Kazanım 5.Nesne veya varlıkları gözlemler’ ve dil gelişimi kazanımlarından ‘Kazanım10. Görsel materyalleri okur’ kazanımına dönük yansımalar olduğu görülmektedir.

Dikkati sürdürme kategorisi ‘uyararı ilginç bulma’ koduna çocukların ilgi ile takip ettiklerini gösteren davranışları ve cümlelerinden ulaşılmıştır. Bireyin uyararı üzerine odaklanmak için belirli bir süre boyunca yoğunlaşması, çaba göstermeyi sürdürmesi sürekli dikkat olarak adlandırılmaktadır (Yaycı, 2004). Dikkat ve ilgi birbiri ile yakından bağlantılı olduğundan dolayı çocukların ilgi çekici buldukları şeylere daha çok dikkat ettikleri bilinmektedir. İlgi çekici uyarılar çocuğun dikkatini çekmektedir (Varol vd., 2020). Kazdal’ın (2023) araştırmasında yer alan öğretmenler ÇİFE’de görsel uyarılar açısından fotoğraf, resim ve karikatürler, üç boyutlu uyarıcılar açısından heykelleri, sözel uyarıcılar açısından soru ve örnek olay, yazılı uyarıcılar açısından atasözleri, mitolojik öyküler, gazete haberi, hikaye kitapları, çizgi roman, görsel-işitsel uyarıcılara

animasyon, kısa film, video, işitsel uyaranlara şarkıları örnek vermişler, öğrenciler ise şarkı ve kuklaların, fiziksel oyun ve bulmacaların kullanılmasını önermişlerdir. Bu araştırmada da uyaran olarak kitaplara ek olarak, görseller, animasyonlar, çocuk şarkısı, dijital hikayelere başvurulmuş olup çocuklar için ilgi çekici oldukları görülmektedir.

‘Dinleme’ kodu da Dikkati Sürdürme Kategorisi altında ele alınmıştır. Çocuklar uyaranları dikkatle dinleyerek takip etmişlerdir. Çünkü dinleme becerisi aktarılan mesaja odaklanmayı gerektirmektedir (Varol vd., 2020). Bu yüzden dikkat açısından önem taşımaktadır. Kanat ve Temel (2019) sokratik yönetime dayalı programın beş, altı yaş çocuklarının sözel ve görsel çalışma belleği puanlarını anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Karaboğa (2023) Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dinleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi isimli araştırmasında deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının yükseldiği ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tartışmayı dinlemekte zorlanmalarına neden olanlar arasında kendi aralarında konuşma, hareketli davranışlar, sınıf içindeki materyallerle ilgilenme gibi dikkat dağıtıcı faktörler görülmektedir. Bartan (2019) araştırmasına katılan öğretmenlerin sınıf ortamında dikkati en çok dağıtan unsur olarak ‘diğer arkadaşlarının davranışları’nı dile getirdiğini belirtir. Öztürk (1999) de sınıfta bulunan materyaller gibi sınıf için konuşmaları da *çeldirici uyarıcı* olarak isimlendirir. Mevcut araştırmada tartışmalar sırasında hareketli olduğu için dinlemeyi zorlaştıran çocuk görüşmeler sırasında ÇİFE’yi sevmediğini belirtmiştir. Bunun nedeninin odaklanmakta zorlanması olduğu düşünülmektedir. Çünkü kişinin beklentileri, ilgisi ve ihtiyaçları dikkati etkileyen unsurlar olduğu bilinmektedir (Öztürk, 1999).

Gözlem bulguları çocukların uyaranlara dikkat ettiğini göstermekte ve hem veli hem de öğretmenle yapılan görüşmelerden ulaşılan bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Bu nedenle 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Bilişsel Gelişim Alanı ‘Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir’ kazanımının desteklendiği düşünülmektedir.

Sorgulama Teması

ÇİFE’de çocuğa kazandırılmak istenen temel kazanım sorgulama yapabilmesidir. Ancak bu konuda gözlem yaparken çeşitli kriterler kullanılmıştır. Örneğin kavramsallaştırma bunlardan bir tanesidir. Çocukların kavramlarla ilgili örnek verirken günlük yaşamadaki eylemleri ya da yaptıkları gözlemleri göz önünde bulundurdıkları ve bir kavramı nasıl algıladıklarını ifade etmek için örnek verme yöntemini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Tanımına bakıldığında varlıklar, durumlar ve düşüncelerin benzer yönlerine göre kategorilere ayrıldığı ve bu kategorilere kavram adı verildiği dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2018). Vygotsky okul öncesi dönemdeki kavram gelişiminin günlük yaşamda yetişkinlerle kurulan etkileşim ile bilimsel kavram gelişiminin ise okul yaşantısı ile sağlandığını ifade etmektedir (Hedegaard, 2007). Bu nedenle bilginin yapılandırılması açısından eğitimde önem arz etmektedir (Bozkurt, 2018). Kavram öğretimi açık anlatım ya da yaratıcı yöntemle sunulmaktadır. Yaratıcı yöntemle sunulduğunda çocuk kavramın ilişkili yönlerini, örneklerini sorular aracılığı ile kendisi bulmaktadır ve böylece daha aktif olmaktadır (Wehman ve McLaughlin, 1981, akt: Özyürek, 1983).

Kavram gelişimi algılama, hafızada tutma, dikkat ve bilimsel bakış açısı becerilerini de etkilemektedir (Vygotsky, 1934). Okul öncesi dönemde çocuğun merakını, sorgulayıcı tavrını destekleyen bir eğitimin daha fazla kavram kazanmasını ve kalıcı olarak edinmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Karaer & Kösterelioglu, 2005). Şavşet ve Çelebi Öncü (2022), Pala (2022) araştırmalarında beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların kavram edinimini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Soru sorma kategorisinde ele alınan bulgular çocukların tartışmalar sırasında çok fazla soru sormadıklarını göstermektedir. Özellikle de felsefi soruları çok az sayıda sordukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak ÇİFE’de çocukların yaşlarından kaynaklı meraklarından dolayı daha fazla soru sormaları beklenmektedir.

Merak etme durumunun keşfetme ve sorgulama isteğini arttırdığı ve böylece öğrenmenin alt yapısını oluşturduğu bilinmektedir (Tuğrul vd., 2013). Sorgulama

konusunda merak ile soru sorma becerilerinin yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Jirout ve Klahr, 2011). Raffini (1993) çocukların okula başlamadan önce var olan merak ve soru sorma yeteneğinin temel bilimsel süreç becerilerinin zeminini kabul edilen gözlem becerisini de geliştirdiğini ifade eder (akt: Bursa, 2022). Öztürk (2004) *Sorma-Bilme Duygusu ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor?* adlı çalışmasında soru sorma ve bilme isteğinin biyolojik temellerini ele alır ve ilk olarak bebeklikte tanıma ve bulma amaçlı davranışlarla kendini gösterdiği, daha sonra erken çocuklukta dil gelişimi ve bilişsel gelişimin de etkisiyle bilme ve keşfetmeye yönelik soruların ortaya çıkmaya başladığını ifade etmektedir. Piaget ise bu durumu ‘*çocuk mantığını kavramak için, kendiliğinden gelişen soruların incelemesinden daha iyi bir yol yoktur*’ sözüyle ifade eder (Piaget, 1974 akt; Sak & Şahin Sak, 2020, 925). Aritoteles’in ‘*insan doğası gereği bilmek ister*’ sözü de bu düşünce ile örtüşmektedir (Dirican, 2018). Duyularıyla anmanın ötesine geçip bilişsel sorgulama sürecine gelen çocuk tıpkı filozoflar ve bilim insanları gibi merak güdüsüyle öğrenmeye başlar (Vardi & Demiriz, 2019). Choinard ve diğerleri (2007) çocukların bilgi toplama amaçlı soru sordukları ve problem çözmek için kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Flammer (1981) merakla ilgili olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların soruları arasında ‘açık uçlu sorular’, ‘ne’, ‘neden’, ‘nasıl’ soruları, olduğu gibi bilgi arama tarzı sorularının da olduğuna değinmiştir. Sak ve Şahin Sak (2020) ise çocukların çok küçükken sordukları ‘ne’ ve ‘nerede’ sorularının yerini yaşları büyüdükçe ‘nasıl’ ‘ne zaman’ ve ‘neden’ sorularının aldığını ifade ederler. Bova (2011) de gerçekleştirdiği çalışmada çocukların ailelerine sordukları soruları incelemiş ve sordukları ‘neden’ sorularının açıklama ve delil arama amaçlı olduğunu görmüştür. Diğer yandan Jirout ve Klahr (2011) çocuk sorularının anlama ve teşhis koyma amacı taşıdığını da söyler. Legare ve diğerleri (2013) araştırmalarında altı yaşındaki çocukların dört ve beş yaşındakilere oranla daha sınırlandırıcı sorular sordukları ve bilgi toplamak için sorulan soruları problem çözmek için olanlardan daha önce geliştigi bulgusuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmanın bulgunun zıddı sonuca ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Karadağ ve Demirtaş (2018) dört ve beş yaşındaki çocuklara, çocuklar için felsefe programı uygulamışlar ve çocukların soru sorma alt boyutunda artış yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ruggeri ve diğerleri (2021)

yaşları dört ve altı arasında değişen çocuklara soru sormanın öğretildiği bir program uygulamışlar ve ilk başlarda basit düzeyde soru sorarken daha sonra soruların niteliğinin değiştiğini ve soruların sayısının da arttığını ifade etmişlerdir.

Soruların niteliği boyutunda Uygur (1960) felsefi soruları tanımlarken doldurulması gereken bir boşluk olmadığından, kesin bir cevabı olmadığından, önemli olanın cevabın değil sorunun anlamı olduğundan bahseder. Hatta felsefe tarihini ‘cevapsız soruların tarihi’ olarak niteler. Ona göre felsefi soruların tespiti önceden yapılamaz ve sorular araştırmacının kendisine özgüdür. Altıparmak (2019) da çocuklar için felsefede merakın önemini araştırmış ve felsefi soruları incelemiştir. Turhan (2021) üçüncü sınıf öğrencilerinin ilk başlarda soru sormakta zorlandıkları ancak zamanla sorularının hem sayısında hem de niteliğinde gelişimler yaşandığını bulgusuna ulaşmıştır. Özcan ve diğerleri (2023) beşinci sınıf öğrencilerinde soru sorma becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırmada, bu konuda görüşme bulguları ile gözlem bulguları da farklılaşmaktadır. Hem veli görüşmelerinde hem de öğretmen görüşmesinde çocukların meraklarının arttığı ve daha fazla soru sormaya başladıklarına dair ifadeler yer almaktadır. Bu durumun nedeninin çocukların okuldaki etkinlikler sırasında soru sormaya değil dinlemeye ve yorum yapmaya alışkın olması olabileceği düşünülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe eğitimi okul öncesi dönemdeki çocuklarla daha uzun süreli uygulandığında etkinlikler sırasında soru sorma becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir.

Felsefi düşünmenin önemli bileşenlerinden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Ennis (1993) eleştirel düşünebilen insanların soru sormaları yanında neden, sonuç ve varsayımları tanımladıkları, kanıtlar ve sunulan argümanlar üzerine detaylı düşündüklerine değinir. Faccione de (1990) eleştirel düşünmeyi çeşitli basamaklarla ele almıştır. Bunlardan bir tanesi de açıklamadır ve kişinin ulaştığı sonuçlarla ilgili düşüncesini, vardığı yargıyı haklı çıkarması, ikna etmek amacı ile kanıt sunması olarak tanımlanmaktadır.

Çıkarımda bulunma eleştirel düşünmenin bir başka basamağıdır. Kişi bu aşamada mantıklı bir sonuca ulaşmak için varsayımlar ve akıl yürütmeler gerçekleştirir ve betimlemeler yapar (Faccione 1990). Richards ve Sanderson

(1999) yaptıkları çalışmada iki, üç ve dört yaşındaki çocukların hayal güçleri desteklendiği takdirde çıkarım yapabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Eleştirel düşünebilen insanların bir başka özelliği de bir düşüncenin ve kaynağın güvenilirliğini sorgulamaları ve alternatif bakış açıları üretebilmeleridir (Ennis, 2011). Eleştirel düşünmenin bir diğer basamağı da değerlendirmedir. Bir kişinin ifadelerinin, düşüncelerinin mantıklı ve güvenilir olup olmadığının değerlendirilmesidir (Facione, 1990). Bu beceriler tartışmalar sırasında yapılan gözlemlerde kriter olarak kullanılmıştır ve bulgular sayı olarak değil nitelik açısından aktarılmıştır.

Sorgulama teması nedenleri açıklama kategorisinde ‘düşüncesine gerekçe sunma’, ilişki kurma kategorisinde ‘neden-sonuç ilişkisi kurma’, ‘uyarandaki duruma ilişkin karşılaştırma yapma’ kodların ulaşıldığı görülmektedir. Nedenleri açıklama kategorisi düşüncesine gerekçe sunma koduna ait bulgularda çocukların çok sayıda ifadesine rastlanmıştır. İlişki kurma becerisi ile ilgili olarak neden-sonuç ilişkisi kurabildikleri, verilen örneklerle ilişkin karşılaştırma yaptıkları ve uyarandaki duruma ilişkin karşılaştırma yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma süresince çocukların tartışmalarda eleştirel düşünme becerileri gösterebildikleri ve ÇİFE’nin bu becerilerin geliştirilmesine fırsat tanıyan bir eğitim olduğu görülmektedir. Alan yazında bu sonucu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Goswami ve Brown (1990) ‘Melting Chocolate and Melting Snowman: Analogical Reasoning and Causal Relations’ isimli çalışmalarında çocukların üç yaşında dahi olsa fiziksel özelliklere göre benzeşim kurabildikleri ve gerekçe sunabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ ve Demirtaş (2018) dört ve beş yaşındaki çocuklara çocuklarla felsefe programı uygulamışlar ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini ölçmüşlerdir. Uygulama sonucunda çocukların felsefi sorgulama, dil ve bilişsel beceriler ve genel toplam puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır ve çocukların öğretmenleri düşüncelerini söyleme ve savunma, farklı bakış açısı geliştirme, soru sorma, karşılaştırma yapma, başkasının düşüncesi üzerine düşünme becerilerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Säre ve diğerleri (2016) ÇİFE’nin okul öncesi dönemdeki çocuklarda karşılaştırma yapma, ilişki kurma, yargılama, neden sonuç ilişkisi kurma ve düşüncenin nedenlerini açıklama becerilerinde artış sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ulucan (2023) de

araştırmasına katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin tanım yapma, örnek verme, kanıt sunma, sonuç çıkarma, gerekçeli düşünme, sorgulama, kavramları tanımlamaya dair fikirler sunabildiklerini aktarmaktadır.

Çıkarımda bulunma kategorisi, akıl yürütme alt kategorisinde ‘gözleme dayalı akıl yürütme’, ‘kanıta dayalı akıl yürütme’, ‘bağlama dayalı akıl yürütme’ kodlarına ulaşılmıştır. Çocuklar farklı durumlar arasında bağlantı kurarak akıl yürütmektedir (Akmeşe vd., 2020). Akıl yürütme bilinen bir durum aracılığı ile bilinmeyi meydana çıkarmak olarak da ifade edilir (Ergül ve Artan, 2015). Deneme, sistematik gözlem yapma ve elde edilen sonuçlara göre teori oluşturma akıl yürütmenin bilgi kaynağı olarak görülmektedir (Anshakov ve Gergely, 2010). Kanıt bir fikrin doğru kabul edilebilmesini sağlamaktadır (Biesta, 2010). Hardy ve diğerleri (2021) yeterli destek verildiği takdirde okul öncesi dönemdeki çocukların da kanıt sunabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Karagöz (2022) yaptığı çalışmada çocuklar için felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki öğrencilerin mantıksal akıl yürütme ve gerekçeli kanıt kullanmalarında artış gözlemlenmiştir. Türk Dil Kurumu (2017) bağlamı ‘herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, kontekst’ olarak tanımlamaktadır. Bireyin düşüncesinin zeminini etrafında bulunan nesneler ve bu nesnelerin arasındaki ilişkiler aracılığı ile oluşturduğu, fiziki bağlam ve ortam özellikleri ile anlam kazandığına değinilmektedir (Çakır, 2004). Lipman ve Bierman’ın (1970) çalışmasında Lipman’ın uyguladığı çocuklarla felsefe oturumları sonrasında deney grubunun mantıksal akıl yürütme ve okuma becerilerinin kontrol grubuna göre pozitif yönde ve anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Farklı bakış açısı sunma kategorisi içinde ‘çelişkilere değinme’, ‘alışılmışın dışına çıkma’, ‘farklı ihtimallere değinme’, ‘gerekçe sunma ve bakış açısı kazanma davranışlarında artış Burroughs ve Tunçdemir’in (2017) okul öncesinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarındandır.

Mills (2013) çocukların dört yaşından itibaren tutarsızlık ve hatalarla ilgili farkındalık geliştirmeye ve altı yaşına doğru yeni bir iddiayı değerlendirirken daha önceki hataları da göz önünde bulundurmaya başladıklarını ifade eder. Araştırmada çelişkilere değinme olarak ele alınan bulgu bu çerçevede değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde de farklı alternatifler üzerine düşünmesine fırsat verilen

çocukların daha iyi muhakeme yapabildikleri görülmüştür (Hardy ve diğerleri 2021). Craft (2000; 2001; 2002) ihtimalleri düşünmeyi yaratıcılığın kalbi olarak tanımlamakta ve çocukların bu yönünü desteklemenin anlamları yapılandırma ve karar verme becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Cremin ve diğerleri (2006) çalışmalarında esnek, çocukların ilgisini ön planda tutan, doğrudan öğretim yerine öğrencilerin merkezde olduğu yöntemlerin kullanıldığı, çocuklara yeterli zaman ve materyalin sunulduğu bir programın farklı ihtimalleri düşünmeyi desteklediğini ortaya koymaktadırlar.

Problem durumlarına çözüm üretme kategorisinde ‘bilinen yöntemler sunma’, ‘farklı alternatifleri düşünme’ kodlarına ulaşılmıştır. Çocukların uyarılarda bulunan ya da tartışmalar sırasında ortaya çıkan problem durumlarına bazen bilindik cevaplar vererek bazen de yaratıcılıklarını kullanarak çözümler ürettikleri görülmüştür. Bu bulgudan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel alan ‘Kazanım 18. Problem durumlarına çözümler üretir’ kazanımına ulaşmanın desteklendiği anlaşılmaktadır. Aslan (2002) problem çözmeyi zorlu bir görevi başarmak için seçenekler, öneriler sunma olarak tanımlamıştır. Ülküer (1988) çocukların doğru bir eğitimle dört yaşına kadar problem çözmeyi bir düşünme biçimi olarak kazanabildiklerini ifade etmektedir. Problem çözmenin basamaklarından birisi de olası çözüm yollarını düşünmedir (Ülküer, 1988). Problem çözme konusunda yakınsak düşünme ve ıraksak düşünme bir bütün olarak ortaya çıkmaktadır (Yeşilyurt, 2020). Bilindik cevaplardan hareket eden, doğru bir cevabı arayan ve mantıksal düşünme ile ortaya çıkan düşünme şekli yakınsak düşünme olarak adlandırılmaktadır (Guilford, 1984; akt: Tuğrul, 2006). Bu düşünce tarzı ortaya çıkan fikirlerin işe yarar, faydalı ve kullanışlı olması yönünde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2020). Birden fazla olasılığın olabileceğine dayanan, özgün fikirler üretmeyi sağlayan düşünme tarzı ıraksak düşünce olarak adlandırılmaktadır (Guilford, 1984; akt: Tuğrul, 2006). Bu düşünce tarzı yeniliklerin ortaya konmasını sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2020). Orijinal düşünceler üretmek ve bunu yaparken esnek davranmak da yaratıcı düşünmenin önemli boyutlarından (Yeşilyurt, 2020). Sodsee ve Hirunchalothorn (2021) ÇİFE’nin çocuklarda problem çözme becerilerini arttırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Işıklar (2019) çocukların eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerilerini arttırdığı göstermiştir. Işıklar ve Abalı Öztürk (2022) ÇİFE’nin deney

grubunda yer alan 5-6 yaşındaki çocukların problem çözme becerilerinde artış sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Düşünceleri eleştirme kategorisi onaylama alt kategorisi altında ‘aynı fikirde olma’, karşı çıkma alt kategorisinde ‘düşüncenin zayıf yönü ile ilgili soru sorma’, ‘düşüncenin zayıf yönünü söyleme’, ‘farklı fikir sunma’ kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin değerlendirme basamağı bu araştırmada düşünceleri eleştirme olarak isimlendirilmiştir. Mills (2013) bilgiyi değerlendirmeye ‘eleştirel duruş’ ismini vermektedir. Araştırmada çocukların aynı fikirde oldukları düşünceyi onayladıkları, düşüncenin zayıf yönü ile ilgili soru sorarak, doğrudan söyleyerek ve farklı fikir sunarak da karşı çıktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Fusaro ve Harris (2008) dört yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların katıldıkları bilgileri iyi, güvenilir bulmadıkları bilgileri ise iyi olmayan şeklinde tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Clement (2010) bilgiye güven konusundaki önemli faktörlerden birinin de benzerlik olduğunu söyler ve bireylerin kendilerine benzettikleri kişilere inanmaya eğilimli olduklarını iddia eder. Mills (2013) çocukların çok fazla bilgiye maruz kaldıklarından dolayı doğru ve yanlış olanı ayırt etmek adına şüphe ile yaklaşmaya ihtiyaçları olduğunu ifade eder. Bu tutumu ‘seçici güven’ olarak da adlandırmaktadır (Harris & Corriveau, 2011). Sigurborsdottir (1998) okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş arasındaki çocuklara 2 yıl süresince ‘çocuklarla felsefe’ programı uygulamıştır. Bu program sonunda; çocukların daha iyi iletişim kurduğu, kendilerini ve düşüncelerini daha iyi anladığı, başka görüşlere daha fazla saygı gösterdiği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin arttığı sonuçlarına varmıştır. Yapılan bu çalışmada uygulama süresi üç ay olduğu halde bu becerilerin desteklenmiş olması uzun süreli uygulamalarda daha verimli sonuçlar alınabileceğini düşündürmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili gözlem bulgularından ÇİFE’nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın bilişsel alanda ‘Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur’, ‘Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır’, ‘Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisini kurar’, ‘Kazanım 19. Problem durumlarına çözümler üretir’ kazanımlarına olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir.

5.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların dil gelişimine yansımaları nasıldır?” alt problemine dair edilen bulgular sonucunda yeni sözcük kullanma temaları oluşmuştur.

Yeni Sözcük Kullanma

Araştırma bulguları çocukların düşüncelerini ifade ederken yeni sözcükleri az sayıda kullandıkları, ancak bu sözcüklerin anlamlarını topluluğa açıkladıklarını göstermektedir. Bilişsel gelişimle ilgili temalarda belirtildiği üzere çok sayıda sözel ifade kullanmışlardır. Okul öncesi dönemde çocukların dört yaşındayken yaklaşık 1000-1500, beş altı yaşlarındaki çocuklardayken iki üç bin konuşma, 20-24 bin anlama kelime haznesine sahip oldukları bilinmektedir (Dağabakan & Dağabakan, 2010). Buradan okul öncesi dönemdeki çocukların yeni sözcükleri hızla edinerek dağarcıklarına kattıkları anlaşılmaktadır. Hem gelişimsel hızdan dolayı hem de çocuklar için felsefenin sözel bir etkinlik olmasından dolayı araştırmadaki çocukların farklı sözcük kullanımlarında artış olması beklenmiştir ama gözlem bulgularında bu yönde bir sonuç görülmemektedir.

Dil insanın duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini sağlayan en büyük araçtır. Hem sosyalleşme açısından hem de öğrenilenleri anlamlandırmaya ve yansıtmaya katkısı açısından eğitimde de önem taşımaktadır. Bu alandaki gelişim bilişsel gelişimle bağlantılıdır ve algılama, kavram geliştirme, hafızada tutma gibi becerilerin gelişimine bağlıdır. Sözel dil becerileri alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olarak ikiye ayrılmaktadır. Yeni sözcükler öğrenmeye hazır olması çocuğun alıcı dil becerileri içinde, duygu, düşünce ve gereksinimlerini uygun cümlelerle açıklayabilmesi ifade edici dil becerileri arasında değerlendirilmektedir (Can Canlı, 2022). Zengin sözcük dağarcığı bir çocuğun hem anlatılanları daha iyi idrak etmesini hem de anladıklarını ifade etmesini sağlamaktadır (Gönen vd., 2010).

Çocukların anadilini etkin kullanması dil becerilerini geliştirirken zihinsel becerilerini de desteklemekte böylelikle dilin işlevselleşmesini sağlamaktadır (Cummins, 2000). Çocuklar zamanla dili taleplerini dile getirme, soru sorma, yorum yapma, kanıt sunma amaçlı kullanmaya başlamaktadır (Tezel 2015). Sözcüklerin anlamının bilinmesi dile hakimiyeti arttırarak duygu ve düşüncelerin

ifade edilmesini kolaylaştırmakta ve iletişimi güçlendirmektedir (Yıldırım, 2020).

Erken çocukluk dönemindeki çocuğun dil gelişiminin hızlanması karşılaştığı uyaran ve yaşantı ile ilgilidir (Can Canlı, 2022). Bal'a göre (1988) çocuğun zengin uyaranlarla karşılaşması, drama, hikaye etkinlikleri, günlük yaşantı sırasındaki etkileşim, sorularının yanıtladığı, sözel ifadelerin yoğun olduğu etkinliklerin içinde bulunması kelime hazinelerine zenginlik katmaktadır. Vygotsky'e göre (1934) dil sosyal etkileşim ile gelişmektedir ve düşünme ile doğrudan bağlantılıdır, birbirlerinin aracındırlar. ÇİFE'de çocuklar bir topluluğun içinde diyaloglara maruz kaldığı için çok sayıda kelime ve cümle duymakta, bir düşüncenin nasıl aktarıldığına da şahit olmaktadır. Ayrıca düşüncelerini ifade etmek için de çaba gösterirler. Bu nedenle ÇİFE'nin çocukların sözcük kazanımını ve ifade becerilerini arttırmaya olanak sağlamaktadır.

Alan yazında bu araştırmanın tersine bulgulara ulan çalışmalar da görülmektedir. Örneğin Tetik ve Erdoğan (2017) ve Kotaman (2008) resimli çocuk kitaplarını kullanarak uyguladıkları diyaloga dayalı eğitimin çocukların dil gelişimine ve kelime bilgisine katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Brannon ve Douksas (2014) ise ebeveynleri ile diyaloga dayalı kitap okuma faaliyeti yürüten çocukların İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenme süreçlerinde kelime edinme ve ifade edici dil becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Opel ve diğerleri (2009), okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdikleri 4 haftalık felsefi diyaloga dayalı etkinliklerin çocukların kelime bilgilerinin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Demirtaş ve diğerleri (2018) okul öncesi dönemdeki çocuklarla felsefi sorgulamalar yapmışlar ve araştırmalarının sonunda kelime sayısında artış olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Daniel ve diğerleri (2011) dört yaşındaki çocukların, çocuklar için felsefe çalışmalarından sonra 'ben dili' yerine 'biz dili'ni kullanmaya başladıklarını aktarmışlardır. Bu kullanım felsefe etkinliklerinde kazanıldığı için dil gelişiminde hem yeni sözcük kullanımı hem de düşüncelerini ifade etme başlıklarına örnek verilebilir. Daniel ve Delsol (2005) beş yaşındaki çocuklarla yürüttükleri araştırmanın bulgusunda çocuklar için felsefe etkinliklerinde uygulamanın başından sonuna kadar olan süreçte çocukların tartışmalar sırasında kullandıkları kelime sayılarında artış olduğunu, ilk oturumda çocuklar 17 defa söz almışken bu sayının diğer oturumlarda arttığını ortaya koymuşlardır. Dasi ve diğerleri (2013) ÇİFE'nin beş yaş grubundaki çocukların

sözel ifade becerilerini belirgin düzeyde etkilediğini, dört yaşındakilerde önemli derecede değişikliğe neden olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Fletcher (2020) 3 yaşındaki çocuklarla 10 hafta boyunca çocuklar için felsefe oturumları gerçekleştirmiş ve iki çocuğun değerlendirici ve çıkarıma dayalı sorulara olan cevaplarına etkisini araştırmıştır. Değerlendirme sorularına olan cevaplarında niteliğin arttığını ortaya koymuştur. Ghaedi ve diğerleri (2014), 5-6 yaşlarındaki çocuklarla yürüttükleri çalışmada çocukların fikirlerini ifade etmede artış yaşadıkları ve daha ayrıntılı ifade etmeyi öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Hem araştırmaya konu olan çalışmada hem de literatürdeki çalışmalarda ifade becerilerine olan olumlu yansıması açıkça görülmektedir. Farklı sözcük kullanımı gözlemler sırasında çok fazla fark edilmese de hem veliler hem de sınıf öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. ÇİFE'nin yeni sözcük kazandırma konusunda daha etkili olması için farklı kelimelerin yoğun olduğu uyaranlar seçilebilir.

Bu alt probleme dair bulgularından 2013 okul öncesi eğitim programı dil gelişimi alanı 'Kazanım6. Sözcük dağarcığını geliştirir' kazanımına yansımasının gözlemler sırasında çok fazla fark edilemediği ancak 'Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar', 'Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır', 'Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder' kazanımlarına ulaşılmasına katkı olumlu yönde yansıması olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin çocukların sosyal duygusal gelişimine yansıması nasıldır?" alt problemine dair elde edilen bulgular sonucunda tartışma sürecine özen gösterme teması oluşmuştur.

Kurallara özen gösterme kategorisi kurallara uyma kodu altında gözlemlenen davranışlardan parmak kaldırarak söz alma kuralına dair farkındalık kazandıkları, her zaman bu kurala uyamasalar da uymak için çaba gösterdikleri ve birbirlerini uyardıkları anlaşılmaktadır. Kurallara ve yönergelere uyma sosyal becerilerden bir tanesidir (Smart & Ann, 2001). Bu beceri işbirlikli öğrenme kapsamında değerlendirilmektedir. Çünkü topluluğun sağlıklı iletişim ve etkileşimi iş birliği için önem taşımaktadır ve her öğrencinin bir sorumluluğu vardır. Parmak kaldırarak konuşma tartışma sırasında sağlıklı iletişimi kurmak için çocuklara

verilmiş bir sorumluluktur. Örneğin Leng (2020) ergenlerle yürüttüğü araştırmada etkin ve dikkatli dinlemenin topluluk bilinci oluşturduğu ve katılımcıların kendi öğrenmelerini de değerlendirebilmelerini sağladığına değinmiştir.

Kuralları ihlal etme bulgusuna konuşmak için acele etme, kendi arasında konuşma, farklı nesneler ve oyuncaklarla ilgilenme, ‘rahatsız edici sesler çıkarma’, ‘sınıfta hareket etme’, ‘uzaktan eğitimle yapılan etkinliklerde ekran karalama’, ‘oturma süresi bitince derse dönmeme’ gibi davranışlardan ulaşılmıştır. Uygulamalar sınıfta yapıldığından dolayı ortam değişikliği olmasa da ÇİFE yeni bir durum olduğu düşünüldüğünde bu davranışlardan araştırma süresince ÇİFE’nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal alan kazanımlarından ‘Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar’ kazanımına ulaşmada güçlükler yaşandığı görülmektedir. Alan yazında bu gibi davranışlar istenmeyen öğrenci davranışları arasında ‘dersi bölme’ adıyla ele alınmaktadır (Charles, 1999: akt; Çetin, 2013). Bu davranışlar sonucunda etkinliğe başlamada ya da etkili şekilde sürdürmede zorluklar yaşanmış, diğer çocukların sıkılmasına, söylenenleri duyamamasına neden olmuştur. Uysal ve diğerleri (2010) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki istenmeyen davranışlar konusunda en çok dile getirdikleri davranışın söz kesme, gürültü yapma ve dolaşmayı içeren sınıfın dikkatini dağıtarak etkinliği bölen davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin araştırma bulgularını desteklediği görülmekte, bahsi geçen istenmeyen davranışların sadece çocuklarla felsefe etkinliklerinde görülmediği ya da kolaylaştırıcının sınıf yönetimi eksikliğinden kaynaklanmadığı, okul öncesi eğitim sınıflarında görülebilen bir problem olduğu söylenebilir.

Tozduman ve diğerleri (2022) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde Covid 19 Pandemisi döneminde uzaktan eğitim derslerinde internet kesintisi donma gibi problemlere değinmiş ve çocukların dikkat dağınıklığı, isteksizlik gibi sorunlarını dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitimin okul öncesinde etkinliği gerçekleştirme süreçlerini zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan Kayaalp (2021) ikinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında uzaktan eğitim ile çocuklar için felsefe etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Etkinlikler sırasında aynı anda konuşma, gürültü yapma, sürekli kendisinin konuşmasını isteme ve söz hakkı alamayan öğrencilerde sıkılma davranışları görüldüğünü, iki etkinlikte çocuklardan

ikisinin ekranı karaladığını ve bunun diğer çocukların dikkatini dağıttığını ortaya koymuştur. Bağlantı sorunlarından kaynaklı olarak da ifadelerin tam anlaşılmasına değinmiştir. Araştırma bulguları ile çok benzer sonuçlar olduğu görülmekte ve bahsi geçen problemlerin ÇİFE'nin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi konusunda sadece okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklar için değil ilköğrencileri için de zorluklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu gibi problemlerin önüne geçmek için soruşturmalar sırasında aktif tartışma teknikleri ve söz almaya istek uyandıracak materyallerin kullanılması, uzaktan eğitim ile yapılacak derslerde öğretim teknolojilerinden yararlanılması faydalı olacaktır.

Topluluğa özen gösterme kategorisi içinde değerlendirilen başkalarını konuşmaya davet etme ve başkalarının görüşlerini almak için dinlemeye dair davranışlar topluluktaki herkesin düşünebilmesi ve diyaloga katkıda bulunabilmesi için gerekli olduğundan dolayı iş birlikli düşünme becerileri kapsamında değerlendirilmektedir. Başkalarını konuşmaya davet etme kodu içinde ele alınan, çocukların 'Bana katılan var mı?' sorusundan ortaya atılan bir iddianın üzerine yorum yapılmasını istediği anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu ifadeden çocuğun düşüncesinin desteklenmesini beklediği anlaşılsa da yine de diğer çocukların da konuşması için bir fırsat oluşturmaktadır. Parmak kaldıran arkadaşını kolaylaştırıcıya hatırlatma, arkadaşının kulağına fikir söyleyerek konuşması için teşvik etme davranışları duygusal olarak destek vererek tartışmaya katılabilmeleri için motive etme amacı taşımaktadır. Gülay (2008) akranların birbirlerini destekleyerek streslerini azalttıklarını, birbirleri için bilgi kaynağı ve model olduklarını ifade eder. Jalongo (2006) bir problemi içeren kısa öykülerin küçük topluluklarla tartışılmasının da sosyal etkileşimi artırarak çocukların sosyal becerilerini geliştireceğini sosyal becerilerin geliştiği sınıf ortamlarında çocukların arkadaşları için 'O bana okulda yardım etmişti' cümlesini kuracağı, kendilerinin de yardım istemekten çekinmeyecekleri, okula dair olumlu tutum geliştireceklerini söyler.

Okur (2008) ÇİFE'nin okul öncesi dönemdeki çocukların iş birliği yapma becerilerini arttırdığını ortaya koymuştur. Tunçdemir ve arkadaşları (2022) çocukların sosyal becerilerini ve duyguları anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Özcan ve diğerleri (2022) ÇİFE'nin beşinci sınıf

öğrencilerinin birlikte çalışma becerileri ve olumlu bağlılıklarını arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada yer alan sınıf öğretmeninin, çocukların arasındaki iletişim ve iş birliğinin artmasına yönelik ifadesinde bu yansımaların da etkisi olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak ÇİFE'nin çocukların sosyal duygusal gelişimine olumlu yansıması olduğu söylenebilir.

5.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın 'Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'ne yönelik çocuk görüşleri nelerdir?' alt problemine dair elde edilen bulgular etkinliği anlamlandırma, etkinliğe ilişkin duyuşsal görüşler, elde edilen kazanımlara yönelik görüşler olarak üç tema altında ele alınmıştır.

Etkinliği Anlamlandırma Teması

Çocukların eğitimi tanımlarken örnek verdikleri sözel eylemlerin bilişsel eylemler olduğu buna ek olarak etkinlik kurallarına değindikleri görülmektedir. Bu durum çocukların etkinlikleri nasıl algıladıkları ile ilgili ip uçları vermektedir. Alan yazında algılama sürecinin öncelikli amacının edinilen bilgilerin bilişsel öğelerle eşleşmesi ve çevrede olanların anlaşılabilmesi olduğu ifade edilmiştir (Akaroğlu & Dereli, 2012). Çocukların dile getirdikleri bu hususlara odaklandıkları ve etkinliğin içeriğine ve amacına dair farkındalık kazandıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Michalik'in (2019) ve Ulucan'ın (2023) çalışmasında da çocuklar, ÇİFE'de yeni şeyler öğrendiklerini söylemişlerdir. Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin ÇİFE ile ilgili farkındalıklarına dair bulgularında soru oluşturma, arkadaştan öğrenme kodları görülmektedir. Yapılan bu araştırmadan farklı olarak arkadaşlarının fikirlerini değerlendirme, gerekçelendirme yapma, farklı görüşler üretme, fikrini değiştirme, kendi düşüncelerini fark etme ve karar verme kodlarına da yer vermişlerdir. Bu araştırmada da çocukların bu etkinlikleri gelişi güzel bir sohbet değil bir öğrenme etkinliği olarak algıladıkları, farklı bir oturma düzeni olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

Etkinliğe İlişkin Duyuşsal Görüşler Teması

Yapılan bu çalışmada çocukların kitapların içeriğinden, görsel ve işitsel materyallerden hoşlandıkları görülmektedir. Alan yazında öğrenme ortamlarında materyal kullanımının önemine değinen çalışmalar yer almaktadır. Kablan ve

diğerleri (2013) materyallerin öğrencilerin ilgi ve arzularını arttırarak öğrenmeyi daha kolay hale getirdiğini, Bala (2022) çocukların meraklarından dolayı materyale dokunmak ve oynamak istediklerini böylece derse olan ilgilerini canlı tutabileceğini bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli materyaller seçmeleri gerektiğini ifade eder. Gözlemlerde çocukların uyarıların görsel ve işitsel özelliklerine dikkat ettikleri ve ilgi ile takip ettikleri bulunmuştur. Çocukların görsel ve işitsel materyalleri beğenmelerine dair ifade gözlem bulgusu ile de örtüşmektedir. H.'nin beğendiği materyale ulaştığı için mutlu olması etkinliğe olan ilgisini arttırmıştır.

ÇİFE etkinliklerinde uyarılar arasında yer alan kitaplar da bu etkinliğin materyallerindendir. Çocuk kitapları seçilirken görsellerine, anlatım diline, diyaloglara dikkat edilmesi gerekmektedir (Yükselen vd., 2016). Çocuklar için felsefede seçilen kitaplar bir problemi, karmaşık bir durumu ya da ikilemi barındırmaktadır. Çocukların kitapların içeriğini beğendiklerini ifade etmeleri bu konuda doğru seçim yapıldığını göstermektedir. Benzer şekilde Kazdal'ın (2023) araştırmasına katılan öğrenciler de içeriğinden dolayı kitaplardan ve posterlerden hoşlandıklarını dile getirmişlerdir.

Ayrıca bu çalışmada yapılan eylemden hoşlanma ile ilgili olarak konuşma, düşüncesini ifade etme, kitap okunması, soru sorma ve eğlenme eylemlerine değinmişlerdir. ÇİFE'ye araştırma bittikten sonra da devam etme isteğine sebep olarak yöntemi göstermişler ve yaşanan fikir değişikliğine değinmişlerdir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında hem benzer hem de farklı bulgulara rastlanmaktadır. Benade (2011) öğrenciler başkaları ile konuşmaktan, bir konu ile ilgili beraber çalışıyor olmaktan, başka fikirleri duymaktan hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Paine (2012) araştırmasındaki çocuklar ÇİFE'yi özgürce tartışma imkanı sunması, düşünmeyi yazmaktan daha kolay bulmaları, farklı fikirleri duymaktan hoşlanmaları, fikirlerini açıklayabilmeleri, tartışma sürecinin barışçıl bir ortam olmasından ve konuların ilginç olmasından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Akkocaoğlu Çayır'ın (2015) ilkökul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrenciler oyunlardan, yarışmalardan, kitaplardaki hikayelerden, kuklalardan, düşünmekten ve özgürce söylemekten mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde materyale ve konuşma

eylemine dikkat çektikleri görülmektedir. Diğer yandan Gorard ve diğerleri (2015) dört ve beş yaşındaki çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında çocukların, ÇİFE'ye katılmaktan memnuniyet duyduklarını, soru üretmek ve sorular arasında seçim yapmaktan hoşlandıklarını, bir öğrencinin soru sormaktan en başlarda zorlandığı için hoşlanmadığını, daha sonra bunu hızlıca öğrendiği için sevmeye başladığını yani etkinliğe dair olumlu yönde fikir değişikliği yaşadığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise doğru ya da yanlış cevap olmamasını, düşündükleri her şeyi söyleyebilmelerini sevdiğini belirtmiştir. Philips'in çalışmasında çocuklar eğitimi rahatlatıcı ve eğlenceli olduğu, yeni şeyler öğrenmeyi ve düşünmeyi sağladığı, fikirleri açıklamaya izin verdiği ve oyunlar oynadıkları için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Michalik (2019) araştırmasında çocuklar yeni şeyler öğrendiklerini söylemişler, istediklerini söyleyebilmekten, konuşmak zorunda olmamaktan, fikir değişikliği yaşamaktan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Kayaalp ve Boyacı (2023)'nın ikinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları uygulamadan sonra çocukların hikaye okunmasından ve soru sorulmasından, düşüncelerini açıklamaktan, yeni şeyler öğrenmekten hoşlandıklarını ortaya koymuştur. Gatley ve diğerleri (2020) yaşları 15 ve 18 arasında değişen gençlerle yürüttüğü çalışmasında öğrenciler düşüncelerini açıklama ve farklı fikirdeki insanlarla çalışmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Gasparatau ve Ergazaki'nin (2015) on dört ve on altı yaş aralığındaki çocuklarla olan çalışmasında katılımcılar etkinliği sevmeye dair düşünmeyi ve akıl yürütmeyi geliştirmesinden, diyalog ve ifade becerilerini geliştirmesinden, yeni ve ilginç şeyler denemekten hoşlanma, toplulukla çalışmaktan hoşlanma ve ilginç konu seçimlerinden hoşlanmayı dile getirmişlerdir. Diğer çalışmalardan farklı olarak gelişimlerine olan etkisinden dolayı yaşadıkları memnuniyeti dile getirebildikleri ve iş birliğine dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Bahse geçen araştırmadaki öğrenciler topluluğa ait olmaktan hoşlandıkları, istediklerini söylemekte özgür olmaktan mutlu olduklarını ifade etmişler hatta bir öğrenci toplulukta söz alabildiği için kendisi ile gurur duyduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeden düşüncelerini paylaşabilmenin öğrenciye öz güven kazandırdığı anlaşılmaktadır. Gatley ve diğerlerinin (2020) araştırmasında da öğrenciler bir görevi yapabilme ve bitirene kadar devam edebilme konusunda kendilerine güvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Güler ve Şengül'ün (2023) araştırmasına katılan yedinci sınıf öğrencileri de fikirlerini paylaşmaktan hoşlandıklarını dile

getirmişlerdir. Kazdal (2023) araştırmasında yer alan öğrencilerin aç gözlülük, yanlış davranışlar, kötülük, cimrilik, cömertlik, iyilik, yardımseverlik, saygı ve bencillik konularını tartışmaktan para, can sıkıntısı, iş hayatı, hayatın zorlukları ve arkadaşlık gibi felsefe ile ilgisi olmayan konuları konuşmaktan hoşlandıklarına değinmiştir. Leng (2020) araştırmasında yer alan öğrenciler düşüncelerini rahatlıkla açıklayabildiği, diğer derslerden farklı olarak ÇİFE’de konulara daha fazla dahil olabildikleri, öğrenmek için motive oldukları, kendilerini güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir. Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmasında da çocuklar etkinlikle ilgili mutlu olmaya değinmişler. Mevcut araştırmadan farklı olarak özgür hissetmeye de dikkat çekmişlerdir. Akar’ın araştırmasında 4. sınıf öğrencileri uygulamaları mutlu ettiği, Türkçe dersini sevdirdiği, enerjik olmayı sağladığı, empatiyi teşvik ettiği, soru sorma korkusunu yenmeyi sağladığı, konuşmaktan korkmamayı öğrettiği, soru sormayı sevdirdiği için sevdiklerini belirtmişlerdir. Yurtbakan’ın (2023) araştırmasında yer alan öğrencilerin bir kısmı da eğlenceli olduğu için devam etmek istediklerini dile getirmişlerdir.

Farklı çalışmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında çocukların ortak şekilde konuşmaktan, eğlenmekten, düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve kitap okuma eyleminden hoşlandıkları, diğer araştırmalarda farklı olarak beraber çalışmaktan, topluluğun parçası olmaktan, başkalarının fikirlerini dinlemekten, düşünürken özgür olmaktan, konuşmak zorunda olmamaktan, mutlu hissetmekten dolayı hoşlanmaya değindikleri görülmektedir.

Olumlu yönde fikir değiştirme ile ilgili olarak bu araştırmadaki çocuklardan birisi ÇİFE’yi başta sevmediğini daha sonra sevmeye başladığını ifade etmiştir. Gorard ve diğerlerinin (2015) araştırmasında da çocuklardan birisi soru sormaktan hoşlanmadığı için en başta ÇİFE’yi sevmediğini fakat soru sormayı hızlı bir şekilde öğrenince ÇİFE’yi de sevdiğini belirtmiştir. Akar’ın (2023) araştırmasında da öğrenciler bu durumu dile getirmese de birinin velisi çocuğunun kendisine başlarda ÇİFE’de sohbet etmekten sıkıldığı fakat zamanla düşünmeyi ve yaratıcı fikirler bulmayı sevdiği yönünde dönüt verdiğini ve fikir değişikliği yaşadığını dile getirmiştir. Bu dönütlerden anlaşılacağı üzere çocuklar becerileri gelişmeye başladıkça tartışmalara da daha aktif katılmakta böylece sıkılmamakta ve eğitimden keyif almaya başlamaktadırlar.

Olumsuz görüşler kategorisinde çocuklar fiziksel düzene, sınıf kurallarına, materyallere ve sürece dair hoşlanmadıkları durumlardan bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Kazdal'ın (2023) araştırmasında yer alan dördüncü sınıf öğrencilerinden birisi de uzun süre oturmaktan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve belininin ağrıdığına değinmiş ve rahat edebilmek gerekirse uzanabilmek adına drama sınıfı gibi bir ortamın kullanılmasını önermiştir. Paine'nin (2012) çalışmasında da çocukların hepsi eğitim sırasında daha hareketli olmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Gorard ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında bazı öğrenciler felsefe yerine spor gibi aktiviteler yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bulgular hem sıkılmayı önlemek hem de çocukların uzun süre oturmaktan kaynaklı fiziksel rahatsızlıklarının önüne geçmek amacıyla çocuklar için felsefenin hareketli etkinliklerle bütünleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yapılan bu araştırmadaki gibi Benade'nin (2011) araştırmasında da çocukların başkasının amaçsızca dolaşması nedeni ile öğrenemedikleri, arkadaşının dinlememesinden, kurallara uyulmamasından hoşlanmadıkları, mevcut araştırma bulgularından farklı olarak sözlerinin kesilmesinden hoşlanmadıkları da çocuklar tarafından ifade edilmiştir.

Soruların niteliğinden hoşlanmama kodunun ulaşıldığı ifadede çocuk ÇİFE'de zor sorular olduğuna değinmiştir. Her ne kadar hoşlanmamasına neden olsa da soruların niteliğinin farklı olduğunu fark ettiği anlaşılmaktadır. Akar'ın (2023) özel yetenekli öğrencilerle yürüttüğü araştırmasına katılan öğrencilerden birisi de soruların farklı olduğuna değinmiştir.

Akar (2023) çalışmasında yer alan öğrenciler devam etmek istemediklerine dair bir ifade kullanmasalar da düşünmeyi zorlayıcı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu durum araştırmadaki 'etkinliklerin zor olduğunu düşünme' kodunu desteklemektedir. Gasparatau ve Ergazaki'nin (2015) araştırmasında öğrenciler başlarda düşüncelere karşı çıkmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bahsi geçen araştırmada çalışma grubunun 14-16 yaş aralığı olduğu düşünüldüğünde bu çekincenin sosyal ve ahlaki gelişimlerinden kaynaklandığı, arkadaşlarını kırmaktan ya da tepki almaktan çekindikleri düşünülmektedir. Ancak yapılan bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların karşı çıkmaktan kaçınmadıkları hatta tercih ettikleri görülmektedir. Bu da küçük çocukların felsefi düşünmenin düşüncenin

güçlü ve zayıf yönlerini eleştirme boyutuna yatkınlıklarını göstermektedir ve gözlemler sırasında bu boyuta örnek olabilecek ifadeler de yer verilmiştir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Yurtbakan'ın (2023) araştırmasında yer alan öğrencilerden bazıları ÇİFE'yi her zaman yapmaktan sıkılabileceklerini, proje yapmaya fırsatları kalmayacağı için diğer derslere engel olabileceğini belirtmişlerdir. ÇİFE çocukların sevdiği diğer derslerle ve etkinliklerle bütünleştirildiğinde bu tarz kaygılarının da ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Alan yazındaki araştırmalarda çocukların ÇİFE'ye dair önerileri de dikkat çekmektedir. Yine Gasparatau ve Ergazaki'nin (2015) araştırmasında öğrenciler ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilecek çocuklar için felsefe eğitimlerinde ikilemlere düşüren konulara daha fazla yer verilmesi ve daha fazla bakış açısına ulaşılabilmesi için daha fazla öğrenci ile gerçekleştirilmesi, her öğrencinin konuşma süresi ile ilgili sınır koyulması gerektiğine değinmişlerdir. Konuşma süresi ile ilgili sınır koymak, yapılan bu çalışmada karşılaşılan çocukların sürece dair başkalarını beklemekten, fark edilmemekten sıkılma gibi olumsuz görüşlerine karşı bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Güler ve Şengül'ün (2023) araştırmasında da çocuklar öneriler sunmuşlar ve ÇİFE'de daha iyi kanıt sunabilmek için düşünme süresinin daha uzun olması ve daha farklı bakış açılarının da dahil edilmesini, farklı öğrenme stillerini desteklemek adına multimedya kaynaklarının kullanılmasını önermişlerdir.

Bu çalışmada velilerden birisi çocuğunun etkinliklerde sıkıldığını ifade etmiştir. Paine (2012) de araştırmasında bazı öğrencilerin ÇİFE'yi zaman zaman sıkıcı bulduklarına değinmektedir.

Her ne kadar mevcut çalışmada farklı öğrenme alanlarıyla bağlantı kurmaya dair bir ifadeye rastlanmasa da araştırmalardan birinde bu konuda da çocuklardan gelen bir eleştiri göze çarpmaktadır. Akar'ın (2023) özel yetenekli öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerinden birisi fen derslerinde yapılan deneylerin bilimsel olup olmadığı yönünde fikir belirtirse olumsuz karşılanacağını bu nedenle ÇİFE'de öğrendiklerini diğer derslerinde kullanamayacağı yönündeki tedirginlik duyduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan Kodaz ve diğerlerinin (2022) araştırmasında yer alan öğretmenlerden birisi de

ÇİFE'yi diğer derslerle bütünleştirerek programa dahil etmekte zorlanacağını ifade etmiştir. Bu durum öğretmen ile öğrencinin benzer tedirginlikleri yaşadıklarını göstermektedir.

Elde Edilen Kazanımlara Yönelik Görüşler Teması

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin kazanımlarına yönelik görüşler incelendiğinde çocukların soru sorma ve dinleme becerilerine dair bir yansıma fark etmedikleri, düşüncelerini söylemeye dair yansımaları sadece iki çocuğun dile getirdiği diğerlerinin olumsuz görüş bildirdiği, sosyal duygusal gelişimle ilgili olarak bir kişi saygı göstermeme davranışı ile ilgili farkındalık kazandığı, bir kişi söz dinleme davranışını arttırdığını belirtmiş, çoğunluk farkında olmadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında çocukların çoğunlukla gelişim alanlarına olan yansımaları fark edemedikleri, bu konuda değerlendirme yapamadıkları görülmektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde yapılan gözlemlerde de oturumun sonunda çocuklara sorulan değerlendirme sorularında fikir değişikliklerini nadiren fark edebildikleri görülmüştür.

Alan yazında bu konuda mevcut araştırma bulgularından farklı olarak çocukların kendilerindeki değişimi ifade edebildikleri bulgulara ulaşan örnekler de görülmektedir. Örneğin Benade (2011) araştırmasında yer alan öğrencileri ÇİFE'de edindikleri bilgilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, sorular sayesinde zihinlerinin esneklik kazandığı, bir kişi de kendisini konuşma becerisi konusunda geliştirdiğini ifade etmiştir. Gorard ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında dört ve beş yaşlarındaki çocuklar ÇİFE'nin arkadaşlarının düşüncelerini fark etmelerini sağladığı, akranları ile yaşadıkları problemleri çözmelerini sağladığı için oyunlarda tartışmaların azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca kişiler arası problemleri çözmede bir araç olduğuna da değinmişlerdir. Çocuklar, eğitimin kendilerine yeni fikirler üretme, yeni sözcükler edinmede destek olduğu, arkadaşları ile yaptıkları çalışmalarda daha iyi iletişim kurmalarını sağladığı, birbirlerini daha iyi tanıdıkları için daha iyi ilişkiler kurduklarını ve bekleme becerisi kazandıkları için sınıfta gürültünün azaldığını da dile getirmişlerdir. Çocukların okul öncesi dönemde olmalarına rağmen kendileri ile ilgili detaylı bir değerlendirme yapabildikleri anlaşılmaktadır. Akkocaoğlu Çayır'ın (2015) çalışmasında öğrenciler çocuklar için felsefe derslerinde öğrendiklerini günlük hayata aktarabildiklerini ifade etmişlerdir.

Bahsi geçen öğrencilerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri olduğu için bu değerlendirmeyi doğrudan aktarabilmişlerdir. Gasparatau ve Ergazaki'nin (2015) çalışmasındaki öğrenciler kendilerine olan yararları ile ilgili eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin, ifade becerilerinin geliştiğini söylemişlerdir. Leng (2020) araştırmasına katılan öğrencilerden birisi kişisel olarak değişim yaşadığını, topluluğa dahil olabildiği ve düşüncelerini ifade edebildiği için gerginliğinin azalmaya başladığını ifade etmiştir. Kayaalp ve Boyacı'nın (2023) araştırmasında ikinci sınıf öğrencileri kendilerini ifade etmeyi ve başkalarına soru sormayı öğrendiklerini açıklamışlar yani öğrenmeye vurgu yapmışlardır. Güler ve Şengül'ün (2023) araştırmasında öğrenciler karar vermeden önce başkalarını dinledikleri ve bu şekilde karar verirken kendilerini daha rahat hissettikleri, düşüncelerini nasıl kanıtlayacaklarını öğrendikleri, düşüncelerini ve argümanların zamanla değişebildiğini fark ettiklerine değinmişlerdir. Özcan ve diğerlerinin (2023) çalışmalarındaki beşinci sınıf öğrencileri ÇİFE'nin anlamayı kolaylaştırma, özetleme becerisi kazandırma, dikkat düzeyi geliştirme, soru sorma becerisi kazandırma, hayal gücünü destekleme, iletişim becerileri, sorgulama yapma, dinleme becerisi kazandırma, derse etkin katılımı sağlama ve farklı derslere de katkı sunma konusundaki yansımalarına dikkat çekmişlerdir. Kazdal (2023) araştırmasında dördüncü sınıf öğrencileri kendine güven, farklı düşünme, yeni kelimeler öğrenme, kitap okuma isteği, yorumlama ve hayal gücü kazandıklarını belirtmişler, okuduğunu anlama ve hayal etme becerisinin diğer derslere de yansıdığını ifade etmişlerdir. Özcan'ın araştırmasında yer alan öğrenciler (2023) ÇİFE'nin anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırması, kendilerini etkin kılması, notların yükselmesini sağlamasına değinmişlerdir.

Bu çalışmada yer alan çocuklar ÇİFE'nin kendilerinde oluşturduğu yansımaları fark edemeseler de diğer çalışmalardaki öğrencilerin düşünme becerileri, öğrenmeyi kolaylaştırma, soru sorma, problem çözme, düşüncelerini ifade etme, dinleme, dikkat etme, yeni sözcük edinme becerilerinde gelişimlerine olan etkisini fark edebildikleri anlaşılmaktadır. Çocukların bu yansımaları fark edemeyişlerinin yaşları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gorard ve diğerlerinin (2015) araştırmasında yer alan öğrenciler okul öncesi dönemde olmalarına rağmen ayrıntılı şekilde değerlendirme yapabildikleri görülmektedir ancak bu öğrenciler ÇİFE'ye bir yıl boyunca devam ettikleri çalışmada belirtilmiştir. Yapılan bu

araştırmada çocuklar ÇİFE ile ilk defa karşılaşmışlar ve eğitim üç ay sürmüştür. Kısa sürede yaşadıkları olumlu değişimler göz önünde bulundurulduğunda, eğitime uzun süreli devam ettikleri takdirde düşünme, gözlem yapma ve değerlendirme becerileri gelişeceğinden dolayı kendileri ile ilgili yansımaları da fark edebileceği düşünülmektedir.

5.5. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların gelişimine yansımaya yönelik veli görüşleri nelerdir?’ alt problemine dair elde edilen bulgular bilişsel gelişime yansımaya dair görüşler, dil gelişimine yansımaya dair görüşler, sosyal duygusal gelişime yansımaya dair görüşler ve çocuklar için felsefeye dair genel görüşler olmak üzere dört tema altında incelenmiştir.

Bilişsel Gelişime Yansımaya Dair Görüşler

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne yönelik veli görüşlerinde dikkat becerilerine katkı alt kategorisi altında temel dikkat becerilerinde artış ve dinleme becerisinde artışa dair ifadeler sunulmuştur. Temel dikkat becerilerinde çocuğun çevresine karşı, ayrıntılara karşı ilgisinin arttığına değinilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi dikkat ve ilgi birbirlerine bağlıdır (Varol ve diğerleri, 2020). Bu durumun dikkate dair gözlem bulgularında yer verilen uyarana dikkat etme ve sürdürmeden kaynaklı becerilerle de ilgili olduğu düşünülmektedir. Velisinin dinleme becerisindeki artışa dair gözlemlerini aktardığı çocukla ilgili sınıf öğretmeni de aynı yönde fikir sunmuş ve ikisi de bu gelişimin ÇİFE’den kaynaklı olduğunu doğrudan ifade etmişlerdir. Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmasına katılan öğrencilerin velilerinin de çocuklarının dinleme becerisinin gelişimine değindiği görülmektedir.

Hatırlama becerisi bağlantı kurma kodu çocuğun ebeveynine öğrendiklerini aktarması ve çocuklar için felsefe dersinde öğrendiğini ifade etmesinden dolayı oluşturulmuştur. Hatırlama becerisi uzun süreli bellek ile ilgilidir. Uzun süreli bellekte daha önce gerçekleşen olay ve duruma dair bilgilerin, öğrenme deneyimlerinin saklandığı bilinmektedir (Özyürek & Ömeroğlu, 2013). Bu nedenle çocuklar için felsefe dersinde öğrenilenlerin bu çocukta kalıcı olduğu düşünülmektedir. Buradan ÇİFE’nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel alan ‘Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar’ kazanımına olumlu yansımalarının olduğu anlaşılmaktadır.

Sorgulama becerilerine dair bulgulardan çocukların soru sorma becerisinde artış olduğu anlaşılmaktadır. Gözlem bulgularında da sınıfta neden aramaya dair soruların sorulduğu görülmektedir. Gözlemlerde M.E.'nin tartışmalar sırasında soru sormadığı görülse de görüşme bulgularından bu beceriyi sosyal yaşantısında yansıttığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan A.'nın tartışmalar sırasında da az da olsa felsefi soru ürettiği görülmekte ve bu beceriyi kazanmaya başladığı anlaşılmaktadır. Frazier ve diğerleri (2009) çocukların yetişkinlerle olan diyaloglarında sordukları soruların bilgi amaçlı olduğuna değinmektedir. A.'nın velisi sorularındaki artışın merak duygusundaki artıştan kaynaklandığına değinmiştir. Alan yazında da merakın sorgulamanın temeli olduğu belirtilmiştir (Tuğrul vd., 2012).

Sorgulama becerilerine yansıması meraka katkı alt kategorisinde 'merak duygusunda artış', 'merakı sürdürme' kodları görülmektedir. Y.'nin velisi ise ÇİFE sayesinde merak ettikleri ile ilgili tatmin yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumun etkinlikler sırasında bir konu ile ilgili çok fazla görüş sunulması, zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya konmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gözlem bulgularında aynı çocuğun tartışmalar sırasında çelişkileri dile getirdiği ve bu çelişkilere dönük soru sorduğu da görülmektedir. Bu çocuğun ÇİFE'de konuşulan kavramları ve soruları evde de annesi ile konuşmaya devam ettiği belirtilmiştir. Aynı çocuk kendisi ile yapılan görüşmede soru sormaktan hoşlandığını, içerikleri ilginç bulduğunu ve ÇİFE'ye devam etmek istediği belirtmiştir. Çocuğun ilgisini çeken konularla konuşmaya devam etmek istediği anlaşılmaktadır. Leng'in (2020) araştırmasına katılan öğrencilerden birisi de ÇİFE'de konuşulan konuları dersten sonra da merak ettiğini ve konuşmaya devam etmek istediğini ifade etmiştir. Bu bulgunun aksine Saunder (2020) dokuz ve on yaşlarındaki çocuklarla yürüttüğü çalışmada çocukların ÇİFE dışında da tartışmaya istekli oldukları halde okulda diğer derslerde ve evde neden sorgulamaya devam etmediklerinin araştırılmasını önermiştir.

Sorgulama becerilerine yansıması, düşünce becerisine katkı alt kategorisinde 'kendi düşüncesini değiştirebilme', 'neden-sonuç ilişkisi kurmada artış' kodları görülmektedir. Kendi düşüncesini değerlendirebilme kodu ile ilgili bulguya ulaşılan ifadede çocuğun olay ve durumları değerlendirirken bakış açısında değişiklik yaşadığı kast edilmiştir. Bu değişikliğin görülmesinde çocuklar için felsefe etkinliklerinde yer verilen eleştirel düşünme becerilerinin etkili olduğu

düşünülmektedir. Çocuklar süreç boyunca diyalog halinde bulundukları için birbirlerinin düşüncelerini dinlemişler ve bu düşüncelerin güçlü ve zayıf yönlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca her oturumun sonunda düşüncelerinin değişip değişmediği sorulmuştur. Dolayısıyla çocuğun durumları geniş bir bakış açısıyla değerlendirmesi yaşadığı etkileşimin sonucu olduğu düşünülmektedir.

Neden-sonuç ilişkisi kurmada artış koduna dair görüşme bulgusu gözlem bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Tartışmalar sırasında neden-sonuç ilişkisine dayalı ifadelerin ve her ifadeden sonra sorulan ‘Neden?’ sorusunun bu değişiklikte etkili olduğu düşünülmektedir.

Benzer şekilde Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmasına katılan öğrencilerin velileri de çocuklarının meraklarında, sorgulama, akıl yürütme becerilerindeki gelişime dikkat çekmişlerdir.

Yansımasının farkında olmama kategorisi altında ayırt edememe kodu görülmektedir. Velilerden birisi çocuğunun düşünme becerilerinde değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Bu çocuk birkaç cümle dışında etkinliklerde genelde dinleyici olarak yer almıştır. Uyarınları dikkatle takip etse de zaman zaman tartışma sürecinde yanındaki arkadaşı ile konuşması ya da arkadaşının sınıfta gezmesi nedeni ile tartışmaları etkin dinleyemediği zamanlar olmuştur. Kendisi ile yapılan görüşmeler sırasında da sınırlı ifadeler kullanmıştır. Velilerden bir tanesi ise değişiklik olduğunu ancak hangi etkinlikten kaynaklandığını fark edemediğini ifade etmiş, bu nedenle bilişsel gelişim konusunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin etkisini fark edemediklerini belirtmiştir. Aynı veli aile katılımı etkinliklerini yapamadıklarını çocuğun evde devam ettirmek istemediğini belirtmiştir. Çocukların ÇİFE ile ilgili ailelerine dönüt vermediği bu nedenle velilerinin de gelişimi ayırt edemedikleri düşünülmektedir.

Dil Gelişimine Yansımasına Dair Görüşler

ÇİFE’nin çocukların dil gelişimine yansımasına dair veli görüşleri incelendiğinde velilerin hepsinin çocuklarının konuşmalarında yeni sözcüklere yer verdiğini ve sözcüklerin çocuklar için felsefe etkinliği ile bağlantılı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Her ne kadar ÇİFE sırasında kullandıkları yeni kelime az sayıda olsa da çocukların etkinlikler sırasında duydukları sözcük ve kavramları iletişimlerine yansıttıkları anlaşılmaktadır. Özellikle M.E.’nin ‘mantıklı ve

mantıksız' sözcüklerini sık kullanıyor olması doğrudan çocuklar için felsefe etkinliklerinin etkisini göstermektedir. Demirtaş ve diğerleri (2018), Tetik ve Erdoğan (2017), Kotaman (2008), Opelve diğerleri (2009), Daniel ve Delsol (2005) tarafından ortaya konduğu gibi ÇİFE'nin sözcük edinimine olumlu yansıması veli görüşmelerinden elde edilen bulgulara da görülmüştür.

Düşüncelerini ifade etmede artış ile ilgili bir çocuğun araştırmanın sonlarına doğru olumlu yönde değişiklik yaşadığı belirtilmiş, aynı çocuk ile ilgili sınıf öğretmeni de benzer yönde fikir belirtmiştir. Bahsi geçen çocuk son iki etkinlikte kısa da olsa görüş bildirmiştir. Uygulamaların sonuna doğru çocuğun kendisini ifade etmeyi daha iyi öğrendiği düşünülmektedir.

Sosyal Duygusal Gelişime Yansımasına Dair Görüşler

ÇİFE'nin çocukların sosyal duygusal gelişimine yansımasına dair veli görüşlerinde hakları ile ilgili farkındalık kazanma kodunun ulaşıldığı ifadede çocuk fikrinin alınmasına hakkı olduğuna yani katılım hakkına değinmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesinde Madde 13. Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir ifadesine yer verilmiştir (www.unicef.org/turkey). Alan yazında katılım hakkı ile ilgili çocukların kendilerini etkileyen kararların alınmasında etkin rol oynamasına değinilmiştir (Lansdown, 2005; akt: Yaralı & Aytar, 2017). Bunun gerçekleştirilebilmesi için çocuklara karar alma süreçlerinde rol ve sorumluluk verilmesinin öneminden bahsedilmiştir (Stehphenson vd., 2004).

H.'nin velisi kendisinin ve başkalarının haklarını korumayı öğrendiğine dikkat çekmiştir. Bu gelişimin çocuğun ifade becerilerindeki artıştan, çocuklar için felsefe etkinliklerinin içeriklerinden kaynaklandığı ve soruşturma topluluğunun da etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yolsal Murteza (2023) çocukların kendi hakları ve başkalarının haklarına dair bilgili sahibi olması, düşünce ve ifade özgürlüğü sayesinde demokrasiyi bir yaşam biçim haline getirmeleri açısından çocuklar için felsefenin bir geçerli bir yöntem olduğuna hatta ekonomik olarak dezavantajlı ya da otizm gibi nedenlerden dolayı bireysel dezavantajlara sahip çocuklar için de bir çocuk hakkı sayılabilmesi için ulaşılabilir olması ve bu çocukların dahil edilebilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgulardan ÇİFE'nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Duygusal alan 'Kazanım 6. Kendisinin ve

başkalarının haklarını korur' kazanımına olumlu yansımasının olduğu görülmektedir.

Sosyal gelişime yansıması kategorisi altında ele alınan okula tutuma etkisi ile ilgili bir veli olumlu tutum kazandırdığını belirtmiştir. Aynı velinin çocuğu da görüşmelerde çocuklar için felsefe etkinliklerini sevdiğini ve devam etmek istediğini ifade etmiştir. Olumsuz etkisi olduğunu ifade eden veli çocuğunun parmak kaldırmaktan sıkıldığına değinmiştir. Bu durumun çocuğun motivasyonunu azalttığı görülmektedir. Bahsi geçen çocuk kendisi ile yapılan görüşmede de aynı problemi dile getirmiştir. Yapılan araştırmalar derste sıkılmanın motive olamamaya ve okuldan uzaklaşmaya neden olduğunu göstermektedir (Reeve vd., 2004). Çocuğun bu problemle ilgili düşüncesini evde de yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu gibi durumların önüne geçmek için söz hakkı alanlara süre sınırının konulması diğer çocukların uzun süre beklememesini sağlayacaktır.

Sosyal gelişime yansıması kategorisi güdülenme alt kategorisi ile ilgili ifadeler incelendiğinde özgüven, yardımlaşmada sorumluluk alma ve bir göreve kendiliğinden başlama ve sürdürme davranışlarına yönelik dönütler dikkat çekmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Benzer şekilde Akkocaoğlu Çayır (2015) da çalışmasında bir velinin kızının duygu ve düşünceleri ile ilgili, haklarını koruma, sorumluluk bilinci ile ilgili farkındalığının arttığını dile getirdiğini belirtmektedir. Bu hususlar güdülenme ile ele alınmaktadır. Alan yazında özellikleri kendine güvenme, amaca yönelik hareket etmek için kendini motive eden yani bir işe kendiliğinden başlayan bireyler güdülenmiş bireyler olarak tanımlanmaktadır (Shinn, 1998, akt: Dilekmen, 2005). Gatley ve diğerleri (2020) araştırmasına katılan 15-18 yaş aralığındaki çocuklar farklı düşüncedeki bireylerle iş birliği yapma, düşüncelerini açıklama, yeni şeyleri deneme konusunda kendilerine güvenme, üstlendikleri bir görevi sürdürme konusunda farklılık oluştuğunu dile getirmişlerdir. Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmasında yer alan 11 öğrencinin velisi de özgüvene olan katkısına dikkat çekmiştir.

Edinilen becerilerin, topluluk içinde kendini ifade edebilmenin çocuklara özgüven kazandırdığı, topluluğun bir parçası olmanın sorumluluk kazanmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle ÇİFE'nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal alan 'Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak

için kendini güdüler', 'Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir', 'Kazanım 15. Kendine güvenir' kazanımlarına olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir.

Sosyal gelişime yansımaları kategorisi sosyal ilişkiler alt kategorisinde 'öğrenilenlerin aile bireyleri ile ilişkiye yansımaları', 'paylaşma davranışında artış', 'sağlıklı iletişimi sorun çözümünde araç olarak görme' kodları verilmiştir. Bu bulgulardan ÇİFE'nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal alan 'Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer' kazanımına ulaşılmasında olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir.

Bursa'ya (2022) göre çocukların yazılı, sözlü ve görsel ifadelerle yaptıkları paylaşımlar neyi ne kadar öğrendiklerini anlamının en iyi yoludur. Yapılan bu araştırmada da çocukların ÇİFE sırasında gerçekleşen tartışmalardaki becerileri sosyal ilişkilerine yansıttıkları anlaşılmaktadır. Erken çocukluk dönemi iletişim becerileri arasında yer alan iletişimde diğerlerini dikkate alma, karşısındakine olumlu tepki gösterme becerilerinin etkili olduğu görülmektedir (Önder vd., 2015). Şişman ve diğerlerinin (2023) araştırmasında velilerin bir kısmı iletişimin ÇİFE ile gelişen bir beceri olduğuna değinmişlerdir. Tunçdemir ve diğerleri (2022) çalışmalarında yer alan velilerden birisi çocuğunun kardeşi ile oyuncaklarını paylaşmaya başladığına değinmiştir. Ulucan'ın (2023) araştırmasında öğretmenlerden birisi kendi kızının da ÇİFE'ye katıldığını ve süreçte kendini değerli hissettiğini bunun sonucunda da ikiz kardeşini daha fazla dinlediğini aktarmıştır. Bu durum da araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada 'öğrenilenlerin aile bireyleri ile ilişkiye yansımaları' koduna ulaşılan ifadede veli çocuğunun tableten uzaklaşıp ÇİFE'de öğrendikleri ile ilgili kendileri ile sohbet ettiğine değinmiştir. Benzer şekilde Ulucan (2023) araştırmasında öğrencilerden birisi ÇİFE'de hayatını değiştirecek kadar güzel mesajlar veren hikayeler sayesinde telefon bağımlılığının azaldığına değinmiştir. Bu bulgulardan ÇİFE'nin içeriğinin ve diğer insanlarla olan iletişimlerine olumlu etkisinin çocukların telefon/tablet gibi aletlere olan ilgisini azalttığı anlaşılmaktadır.

Duygusal gelişime yansımaları kategorisinde duyguların farkına varma ve duyguları yönetme becerileri öne çıkmaktadır. Duygusunun farkında olma koduna çocuğun arkadaşına hissettiği duyguyu açıklayabilmesinden ulaşılmıştır. Bu bulgulardan ÇİFE'nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal gelişim alanı 'Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun

yollarla gösterir' kazanımına ulaşılmasında iki çocukta etkili olduğu, birisinde etkili olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Dasi ve diğerlerinin (2013) araştırmalarının sonucunda ÇİFE alan beş yaşındaki çocukların, duyguları anlama açısından belirgin bir değişim yaşadıkları görülmektedir. Moghimi ve Shahnazi (2023) de altıncı sınıfa giden kız çocuklarının öz farkındalıklarında artış sağladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ayrıca yapılan bu araştırmada bir çocuğun duygularını yönetebildiğine, bağırma davranışının azalıp, sakin bir tavır olduğuna değinilmiş ve bunun da çocuklar için felsefe etkinliklerinden kaynaklı dinleme becerisinin artması ile bağlantılı olduğu veli tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Tajali Nia (2014) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında ÇİFE'ye katılan deney grubundaki öğrencilerin öfkeli davranış puanlarında azalma olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ek olarak Falah ve diğerleri (2020) araştırmalarında ÇİFE'ye katılan öğrencilerin değişime karşı aciziyet, onaylanma isteği, sorunlardan kaçma boyutlarında sahip oldukları yanlış inançlarda azalma olduğu bulgusuna ulaşmışlar, bu yanlış inançlar engellenmediği takdirde endişe ve öfke duymaya neden olacağı için 'korumak tedavi etmekten daha iyidir' mottosuyla üzerinde durulması gerektiğine ve en önemlisi bu yanlış inançların temeli erken çocukluk döneminde atıldığı için müdahalenin de bu yaşlarda başlaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Örneğin Tunçdemir ve diğerlerinin (2022) araştırmasında yer alan bir veli çocuğunun bağırma davranışında azalma olduğu ve başkalarına karşı daha özenli olmaya başladığını aktarmıştır. Ancak bu bulguların aksine Moghimi ve Shahnazi (2023) araştırmalarının sonucunda altıncı sınıfa giden kız öğrencilerin sabırlı olma ve başkalarını affetme davranışlarına bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlar, bu durumun öğrencilerin ergenlik döneminin başında olmalarından kaynaklandığına ve bu davranışlara erken çocukluk yıllarında odaklanılması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Diğer yandan mevcut araştırmada bir çocuğun velisi ise çocuğunun eleştirisi karşısında hala duygusunu yönetemediğine değinmiştir. Ancak aksine Okur (2008) ÇİFE'nin okul öncesi dönemdeki çocukların kendini kontrol etme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu, eleştirileri olumlu karşılama davranışı puanında artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Rahdar ve diğerleri (2018) araştırmalarında deney grubunda yer alan ve çocuklar için felsefe eğitimlerine katılan lise öğrencilerinin

eleştiriye açık olma konusunda ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlarda yaş faktörünün de etkisinin olduğu düşünülmekle birlikte, yapılan bu araştırmada bahsi geçen çocuğun sınıfta etkinlikler sırasında eleştirilere karşı alınan davranışları gözlemlenmemiş, kendisi de görüşmeler sırasında bu konuda bir rahatsızlık bildirmemiştir. Kolaylaştırıcı tarafından her bir ifadeden sonra topluluğa ‘Arkadaşınıza katılıyor musunuz? Neden?’ sorularını yöneltmiş ve topluluktakiler düşüncenin zayıf ya da güçlü yönlerini söylemişlerdir. Bu eleştirilerin tartışmanın bir parçası olduğunun çocuklar tarafından anlaşıldığı düşünülmektedir. Ayrıca çocuk ile yapılan görüşmede konuşmasından anneannesinin hoşnut olmadığını düşündüğü görülmektedir. Bu nedenle sosyal hayatta yapılan eleştirilere alınması sadece çocuğun bakış açısı ile ilgili değil etrafındakilerin eleştiri tarzı ile de ilgili olabilir. Eleştirilerinden kendilerinde oluşturduğu duyguyu anlayabilmeleri için tartışmanın sonunda yapılan değerlendirmelerde ‘Arkadaşların fikrine katılmadığında ne hissettin?’ sorusu da yöneltilebilir. Eğer problem çevresindekilerin söylemlerinden kaynaklanıyorsa onların da soruşturma topluluğunun özelliklerine dair, eleştirilerini çocuğa doğru şekilde yansıtabilmelerine dair bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır.

Çocuklar İçin Felsefeye Dair Genel Görüşler Teması

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne ilişkin bilgi kategorisi incelendiğinde altı katılımcıdan dördü fikir sahibi olmadıklarını, birisi ise sosyal medyada gördüğünü ifade etmiştir. Buradan yöntemin veliler arasında çok fazla bilinir olmadığı anlaşılmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi anlamlandırma kategorisi altında ele alınan bulgulardan eğitimin veliler tarafından fikirlerin özgürce ifade edildiği, sorulara dayalı olan, çocukların etkin katıldığı, gelişimlerini destekleyen, kurallara uyulan bir ortam olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde çocuklar da konuşma, soru sorma eylemlerine ve kurallara değinmişlerdir. Çocuklar için felsefenin daha önce alan yazında belirtilen özellikleri dikkate alındığında, sürecin bu özelliklere uygun olarak gerçekleştirilebildiği ve veliye doğru şekilde yansıtıldığı anlaşılmaktadır. Alan yazında benzer temaları araştıran çalışmalar görülmektedir. Örneğin Akıncı Demirbaş (2022) araştırmalarında ailelerin çocuklar için felsefe ile ilgili çocukların kitaplara olan ilgisinde artış sağladığı, düşünme becerilerine,

akranları ve ebeveynleri ile ilişkilerine katkıda bulunduğu, ebeveynlerin farkındalığında artış sağladığına dair görüşler sunduğu görülmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi sürecinde çocuğun davranışlarını değerlendirme kategorisi olumlu görüşlerle ilgili olarak Y.'nin velisi çocuğun zıt fikirler sunduğu yönünde tahminde bulunmuştur. Bu tahmin gözlem bulguları ile uyusmaktadır. Y. tartışmalar boyunca çok sayıda zıt fikir sunarak topluluğun farklı bir açıdan bakmasını sağlamıştır. A.'nın velisi de çocuğunun orijinal fikirler sunmuş olabileceğini iddia etmiştir. Bu bulgu da gözlem bulguları ile örtüşmektedir. A. zaman zaman özgün fikirler sunmuştur. E. ve H.'nin velileri çocuklarının ÇİFE'de öğrendiklerini hatırlayabildiklerini aktarmışlardır. Bu ifadeler de gözlem bulguları ile örtüşmektedir. E.'nin hareketli olsa da tartışmalara katıldığı, H.'nin de son haftalarda daha etkin katıldığı görülmektedir. Etkinliklerin odaklandıkları kısımlarını hatırlayıp aktarabildikleri anlaşılmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi sürecinde çocuğun davranışlarını değerlendirme kategorisi olumsuz görüşler de görülmektedir. M.E.'nin velisi çocuğunun kendisine aktardıklarından dolayı etkinlikler sırasında sıkıldığını düşünmüştür. Bir veli ise çocuğunun içerik ve süreç hakkında bilgi verdiği ancak düşünme sorularını yanıtlamadığına değinmiş bu nedenle etkinlikler sırasındaki durumunu değerlendirirken kararsız kalmıştır. Bu bulgu da gözlemlerle örtüşmektedir. Bahsi geçen çocuk uyaranları ilgi ile takip etmiş, dikkati dağılmadığı sürece tartışmaları da dinlemiş ancak tartışma sırasında kısıtlı düzeyde düşünce ifade etmiştir. Bu çocuğun Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi süresince düşünme eylemi içinde bulunmayı çok fazla tercih etmediği anlaşılmaktadır. Bir veli çocuğunun aşırı hareketli olduğundan dolayı etkinlikler sırasında oturmamış olacağını düşünmüştür. Bahsi geçen çocuk ifade edildiği gibi etkinlikler sırasında ayakta dolaşma, etraftaki nesneler ile ilgilenme, gürültü yapma gibi davranışlar göstermiş ancak tartışmalara aktif olarak katılmıştır.

Çocuk veli etkileşimi kategorisinde aile ile sohbetin hem niceliğinde hem de niteliğinde artış olduğu, sağlıklı iletişimin kuralları ile ilgili farkındalık oluştuğu anlaşılmaktadır. Çocuğun teknolojik aletlerden uzaklaşmasından kaynaklı iletişimin arttığı, sohbetin niteliğinin arttığı ve felsefi yansımaların olduğu, velinin davranışları olumlu yönde değiştiği için sağlıklı iletişim kurmaya dair farkındalığın arttığı belirtilmiştir.

Çocuk veli etkileşimi kategorisi değişim görülmemesi alt kategorisi altında iki veli çocuğun aile katılımı çalışmalarını yapmamasından dolayı etkileşimlerinde bir farklılık görülmediğine değinmişlerdir. Buradan aile katılımı çalışmalarının hem çocuk için hem de veli için daha ilgi çekici hale gelmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bir veli de çocuğu ile etkileşimine belirgin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Çocuğunun geri bildirim vermekte kısıtlı kalması ve ebeveyni ile düşünme faaliyeti içinde bulunmayı tercih etmemesinin bu duruma neden olduğu düşünülmektedir.

Veliye katkısı ile ilgili olarak farklı bakış açılarına saygının arttığı ve bu durumun çocuğun verdiği geri bildirimlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. İletişimde dikkatli dinlemenin öneminin anlaşıldığına değinilmiş, çocuklar için felsefenin çocuklara uygun olmayacağına dair ön yargının ortadan kalktığı ve yararlı olduğu düşüncesinin kazanıldığı ifade edilmiştir. İki veli ise kendilerinde bir değişikliğe yol açmadığını ifade etmişler, bu durumun çocuklarından yeterli geri bildirim alamadıkları için sürece tam anlamıyla dahil olamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitimin uygulanmaya devam etmesi konusunda tüm velilerin istekli olduğu neden olarak da çocukların kendisini tanımasına fırsat sunması, gelişim alanlarını ve düşünme becerilerini desteklemesi, meraklarını arttırması, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamasını sundukları görülmektedir. Bu bölümdeki bulguların büyük bir kısmı daha önceki kısımlarda da dile getirilmiştir. Ancak kendini tanıma ile ilgili ifade önem arz etmektedir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi'nin başlarında benlik kavramı ele alınmış, tartışmalarda farklı kavramlar ele alınırken de benliğe dair örnekler verilmiştir. Özellikle sosyal gelişim açısından bu durum önem arz etmektedir çünkü bireyin öncelikle kendisini tanıması gerekmektedir.

Bir diğer farklı bulguya da ahlak gelişimine dair olan ifadeden ulaşılmıştır. Velinin ahlak gelişimi ile kast ettiği saygı, paylaşmak gibi değerlerdir. Bunlar da çocuklara kazandırılması gereken temel sosyal becerilerdir ve kavramlar arasında bilinçli olarak yer verilmiştir.

Düşünmeye katkı koduna ait ifadeyi sunan veli öğretmen olup bu becerinin tüm eğitim kademelerinde bir ihtiyaç olduğuna değinmiştir. Kuçuradi'nin (2018) belirttiği gibi eğitim sistemleri yalnızca bilgiye dayalı yetenekleri geliştirmeyi amaçlamakta, felsefe ise eğitimin değersel boyutunu da destekleyerek insanlaşmayı

hedeflemektedir. Hem sorgulamayı destekleyerek ezberci eğitime karşı çıkması hem de çocukların sosyal duygusal, dil gelişimlerine katkı sunması, öğrenme alanlarına katkıda bulunması, yapılan bu araştırmada ve alan yazında yer alan diğer araştırmalarda ortaya konulan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin olumlu dönütleri tüm eğitim kademelerindeki ihtiyaca işaret etmektedir.

5.6. Araştırmanın 6. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların gelişimine yansımalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir? alt problemine dair elde edilen bulgular bilişsel gelişime yansımalarına dair görüşler, bilişsel gelişime yansımalarına dair görüşler, dil gelişimine yansımalarına dair görüşler, sosyal duygusal gelişime yansımalarına dair görüşler ve çocuklar için felsefeye dair genel görüşler olmak üzere dört tema altında incelenmiştir.

Bilişsel Gelişime Dair Yansımalar

ÇİFE’nin bilişsel gelişime yansımalarına dair elde edilen bulgular arasında olan temel dikkat becerilerinde artış hem veli görüşmelerinden elde edilen bulgularla hem de gözlem bulguları ile örtüşmektedir. Dinleme becerisinde artış ile ilgili olarak belirgin bir gözlem bulgusuna rastlanmasa da velilerden de bu beceriye değinenler olmuştur. Özellikle H.’nin dinleme becerisinde son zamanlarda olumlu yönde değişim olduğu hem sınıf öğretmeni hem veli tarafından ifade edilmiştir. Gorard ve diğerlerinin (2015) araştırmasında da bazı öğretmenler öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiğini söylemişlerdir.

Yöntem ve materyale dikkat etme kodunun ulaşıldığı ifadede uyarıların ve okuma tekniklerinin ilgi çekici olduğuna vurgu yapılmıştır. Gözlem bulgularında da çocukların uyarı ile ilgili ile takip ettikleri görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi ilgi ve dikkat birbirleri ile bağlantılıdır. Okul öncesinde ilginç materyaller sunmak kadar sunuş yöntemi de önemlidir. Alan yazında hikaye okuma tekniklerinin çocuğun ilgisini çekerek odaklanmasını sağladığına değinilmiştir (Varol ve diğerleri, 2020). Araştırma boyunca kitapların uyarı olarak kullanıldığı etkinliklerde jest ve mimiklerin kullanımı, ses tonu ve vurguların farklılaştırılmasına dikkat edilmiştir. Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma bulgusuna veli görüşmelerinde de rastlanmıştır. ÇİFE sırasında öğrenilenlerin çocukta kalıcı olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Akkocaoğlu Çayır (2015)’in

çalışmasında öğretmenler öğrencilerinin çocuklar için felsefe etkinliklerinde öğrendikleri ile diğer derslerde öğrendikleri arasında bağlantı kurduğunu ifade etmişlerdir. Ancak tam tersine Reznitskaya ve diğerleri (2012) araştırmalarına katılan beşinci sınıf öğrencilerinin felsefi sorgulamalar sırasında sundukları argümanları etkinlik sonrasında başka durumları sorgulamak için kullanamadıklarını ve ÇİFE'nin bu konuda bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Sorgulama becerilerine katkı kategorisine ait bulgularda sınıf öğretmeninin çocuklar tarafından üretilen soru sayısında artış olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Veli görüşmelerinde de destekleyici bulguya yer verilmiştir. Benzer şekilde Avcı'nın (2023) araştırmasına katılan öğretmenler de ÇİFE'yi sınıflarında uygulamışlar ve çocukların sorgulama becerisini destekleyen bir yöntem olduğunu ifade etmişler ve okul öncesi öğretmenlerinden birisi öğrencilerinin soru sorma becerisinde gelişim sağladığına değinmiştir. Avcı, ve diğerleri (2021), Karadağ ve Demirtaş (2018), Gorard ve diğerleri (2015) ve Akkocaoğlu Çayır (2015) araştırmalarındaki öğretmenlerin çocukların tüm etkinliklerde soru sorma ve sorgulama becerilerindeki artışa değindiklerini ifade etmişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmada öğretmenin ifadelerinden çocukların felsefi soru üretmede güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem bulguları da bu bulguyu desteklemektedir. Çocukların az sayıda felsefi soru ürettikleri görülmüştür. Ancak çocuklar ÇİFE'ye uzun süre katıldıklarında kavram sorgulamaları artacağı için felsefi sorularında da artış olacağı düşünülmektedir.

Düşünme becerileri alt kategorisinde öğretmenin düşüncelerini örneklendirme, nedene dayandırma, zıt fikirler sunabilme, hayal gücünü kullanabilme gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine değindiği anlaşılmaktadır. Gözlem bulgularında paylaşılan ifadeler bu gelişimin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Eğitim boyunca bu becerileri teşvik edici yönlendirmeler yapılmış ve sorular yöneltmiştir. Çocukların bu becerileri sadece çocuklar için felsefe etkinliklerinde değil okuldaki tüm süreçlerinde yansıttıkları görülmektedir. Benzer şekilde Green ve Condry (2016) da öğretmen adayları ÇİF'in çocukların düşünme becerileri ve gerekçe sunma becerilerini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen 'gerekçe sunma kodu' ile ilgili ifadesinde çocukların artık daha uzun cevaplar verdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde

Reznitskaya ve diğerkleri de (2012) araştırmalarında ÇİFE uygulanan sınıflarda öğrencilerin gerekçe sunarak daha uzun cevaplar verdiklerine değinmişlerdir.

Dil Gelişimine Dair Yansımalar

Dili etkin kullanma kategorisinde sınıf öğretmeninin görüşlerinden ulaşılan bulgular ile velilerin görüşlerinden ulaşılan bulguların birbirini desteklediğı görölmektedir. ÇİFE’de maruz kaldıkları sözcük ve kavramları edindikleri ve yansıtabildikleri ve kendilerini daha fazla ve nitelikli şekilde ifade etmeye başladıkları anlaşılmaktadır. Dil becerilerindeki bu gelişmenin çocukları iletişimi başlatma konusunda da motive ettiğı düşünölmektedir. Avcı, ve diğerkleri (2021) ve Kayaalp ve Boyacı’nın (2023) araştırmalarına katılan öğretmenler ÇİFE’nin çocukların ifade becerilerine artış sağladığı yönünde fikir bildirmişlerdir. Buradan ÇİFE’nin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişimi alanı ‘Kazanım 5. Dili İletişim Amacıyla Kullanır’ kazanımına ulaşma düzeyine de olumlu yansıması olduğı anlaşılmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişime Yansımasına Dair Görüşler

Öğretmenin kendine güvenme ve sorumluluk alma davranışlarında gelişim gösterdiğini ifade ettiğı çocuklarla ilgili veli görüşmelerinden de benzer bulgular elde edilmiştir. Benzer şekilde Gorard ve diğerklerinin araştırmasında (2015) ilkokul öğretmenlerinin bir kısmı çekingen olan öğrencilerinin düşöncelerini paylaşma konusunda öz güvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Akkocaoğlu Çayır (2015) de öğretmenlerden birisinin çocukların duygularının ve düşöncelerinin değerkli olduğunu anladıklarına değinmiştir. Bu farkındalığın da öğrenciye öz güven kazandıracağı düşünölmektedir. Michalik (2019) çalışmasında yer alan öğretmenlerin diğerk derslerde sessiz olan çocukların ÇİFE’de söz aldıkları, öğrenme alanlarında güçlük yaşayan çocukların canla başla katıldığını ifade ettiklerini aktarmıştır. Öğretmenler öğrenme konusunda kendilerine güvenleri ve farkındalıklarının arttığını dile getirmişlerdir. Avcı (2023) araştırmasına katılan öğretmenlerden dördü öğrencilerinin öz güvenlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ulucan (2023) araştırmasına katılan öğretmenler öğrencilerinin özgüvenlerinin arttığını, daha fazla parmak kaldırarak derse katılmak için çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Bulgulardan ÇİFE’nin çocukların özgüvenindeki artışın derse katılımlarını arttırdığı anlaşılmaktadır.

Sosyal ilişkiler kategorisi farkındalık alt kategorisi altında ‘işbirliği-yardımlaşmaya dair farkındalık kazanma’, ‘sınıf kurallarına dair farkındalık kazanma’ kodlarına ulaşılmıştır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin içeriğinin ve soruşturma topluluğunda dikkat edilen davranışların etkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf kurallarına dair farkındalık kazanma bulgusuna ulaşılan ifadede bahsedilen çocukla ilgili gözlemlerde de aynı bulguya yer verildiği görülmektedir.

Olumsuz yansımalar kategorisinde ele alınan ifadeden eğitimin bir çocuğun hareket etme ihtiyacını arttırdığı anlaşılmaktadır. Veli ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde çocuğun aşırı hareketli olduğuna değinilmiştir. Özdoğan ve diğerleri (2005) aşırı hareketli çocukların davranışlarının keyfi ve bir amaca dayalı olmadığını, kuralların olduğu ve odaklanmaları gereken ortamlarda hareketliliklerinin arttığını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında ÇİFE’de gerçekleştirilen etkinlikler odaklanmayı gerektirdiği için hareket etme ihtiyacı ve dolaşma eğilimini arttırdığı yönünde yorumlanmaktadır.

Çocuklar İçin Felsefeye Dair Genel Görüşler

Öğretmenin ÇİFE’ye dair yeterli düzeyde bilgisinin olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Davan’ın (2022) araştırmasında 25 okul öncesi öğretmeninden 11’i çocuklar için felsefeyi daha önce hiç duymadığını, dört öğretmen de duyduklarını ancak yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Akan ve Bilgin (2022) de 2020-2021 yılında Türkiye’de uluslararası bir kongreye katılan gönüllü öğretmenler ile yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenler ÇİFE’nin yeterince bilinmediğine ve öğretmen eğitiminin bu açıdan geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Çocuklar için felsefenin öğretmen eğitimindeki yerine dair yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Kabil (2021) araştırmasında çocuklarla felsefe eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde kendilerini yeterli hissettikleri, sorgulama temelli eğitim yöntemlerini tercih ettikleri, çocuklarla felsefe eğitimi almayan öğretmenlerin ise düşünme becerilerinin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve öğretimde geleneksel yöntemleri tercih ettikleri bulgusunu sunarak bu konudaki öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Koyuncu’nun (2020) araştırmasında da öğretmenler ÇİFE’yi uygulamaya devam edilmesi hatta sürekli olması gerektiğine değinmiş

ancak kendilerini bu konuda yeterli görmedikleri için uzman birisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlar ayrıca 2013 okul öncesi eğitim programının esnek yapıda olması nedeni ile ÇİFE'yi adapte etmeye uygun olduğunu düşündüklerini dile getirmişlerdir. Avcı ve diğerleri (2021) de öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme çalışmalarında Çocuklar İçin Felsefeye yer vermesi gerektiğine değindikleri, ÇİFE ile ilgili uzmanlaşmak için sertifika programlarının pahalı olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Diğer yandan Akan ve Bilgin (2022) çalışmasına katılan öğretmenlerin bir kısmı ÇİFE'nin eğitim programlarında ve MEB'in stratejik planında yer almaması, modüllerin olmamasını geliştirilmesi gereken hususlar arasında ele alırken ders programlarının yoğunluğu, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, müfredatın yoğun oluşu, bakanlığın teşvik eksikliği, idarecilerin ön yargısı, kaynak eksikliği, fiziksel ortam yetersizliğinin de ÇİFE'yi uygulamanın önündeki engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Aslan'ın (2023) araştırmasına katılan öğretmenler de öğretmen eğitim programında katılımcıların aktif olması gerektiğine değinmiş, öğretmenlerin çoğunluğu ÇİFE mesleki gelişim programına katılmak istediklerini belirtmiş, bir tanesi MEB'e çok kez başvurduğunu ancak sonuç alamadığını, ÇİFE ile ilgili doğrudan bir eğitiminin içinde yer almadığı için yüzeysel olarak takip edebildiğini ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada yer alan öğretmenin ifadesinden çalışmadan önce ÇİFE'ye dair yeterli bilgisinin olmadığı anlaşılmakta, alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmakta, bazı çalışmalara katılan öğretmenlerin de uygulamaya dair daha fazla bilgiye ve eğitime ihtiyaç duydukları ve bu konudaki eksikliğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından giderilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. ÇİFE ile ilgili farkındalık oluşturmak adına öğretmenlere sunulan pek çok atölye ve eğitim bulunmaktadır. Örneğin İstanbul Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Çocuklar İçin Felsefe Akademisi oluşturulmuş ve ÇİFE Eğitimci Eğitimi Sertifika Programı açılmıştır (Çocuklar İçin Felsefe Akademisi, 20 Ekim 2023). Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü de öğretmenlere birinci seviye eğitimini açmıştır (Çocuklar İçin Felsefe p4c Başlıyor, 13 Aralık 2022). 2022 yılında çalışmanın gerçekleştirdiği il olan Sakarya'da da öğretmenlere birinci seviye eğitimi verilmiştir Ayrıca yine aynı şehir de bir

ilkokulda Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı kapsamında gönüllü öğretmenlere ÇİFE Eğitici Eğitimi gerçekleştirilmiştir (Çocuklar İçin Felsefe, 8 temmuz, 2022). Bu konudaki çalışmalar incelendiğinde genellikle 2020 yılı ve sonrasında bu eğitime ağırlık verildiği görülmektedir. Bir diğer dikkat çekici unsur da açılan eğitimlerde katılımcı sınırlamasının olmasıdır. Dolayısıyla eğitimlerin tüm öğretmenleri kapsayıcı şekilde olmasının sağlanması gerekmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimini Anlamlandırma kategorisi incelendiğinde öğretmen eğitimi tanımlarken düşündüğünü söylemeye değinmektedir. Avcı (2023) araştırmasında yer alan öğretmenler düşünme becerilerine dikkat çekerken öğretmenlerden birisi ÇİFE’yi fikir üretme ve savunma olarak tanımlayarak yapılan bu çalışmada ulaşılan ‘düşündüğünü ifade etme’ bulgusunu desteklemektedir. Diğer yandan yapılan bu çalışmada ‘soru yanıtlama’ kodu ile ilgili bulguya ulaşılan ifade önemli bir durumu göstermektedir. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çocukların soru üretmesi ve o soruların tartışılmasına dayalı bir eğitimidir. Ancak araştırma süresince çocuklar felsefi soru üretmekte zorlandıkları için tartışma soruları kolaylaştırıcı tarafından gruba yöneltilmiştir. Benzer şekilde Avcı’nın (2023) çalışmasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinden birisi de ÇİFE’yi kolaylaştırıcının sorular sorarak soruşturmaları desteklediğine değinmiştir.

Sınıf öğretmenin sınıf içi akademik yansımalarla dair ifadesinden çocukların dinleme becerisi ve sınıf kurallarına uyma davranışındaki artışın öğretmenin planındaki etkinlikleri daha kolay ve verimli şekilde uygulamasını sağladığı anlaşılmaktadır. Dinleme becerisindeki artış veli görüşmelerinde de ifade edilmiştir.

Sosyal duygusal yansımalarla dair öğretmen görüşlerinden grup etkinlikleri nedeniyle çocukların birbirleri ile etkileşimi ve iletişimlerinin arttığı, ayrıca dinleme becerilerindeki artıştan dolayı kurulan iletişimin de sağlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan çocukların özgüvenleri ve kendilerini ifade etme becerilerindeki artışın da bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Bursa (2022) iletişim becerisindeki gelişimin hem bireyin toplum içerisinde daha aktif olmasını hem de grup çalışması bilincinin artmasını sağladığına dikkat çekmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Reznitskaya ve diğerleri (2012) ÇİFE uygulanan sınıflardaki öğretmenlerin daha az konuştuğu, öğrencilerin daha fazla soru sorduğu ve öğretmenden daha çok diğer

öğrenciler ile etkileşime girdiğine değinmişlerdir. Sosyal ilişkiler açısından başkalarının haklarını korumaya ve oyuncak paylaşımının artmasına değinilmiştir. Michalik (2019) da öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim becerilerinin geliştiği, çocukların birbirlerine saygılı davrandıklarını ifade ettiğinden bahsetmiştir. Avcı ve diğerleri (2021) ve Koyuncu (2020) da ÇİFE'den sonra öğrencilerinin birbirlerini dinleme, başkalarının düşüncelerine ve haklarına saygı gösterme davranışlarında artış olduğu yönünde öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Avcı (2023) araştırmasında yer alan öğretmenlerden birisi öğrencilerinin sorgulama, düşünme, başkalarının haklarına saygı duyma gösterme davranışlarının geliştiğine değinmişlerdir. Bu bulgulardan ÇİFE'nin akran ilişkilerini destekleyerek olumlu bir sınıf atmosferi oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenin ÇİFE sırasındaki ifadelerinden dolayı çocukları daha iyi tanıdığını, farklılıklarını ve becerilerini fark ederek birbirini destekleyecek özelliklere sahip çocukları eşleştirdiği ve iş birliği yapmalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Gorard ve diğerlerinin araştırmalarında (2015) ilkokulda çocuklar için felsefe çalışması yapan öğretmenlerin tümü çocuklar için felsefeyi uygulamaktan hoşlandıklarını ve öğrencileri ile olan iletişimi güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Michalik (2019) araştırmasına katılan öğretmenlerin çocuklara karşı bakış açılarının geliştiği, onların düşünme becerileri karşısında kendi bakış açılarının da geliştiği, daha önce düşünmedikleri konularda düşünmeye başladıkları, çocukların bakış açısıyla bakmaya başladıkları yönündeki görüşlerini aktarmıştır. Koyuncu'nun çalışmasında ise (2020) ise öğretmenler uygulamaya devam ettiklerinde öğrencilerini tanıma konusunda yansımalarını göreceklerini bildirmişlerdir. Jirasek ve Jagerova (2023) çalışmasında öğretmenlerden birisi ÇİF'den sonra öğrencilerine farklı bir açıdan bakmaya, farklı yönlerini görmeye başladığını ifade etmiştir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenin sorgulamanın önemini kavradığı bu nedenle soru sormayı etkinliklerinde bir yöntem olarak kullandığı görülmektedir. Benzer şekilde Gorard ve diğerlerinin (2015) araştırmasında da öğretmenler daha fazla soru sormaya başladıklarını ve öğrencilerin sorgulama ve düşünme becerilerindeki gelişimlerden dolayı düşüncelerini açıklayabilmeleri için, soru sorabilmeleri için daha fazla fırsat tanımaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Michalik (2019) araştırmasında öğretmenlerin çocukların düşüncelerine daha fazla

öncelik verdikleri, daha fazla dinledikleri, kendilerini geri planda tutmaya başladıklarına dair görüşlere rastlanmıştır. Koyuncu (2020) da araştırmasındaki öğretmenlerin düşünme ve sorgulamaya fırsat verdiklerini ve çocuk merkezli eğitime bakış açılarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Jırasek ve Jagerova (2023) çalışmasındaki öğretmenlerden birisi ÇİFE'den sonra daha az konuşup öğrencilerini daha çok dinlemeye başladığını belirtmiştir. Hem yapılan bu çalışmada hem de alan yazında yer alan farklı çalışmalarda ÇİFE'nin çocuk merkezli eğitim anlayışına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenin ÇİFE'nin uygulanmaya devam etmesi konusunda istekli olduğu anlaşılmaktadır. İstekli olmasının nedenlerinden birisi içerik ve yöntem olarak faydalı bulmasıdır. Avcı ve diğerlerinin (2021) çalışmasında yer alan öğretmenler de meslektaşlarının bu eğitimle ilgili bilgi sahibi olmaları için istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada yer alan öğretmen ÇİFE'nin yöntem açısından balık kılçığı ve buluş yöntemlerine benzediğini ifade etmiş, Koyuncu'nun (2020) çalışmasında yer alan öğretmenler de soru cevap, beyin fırtınası, fikir bankası yöntemlerine benzetmişlerdir. Dolayısıyla uygulama şekli açısından öğretmenlerin kullandığı yöntemlere benzer bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenin ÇİFE'nin okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara ulaşılmasını sağladığı yönünde yorumu görüşme ve gözlem bulguları ile örtüşmektedir. Alan yazında da destekleyici bulgulara rastlanmaktadır. Karadağ ve Demirtaş (2018) çalışmalarında öğretmenlerin çocuğun gelişim özelliklerine uygun olduğu için ÇİFE'nin uygulanmaya devam etmesini gerekli gördüklerine değinmişlerdir ve hikaye saatlerinde çocuklar için felsefeyi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Avcı ve diğerleri (2021) araştırmalarında, öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olması ve kazanımları desteklemesi nedeni ile çocuklar için felsefeyi uygulamaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen de aynı nedenlerden dolayı devam etmek istediğini ancak uzaktan eğitim sırasında zorlandığı için yüz yüze devam etmek istediğini belirtmiştir. Ulucan'ın (2023) araştırmasında yer alan öğretmenler de devam edilmesi gerektiğini belirtmiş, M.E.B'in müfredata dahil etmesi gerektiğine değinmişlerdir. Davan'ın (2022) araştırmasında öğretmenler çocuklar için felsefenin olumlu yönleri arasında iletişim

becerilerine, düşünme becerilerine, öğrenmeye ve akran öğrenmesine ve akademik başarıya katkısını ifade etmişlerdir.

Aile katılımı etkinliklerinin sohbet içerikli olmasından dolayı veliye rehberlik edilmesine katkıda bulunacağı sınıf öğretmeni tarafından düşünülmüştür. Ancak veli görüşmelerinde aile katılımı etkinliklerinin takip edilmediği görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle ailenin ÇİFE'nin etkin bir parçası olması için farklı yöntemler denenmesi gerektiği bir kez daha fark edilmektedir.

Öğretmenin düşünme becerisini geliştirdiği için faydalı bulma kodunun ulaşıldığı ifadede sınıf öğretmenin soru sorma, sorgulama ve çocuğa cevaplama için yeterli zaman tanıma becerilerini kazandırdığı için gerekli olduğu ve üniversitede ders olarak verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kısımdan öğretmen yetiştirme programlarında ÇİFE'ye dair ihtiyaca da ulaşılmaktadır. Örneğin Bush (2019) öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören ve çocuklar için felsefenin uygulandığı dersleri alan öğretmen adayları görüşmelerinde kendi yaşamları ve eğitime bakış açılarını daha fazla sorgulamaya başladıklarını ifade etmekte, Baysal, ve diğerleri (2018) 'Öğretim Elemanı/Üyelerinin Düşünme Becerileri Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi' isimli çalışmalarında öğretim elemanı/üyelerinin eğitim fakültelerindeki derslerin düşünme becerilerini içermesi gerektiğini, öğretmen adaylarının düşünme becerilerini yeterli düzeyde bulmadıkları, kendilerinin de bu becerileri kazandırmak için problem çözme, beyin fırtınası, drama, proje tabanlı öğrenme, kanıt temelli öğrenmeye başvurduklarını aktarmaktadır. Bu çalışmada da öğretim elemanları/üyeleri tarafından ÇİFE'den bahsedilmediği görülmektedir. Diğer yandan Yaralı'nın (2023) 'Türkiyede Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Verilen Çocuklarla Felsefe Derslerine Yönelik Bir İnceleme' isimli çalışmasında sekiz üniversitede eğitim bilimleri, çocuk gelişimi, felsefe grubu eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim programı bölümlerinde farklı isimlerle verilen lisans düzeyinde yedi, lisansüstü düzeyde iki ders olduğu belirtilmektedir. Programlar arasında okul öncesi eğitim programının olmayışı dikkat çekmektedir. ÇİFE eğitimini veren programların sayısı çok az olmakla birlikte Türkiye'de 82 üniversitede eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünün olduğu düşünüldüğünde ne kadar büyük bir eksiklik olduğu daha da iyi anlaşılmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu,

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler, erişim: 07.01.2024).

ÇİFE’de geliştirilmesi gereken yönlerde çocukların fiziksel konforunu desteklemeye dair hususlar öne çıkmaktadır. Bu konuda sınıf öğretmeni tarafından çocukların tartışma sürecinde sandalyede oturması yerine daha rahat bir materyalde oturmaları tavsiye edilmiştir ve görüşme bulguları da bu bulguyu desteklemektedir çünkü çocuklardan birinin de bu konuda olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Okul öncesi eğitimin gerçekleştirildiği sınıfların çoğunluğunda yer minderleri de bulunmaktadır. Öğretmenin bu ifadesinden minder gibi konforlu materyallerin kullanılmasının çocuğun etkinlikte daha rahat hissetmesini sağlayacağı anlaşılmaktadır.

5.7. Araştırmanın 7. Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ‘Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin uygulama sürecinde geliştirilmesi gereken yönler nelerdir?’ alt problemine dair elde edilen bulgular öğretim süreçlerine ilişkin öneriler, ortam düzenlemesine ilişkin öneriler ve ailelere yönelik öneriler olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmiştir.

ÇİFE’nin uygulanmasında öğretim süreçlerine ilişkin öneriler kategorisi altında sunulan oyun ve fiziksel hareket imkanı sunan etkinlikleri tercih etme kodu ile ilgili olarak, bu yöntemlerin sadece ısınma ve etkinliği bitirme aşamalarında değil tartışma aşamalarında hatta uyaran olarak kullanılması çocukların ilgisini arttıracaktır. Oyunun çocukların öğrenmesinde en uygun aracı olduğu bilinmektedir (Bardak, 2018). Canbaz (2022) araştırmasında oyunun ÇİFE için önemini ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Oyun temelli olması okul öncesi eğitim programının temel özelliklerindendir (M.E.B. 2013). ÇİFE boyunca uygulanan etkinliklerden ilkinde uyaran olarak bilmece kartları kullanılmış ve çocukların ilgisini çekmiştir. Çocukların resimli kartlara olan ilgisi düşünüldüğünde ikilemler ve davranış seçimleri ile ilgili eşleştirme kartları hazırlanabilir ve düşünmeye yönelik var olan kutu oyunlarından yararlanılabilir. Kukla, mikrofon, lego, matruşka gibi oyuncaklar tartışma süreçlerinde kullanılabilir.

Çoklu duyu organlarına hitap etme ile ilgili olarak çocukların animasyon, klip gibi sesli ve görüntülerin hareketli olduğu uyaranları ilgi ile takip ettikleri, kitapların da resimlerindeki ayrıntılara dikkat ettikleri görülmektedir. Dikkatin

duyu organlarına gelen uyarıcılara yoğunlaşması ile bağlantısı düşünüldüğünde bu organların uyarılmasını önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim teknolojilerinden yararlanma ihtiyacı en çok uzaktan eğitim etkinliklerinde hissedilmiştir. Dijital çağın etkileri nedeniyle çocukların bilgisayar ve tabletlere olan ilgisi kaçınılmazdır. Çocukların bu aletlere çok fazla maruz kalması çeşitli gelişimsel problemlere yol açsa da sıklığı ve süresi doğru kullanıldığında öğretim süreçlerine olan ilgilerini arttırmak için başvurulabilirler. Ancak bilgisayar aracılığı ile yapılacak çalışmanın programın yapısına, etkinliğin amacına uygun olması, çocuğu aktif kılmasına dikkat edilmelidir (Sayan, 2016). Bu amaçla çeşitli Web 2.0 araçlarına başvurulabilir. Bu konuda yapılmış araştırmalar da görülmektedir. Yılmaz (2023) araştırmasında üçüncü sınıf öğrencileri ile hayat bilgisi dersinde Web 2.0 araçlarını ile öyküleştirme tekniklerine dayalı ÇİFE'nin uygulandığını ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarında ve eğlenme düzeylerinde artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Örneğin uyanan hazırlarken Canva, Postermywall gibi araçlarla görseller, afiş ve posterler hazırlanabilir, quiver ile artırılmış gerçeklikten yararlanılabilir, My Story Book, Storybird uygulamaları ile çocuklarla ortak şekilde hikayeler oluşturulabilir, Renderforest, Powtoon ile animasyonlar hazırlanabilir, Stratch programı ile çocuklar kendi animasyonlarını oluşturabilir. Bir eTwinning projesi için tarafından hazırlanan 'P4C İle Sorguluyorum Projesi Web2 Çalışmaları eBook' (Avcı, erişim: 17 ocak 2024), 'Çocuklar İçin Felsefiyat-Hikaye Soruşturamamızın İnteraktif Oyunları' (Tüfekçi, erişim: 17 ocak 2024) gibi ekitaplar bu konuda değerlendirilebilecek kaynaklardır.

Aktif öğrenme ve tartışma tekniklerini kullanma ile ilgili olarak araştırma boyunca sadece büyük grup etkinliğinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak alan yazında münazara, panel, forum, zıt panel, vızıltı grupları, küçük grup tartışması gibi yöntemler bulunmaktadır (Kaya, 2021). Bu tekniklerden küçük grup tartışması okul öncesi dönemdeki çocuklara uygundur. Fakat araştırma Covid 19 pandemisi sürecinde yürütüldüğü için çocukların birbirlerine yaklaşması gereken yöntemler tercih edilmemiştir. Ancak normal bir süreçte yapılan çalışmalarda çocukların grupla tartışmayı sürdürme becerileri geliştikten sonra kolaylaştırıcının rolü azaltılarak bu teknik uygulanabilir. Diğer yandan Tanrıkulu ve Alptekin (2020) de alan yazında var olan pek çok aktif öğrenme tekniğini sunmaktadır. Top taşıma,

kart eşleştirme, bunu kim yapar, doğru mu yanlış mı kartları, istasyon, köşelenme, akvaryum, kart gösterme, burada herkes öğretmen, tombala, rol oynama gibi teknikler okul öncesi eğitimde de uygulanabilirler.

Ortam düzenlemesine ilişkin öneriler kategorisinde ele alınan fiziksel konforu sağlama koduna çocukların rahat oturma materyaline ihtiyaç duymasından ulaşılmıştır. ÇİFE’de etkinlikler sırasında oturulması gerekiyorsa minder ya da yer matları tercih edilebilir. Çünkü Kızılkın ve Türkyılmaz (2021) okullarda ergonomik tasarımlar tercih edilmesini öğrencilerin fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerini hızlandıracak bir faktör olarak ifade etmektedirler. Eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri ile eğitim-öğretim arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Al, 2014). Lackney (1999) araştırmasında öğrenci ve öğretmen performansı üzerindeki en önemli çevresel faktörün fiziksel konfor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kazdal’ın (2023) araştırmasında bir öğrenci drama sınıfı gibi konforlu bir alanda yapılmasını önermiştir.

Alan yazında sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın yenilikçi öğretim yöntemleri kadar önemli olduğuna dair söylemler görülmektedir (Avcı ve Gümüş, 2020). Orman, bahçe gibi doğal çevre, müze ve tarihi mekanlar çocuğun çevresinde olup bitenlere karşı ilgisinin artmasını sağlamaktadır. Eğitimi destekleme amaçlı sınıftan başka bir ortama gidilmesi okul öncesi eğitim programında *alan gezisi* olarak isimlendirilmekte ve çocukların gözlem yaparak doğrudan öğrenmesini sağlayacağı bildirilmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sanat atölyeleri, üretim atölyeleri gibi yerler de alan gezisi için önerilmiştir (M.E.B. 2013). Bu mekanlarda çocuklar tarafından gözlemlenen merak uyandırıcı unsurlar ÇİFE için bir uyaran olabilir ya da çocukların dikkatini dağıtmayacak, tartışma topluluğunun başkalarını rahatsız etmeyeceği alanları varsa felsefi tartışmalar burada gerçekleştirilebilir. Örneğin Lenart ve Lewis (2019) ÇİFE’nin kütüphanede gerçekleştirilmesinin okuma yazma öğretimini destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Ioannou ve diğerleri (2017) beşinci sınıf öğrencileri ile sanat müzesinde gerçekleştirdikleri ÇİFE’de tabloları uyaran olarak kullanmışlar ve uygulama sonunda çocukların daha fazla örnek verdikleri, bilmedikleri şeylere dair daha fazla yorum yaptıkları, estetik ve bilgiye dair kavramların tartışıldığını aktarmaktadırlar. Kazdal (2023) araştırmasında yer alan öğretmenler de sanat galerisi ve müzeleri ÇİFE’nin gerçekleştirilebileceği mekanlara örnek vermişler, ayrıca doğanın hem

bir uyarıcı olarak kullanılabileceğini hem de tartışma ortamı olabileceğini belirtmiş ve ekolojik konuların doğa ile temas halinde daha iyi tartışılacağına, öğrencilerden bazıları da derslerin açık alanda yapılabilmesine değinmişlerdir. Ancak bunun için topluluğun farklı ortamların kurallarına uyma kazanımına ulaşmış olması gerekir. Araştırmanın gerçekleştirildiği toplulukta bu kazanıma tam olarak ulaşamadığı için sınıf dışı öğretim ortamlarından yararlanılamamıştır.

Dikkat dağınık unsurlardan arınma ile ilgili olarak gürültüye neden olan ya da görsel olarak çocukları uyarıcı oyuncak, renkli materyaller gibi unsurlardan arındırılması kastedilmektedir. Çocuklar için felsefe etkinliğinin yapılacağı sınıflarda etkinliğe başlamadan önce oyuncaklar dolapların içine kaldırılabilir. Eğer imkan varsa bu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için boş bir sınıf ya da bir oda tahsis edilmelidir.

Ailelere yönelik öneriler kategorisinde ailelerin çocuklar için felsefe ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlama, aile katılımı çalışmalarını ilgi çekici hale getirme kodlarına görüşmelerde görülen eksikliklerden ulaşılmış ve bir ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Ailelerin ÇİFE ile ilgili bilgi sahibi olmalarını, ön yargılarını kırmak için sınıf öğretmeni ya da rehberlik servisi tarafından eğitici seminerler düzenlenebilir, sosyal medya, youtube gibi dijital ortamlarda bulunan tanıtım videoları ailelerle paylaşılabilir, kısaca içeriği, yöntemi, yararlarından bahsedilen kitapçık ya da broşürler hazırlanarak velilere ulaştırılabilir. Ailelerin farkındalıklarını attırmak amacı ile kitle iletişim araçları da kullanılabilir. Örneğin çocuklar için felsefe ile ilgili kısa bilgiler veren, kaynaklar, uygulama örnekleri paylaşan birçok Instagram hesabı bulunmaktadır. Ayrıca Dr. Öğretim Üyesi Özge Özdemir bir radyo kanalında ‘Küçük Düşünürler Topluluğu’ isimli programda her hafta çocuklarla felsefe oturumları gerçekleştirmekte ve bu oturumlar daha sonra Spotify’da paylaşılmaktadır. Halil Koçakoğlu isimli bir sınıf öğretmeni ve çocuklar için felsefe eğitici de Şanlıurfa yerel tv kanallarından birisinde ‘Çocuk Aklım’ isimli programda çocuklarla felsefe oturumları gerçekleştirmekte, programın kayıtları daha sonra Youtube’da da paylaşılmaktadır.

Aile katılımı çalışmalarını ilgi çekici hale getirmek için velilerin ve çocukların ev ödevi gibi düşünmeyeceği alternatifler sunulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin *Dialogue Works* isimli kuruluş *Home Talks* başlığı altında her hafta ailelerin çocuklarla tartışabilecekleri kavramlar belirlemekte ve

soruşturma önerilerini görsellerle sunumlar halinde sunmaktadır. Bu sitede etkinlikler İngilizce ve İspanyolca dillerinde olduğu için etkinliklerin Türkçe versiyonları hazırlanabilir. *Philotopia Çocuklar ve Topluluklar İçin Felsefe* isimli site Türkçe bir site olup haftalık *Felsefe Bülteni*’nde her hafta farklı bir kavramın soruşturulmasına yönelik öneriler abonelerle e mail yoluyla ücretsiz şekilde paylaşılmaktadır. Velilerin abone olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ev temelli aile katılımı etkinlikleri yerine okul temelli aile katılımını destekleyici etkinlikler tercih edilebilir. Berke (2023) okul ve aile iş birliğini arttırmayı hedeflediği araştırmasında velilerin okula gelerek *zihinsel bağışıklığı* tartışacakları bir etkinlik önerisi sunmakta ve tüm aşamaları anlatmaktadır. Papathanasiou (2019) da araştırmasında velilerle bir tartışma topluluğu oluşturulduğu ve çocuklarla tartışılan kavramların ebeveynlerle de tartışıldığını, bu kavramlara ek olarak ebeveynlikle ilgili kavramlar da tartışıldığını ve soruşturmalar bittiğinde ihtiyaç duyulan konularda bilgilendirici kaynaklar paylaşıldığını ifade etmektedir. Soruşturma topluluğunun katılımcılarının birbirleri ile iletişimlerinin arttığı, okul dışında da buluşmaya başladıkları ve okulla iş birliği gerektiren konularda gönüllü katılım gösterdikleri, öğretmen, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkinin güçlendiği, ebeveynlerin çocukları ile akademik konular dışında konuşmaya başladıkları, velilerin ilerleyen yıllarda da bu çalışmaya devam etmek istedikleri araştırmanın sonuçları arasındadır. Karşılaşılan başka bir örnekte de Lawrence ilkokulunda bir atölye çalışması düzenlendiği velilere önce ÇİFE hakkında bilgi verildiği, daha sonra tüm velilerin dahil olduğu ve her velinin çocuğu ile küçük grup olarak yer aldığı bir felsefi tartışma gerçekleştirildiği etkinlik sonunda velilere evde nasıl devam ettirebilecekleri yönünde önerilerde bulunulduğu görülmekte ve velilere her hafta tartışabilecekleri bir fikir gönderileceğine dair bilgi verildiği dikkat çekmektedir (Lansbury, 19 Nisan, 2023).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular aracılığı ulaşılan sonuçları ile gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların bilişsel gelişimine yansması nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen gözlemler sonucunda çocukların tartışma sürecinde uyarılara dikkat edebildikleri, felsefî soru sormakta zorlandıkları, akıl yürütme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme becerilerini gösterebildikleri görülmüştür. Bu nedenle eğitimin çocukların bilişsel becerilerine olumlu yönde yansması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların dil gelişimine yansması nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen gözlemler sonucunda çocukların tartışma sürecinde yeni sözcük ve kavramları az sayıda kullandıkları, fakat çok sayıda ifadeye yer verdikleri görülmüştür. Buradan eğitimin çocukların dil gelişimine olumlu yönde yansmasının olduğu anlaşılmaktadır.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların sosyal duygusal gelişimine yansması nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen gözlemler sonucunda çocukların tartışma sürecinde etkinlik kurallarına uymakta zorlandıkları ancak farkındalık kazandıkları, toplulukta birbirine özen göstermeye ve iş birliği yapmaya dair davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Bulgular eğitimin çocukların sosyal duygusal gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaya başladığı sonucuna götürmektedir.

6.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’ne dair çocuk görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Çocukların eğitimi tanımlarken uyarılara, soru sormaya, kurallara, fiziksel ve sözel eylemlere dayandırdıkları,

düşüncesini ifade etme, konuşmaya dayalı eylemden ve materyallerden hoşlandıkları, istenmeyen davranışlardan, beklemekten, etkinlik sırasında zorlanmaktan hoşlanmadıkları, dört çocuğun ÇİFE'ye katılmaya devam etmekte istekli, iki çocuğun ise bu konuda isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların gelişimine yansımaya yönelik veli görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Velilerin görüşlerinden çocukların dikkat, merak, soru sorma ve düşünme becerilerinde, sözcük dağarcıklarında ve ifade becerilerinde, duyguları ile ilgili farkındalıkta, hakları ile ilgili farkındalıkta, sorumluluk alma ve kendine güvenmede, sağlıklı iletişim kurmalarında artış olduğu, ancak bir çocuğunun okulda sıkılmasına neden olduğu, veliler açısından da sağlıklı iletişim kurma ve bakış açısı kazandırdığı, iki velinin değişim yaşamadığı, tüm velilerin uygulamalara devam edilmesi konusunda istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi’nin çocukların gelişimine yansımaya yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Çocuklar için felsefeye dair öğretmen görüşlerinden çocukların dikkat, düşünme ve soru sorma becerileri, merak duyguları, sözcük dağarcıkları, ifade becerileri, iletişim becerileri, paylaşma, iş birliği becerilerine olumlu yansımalar olduğu, bir çocuğun ise sınıf içindeki hareketliliğinde artışa neden olduğu, öğretmenin çocuklarla iletişimine, öğretim yöntem ve tekniklerine, sınıf içi atmosfere olumlu yansımalarının olduğu, öğretmen yetiştirmede ve mesleki eğitimde ÇİFE ile ilgili bilgilendirme eksikliğinin olduğu anlaşılmıştır.

6.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde uygulamaya dair geliştirilmesi gereken yönler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. ÇİFE'ye dair gözlemler ve görüşmeler sonucu fark edilen eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim süreçlerinin çocuk için daha ilgi çekici hale gelmesi, ortamın çocuğun gelişimine ve etkinliğe daha uygun olması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve sürece daha fazla dahil edilebilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle ÇİFE'nin çocukların bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişimlerine olumlu yansımalarının olduğu, velilerin ve sınıf öğretmeninin olumlu görüşler bildirdikleri, sınıf atmosferine olumlu bir yansımalarının olduğu, okul öncesi eğitim programında yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Uzun süre oturma ve çocuklarda etkinlik sırasında sıkılma ve yorulmaya neden olduğu sonucundan yola çıkarak ÇİFE'yi sunma yöntemleri çeşitlendirilebilir. Grup çalışmaları, oyunlar, drama yöntemleri gibi stratejilere daha çok yer verilebilir.
3. ÇİFE'nin iş birliği ve iletişimi arttırdığına yönelik bulgulardan dolayı bu becerilerin daha fazla kolay kazanılmasını arttırmak amacı ile sadece büyük grup çalışması yapmak yerine küçük grup çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
4. Sınıflardaki materyallerin bazı çocukların dikkatini dağıttığı bulgusundan hareketle okullarda tıpkı drama sınıfları gibi dikkat dağıtıcı unsurun en az seviyede olduğu bir sınıf ya da oda belirlenerek ÇİFE sınıfı oluşturulabilir ya da sınıflarda çocukların eğitime olan ilgisini arttırmak ve süreci hatırlamak adına kullanılan uyaranların, çıkan ürünlerin, dikkat çekici ifadelerin yazılı olduğu kağıtların asıldığı çocuklar için felsefe panosu hazırlanabilir.
3. Çocukların sözcük kazanımına olumlu katkısı olduğu bulgusuna veli ve öğretmen görüşmelerinden ulaşılabile de bu katkı gözlemlerde yeterince fark edilemediğinden dolayı ÇİFE için uyaran seçilirken farklı, çocukların ilgisini çekecek sözcükler barındıran uyaranlar seçilerek bu etkinin düzeyi artırılabilir.
4. Ailelerin sürece dahil edilmesinin önemine yönelik bulgudan dolayı bu konuda daha etkili stratejiler geliştirilebilir, ailelere yönelik özel bir eğitim programı oluşturulabilir.
5. ÇİFE ile ilgili sınıf öğretmeni ve velilerin yeterli bilgiye sahip olmadığı, dört velinin daha önce hiç duymadığı ancak devam etmesine yönelik istekli olmaları bulgularından yola çıkarak bu eğitimin yaygınlaştırılması ve insanların bilgi sahibi olması adına devlet anaokullarında kulüp dersi olarak, özel anasınıfı ve anaokullarında da branş dersi olarak yer verilebilir,
6. ÇİFE'nin yaygınlaştırılabilmesi ve tüm çocuklar tarafından kolay ulaşılabilir olması adına belediyelerin düzenlemiş olduğu atölyeler atırılabilir ve gelişim

merkezlerinde bu konuda kurslar açılabilir, üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe atölyeleri yaygınlaştırılabilir.

9. Öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmaması sonucundan dolayı, eğitimlerin yaygınlaşması ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının artması adına projeler ve teşvik çalışmaları yapılabilir, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim kurslarına ÇİFE de dahil edilebilir.

10. Öğretmenin ÇİFE'nin üniversitede ders olarak öğretilmesinin gerekliliğine vurgusundan yola çıkarak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına Çocuklar İçin Felsefe dersi eklenebilir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. ÇİFE'nin dikkat becerilerine katkısı olduğu sonucundan hareketle, bu beceriye etkisinin standart testlerle sınıanabileceği deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

2. Dil gelişimine olumlu yansıması olduğu sonucundan yola çıkarak sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dil bilgisini ölçmeye yönelik standart testlerin kullanıldığı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3.Çalışmada belirtildiği gibi gelişim alanlarına yansıması göz önünde bulundurularak özel eğitim alanında tek denekli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. ÇİFE'nin çocuğun tablete olan ilgisi azalarak ailesi ile iletişiminin artmasına katkısı olduğuna dair bulgudan hareketle çocuklarda ekran bağımlılığı üzerine etkisi ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilebilir.

6. Araştırmanın uygulama süresi 14 hafta olmasına rağmen çocukların gelişimlerine olumlu yansımalar olduğu yönündeki sonuçlardan dolayı, boylamsal çalışmalar gerçekleştirilerek ÇİFE uzun süreli uygulandığında ulaşılan sonuçlar incelenebilir.

7. Öz düzenleme becerisi altında değerlendirilen bulgulara ulaşılmasından dolayı ÇİFE'nin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

8. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerine olan olumlu yansımaları göz önünde bulundurularak çocukların duyguları anlama, empati becerilerine etkisine dönük araştırmalar planlanabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Ahmadi, H. & Eghbali, A. (2022). Philosophy for children and professional development of teachers (qualitative study). *Journal Of Philosophical Investigations*, 16 (39), 113-128.
- Akan, R. & Bilgin, A. (2022). Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan çocuklar için felsefe (philosophy for children- p4c) program uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21 (2), 560-592. DOI: 10.20981/kaygi.1090736
- Akar, D. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Akaroğlu, E. G. & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Journal Of World Of Turks*. 4(1), 201-222.
- Akyüz, Y. (2011). *Eski Yunanda Çocuk ve Çocuk Eğitimi*
- Akıncı-Demirbaş, E. (2022). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Akkocaoğlu, Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Akmeşe, P. Kol, G. Kirazlı, G. Suner, A. Ve Ögüt, F. (2020). İşitme kayıplı ve normal işiten okul öncesi dönem çocukların erken matematiksel akıl yürütme becerilerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 197–221.
- Al, S. (2014). *Eğitim Yapılarının Fiziksel Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Albers, T. (2013). Peer interaction and language acquisition in german kindergartens. *Journal Of Educational And Social Research*, 3(3), 11–24.
- Anshakov, O. M., & Gergely, T. (2010). *Cognitive Reasoning*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Arabzadeh, Z., Abdolahi, S., & Lory, S. S. (2016). investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *IJBPA*, 5(1), 40-46
- Arı, D. (2020). Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Aries, P. (1962). *Centuries Of Childhood: A Social History Of Family life*. Çev: Robert Bladick, New York: Alfred A. Knopf.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye Giriş*. (24). BB101 yayınları, Ankara.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. 16. Baskı, Adres Yayınları, Ankara
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı Problem Çözme*. İçinde A. E. Aslan (Ed.), Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Aslan, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerin çocuklar için felsefe programlarına yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Arslanoğlu, İ (2012). *Eğitim Felsefesi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara

- Atar, Ö. (2022). *Okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarının çocuklar için felsefe açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E.C., Öncü, E., ve Öner, E. (2021). “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler” etwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7 (1), Yaz, s. 214-228
- Avcı, F. (2023). Teachers’ views on the philosophy for children (P4c) approach and its facilitator roles. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13.
- Avcı, G. & Gumus, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilköğretim 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 89-106
- Avcı, S. Bookcreator, P4C ile sorguluyorum e Book, https://read.bookcreator.com/oz8va7EPvEbGZWlUTUgl01mZdfx2/m65YYIyvTiCExurdTT8_rQ/qMryUx6qSLmCnk_VvtFh4A.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*. Phoenix Yayınevi, erişim: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIxNDY2MjVfX0FO0?sId=dafd3c0c-b043-4ac4-aa14-491bd81d2bb6@redis&vid=4&format=EB&rid=1>
- Bandura, A (1971). *Social Learning Theory*. Stanford University
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Bakan, T. Ve Şahin, H. (2018). Değerler eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların değer kazanımı üzerine etkisinin çocuk görüşlerine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 12, 121-140.
- Baden, M. S. & Major, C. H. (2013). *Qualitative Research The Essential Guide To Theory and Practice*. First Edition, Routledge.
- Bal, S. (1988). *Kütahya il merkezinde anaokulna giden ve gitmeyen 4-6 yaş arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin söz dizimi yönünden incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bala, A. (2022). “Okul öncesi eğitiminde materyal kullanımının öğretim sürecine etkileri”, *International Academic Social Resources Journal*, 1003-1008.
- Bardak, M. (2018). *Oyun Temelli Öğrenme*. A. Gürol (Eds.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları* (s. 207-230). İstanbul: Efe Akademi Yayınları
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları dikkat çekme ve dikkati sürdürme şekillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1), 227-244.
- basaksehir.meb.gov.tr, Çocuklar İçin Felsefe Akademisi, 20. Ekim 2023, <https://basaksehir.meb.gov.tr/www/cocuklar-icin-felsefe-akademisi/icerik/1022>
- Baysal, Z.N., Çarıkçı, S. & Yaşar, B. (2018). Analysis of academics’ views on teaching thinking skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 174-188. DOI: 10.17679/inuefd.339151
- Berger, M. (2005). Vygotsky’s Theory of Concept Information and Mathematics Education. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, pp. 153-160. Melbourne: PME

- Berke, Z. (2023). P4C’de ebeveyn ile iş birliği: “zihinsel bağışıklık” temalı içerik önerisi. *Kaygı*, 22 (3), 630-653.
- Benade, L. (2011). Philosophy for children: a New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teacher’s Work*, 8(2), 141-155.
- Blease, C. (2017). Philosophy Can Teach Children What Google Can’t. Charlotte Blease, 9 January, 2017, The Guardian
- Bova, A. (2011). Functions of “why questions asked by children in family conversations. *Social And Behavioral Sciences*, 30, 776-782.
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: bir eylem araştırması*. doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Boyras, C. & Türkcan, B. (2021). İlkokul sınıflarında neler oluyor? düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*. 12(1), 01-30.
- Boyras, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169 (2), 5-23
- Brannon, D. & Dauksas, L. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children’s expressive language. *International Research In Early Childhood Education*. 5 (1), 1-10
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. 3(2), 37-43.
- Bumin, K. (1983). *Batıda Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Bush, K.S.B (2019). A synopsis of philosophy for teachers (p4t): a study of the philosophy for children Hawai’i (p4chi) educational framework applied in pre-service teacher education. *Educational Perspectives*, 51 (1). 3-7
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau’da insan doğası bağlamında eğitim. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 101-112, ISSN: 2147-7655,
- Burroughs, M. & Tunçdemir, T (2017). Philosophical ethics in early childhood: a pilot study. *Journal Of Philosophy In Schools* 4 (1). 74-101
- Bursa, E. (2022). *Sorgulama temelli stem etkinlikleri ile fen öğretiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Butnor, A. (2012). Critical communities: intellectual safety and the power of disagreement. *Educational Perspectives*, 44, 29-31.
- Büyükdüvenci, S. (1996). Eğitimimiz Nereye Koşuyor? Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Castlebery, J. B. & Clark, K. M. (2020). Expanding the facilitator’s toolbox: Vygotskian mediation in philosophy for children. *Analytic Teaching and Philosophical praxis*. 40(2), 44-59
- Canbaz, Ç. (2022). *Oyun yoluyla felsefenin kavramsal temelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

- Can Canlı, S. (2022). *Dijital hikâye anlatımının, iki dilli olan 48-60 ay çocukların ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Cassidy, J., Parke, R., Butkovsky L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cengizhan, S. ve Balci, S. (2022). Okul öncesi eğitiminde disiplinlerarası öğretime dayalı fen uygulamalarının öğrenci, öğretmen, veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1): 164-176,
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (3. Baskı), Paradigma Yayınları, İstanbul
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü* (1. Baskı), Say Yayınları, İstanbul.
- Choinard, M. M., Harris, P. L. & Maratsos, M. P. (2007) Children's questions: a mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-129.
- Clement, F. (2010). To trust or not to trust. children's social epistemology. Review Of *Philosophy and Psychology*.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (Fourth Edition). Sage Publications, New Delhi.
- Cohen, L., Manion, L. Ve Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education*. (6. Baskı). Taylor & Francis,
- Colom, R., Moriyom, F., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. (35), 1, 50-56.
- Cummins, J., (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? Sprog Forum (February,; Denmark).
- Craft, A. <https://tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf>
- Cremin, T., Burnard, P. ve Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2) pp. 108–119.
- Çakır, C. (2004). Analysis of meaning in terms of context: semantics and pragmatics. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (28), 69-99
- Çolak, İ. (2020). *Düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Çotuksöken, B. (1992). *Felsefi Söylem Nedir?* Kabalcı Yayınevi. İstanbul.
- Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara Felsefe İle Bakmak*. İnsancıl yayınları. Felsefe Dizisi : 5
- Çotuksöken, B. (2001). *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe-Seçilmiş Metinlerle*. Türkiye Felsefe Kurumu, (1. Baskı), Ankara.

- Dağabakan, Fatma Ö. & Dağabakan, Davut. (2010). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, http://www.okulonceciyiz.biz/.../3660d1202981056-dil-ve-cocukta-dil-gelisim-kuramlari-cocuklarda_dil_gelisimi.pdf
- Daniel, M-F, Pettier, J-C & Auriac-Slusarczyk, E (2011) The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(3), pp. 296-304.
- Daniel, M. F. & Delsol, A. (2005). Learning to dialogue in kindergarten a case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52.
- Daniel, M. F., Belghiti, K., Auriac-Slusarczyk (2017). Philosophy for children and the incidence of teachers' questions on the mobilization of dialogical critical thinking in pupils. *Créative Education*, 08 (06), 870- 892.
- Dasi, M., Quintanilla, L., ve Daniel, M. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood &Philosophy*, 9 (17), 63-69.
- Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Datta, Lois-ellin (1990). Case Study Evaluations. Washington, DC: U.S. General Accounting Office, Transfer paper 10.1.9
- Davan, Z. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development In Young Children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S., Bair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook Of Qualitative Research*. 5.th Edition.
- Demirgen, E., Esin, F. (2016). Eski Yunanda müzik eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 616-627.
- Dewey, J. (2001). *Demokrasi and Education*. The Pennsylvania State University
- Dewey, J. (1938). *Logic The Theory Of Inquiry*. Henry Holt and Company, New York
- Dilekmen, M. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-123.
- Drican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi., Gazi Üniversitesi.
- Drican, R. & Deniz, Ü. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 59-70.
- Drummond, S. R., Torreblanca, O., Pedraza, H., Velez, M. ve Guzman, K. (2013). 'Dialogic scaffolding': enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*. 11-21
- Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-219
- Efrat, M. (2016). *Philosophical Discourse of Children in The Multi-Dialogical Kindergarten*. Education, Reflection, Development, Fourth Edition.
- Egan, K. (1994). Young children's imagination and learning. engaging children's emotional response. *Young Children*, 49 (6), 27-32

- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy Of Maagement Review*, 14 (4), 532-550.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking : an outline of critical thinking dispositions and abilities. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment, *Theory Into Practice*, 32:3, 179-186
- Erkanal, H. (1997). Eski Mezopotamya’da Çocuk ve Eğitimi. B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü*. Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ergül, A.& Artan, İ. (2015). Determining early mathematical reasoning skills. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 8(4), 454-485.
- Erişen, Y. (2011). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* (Edt: Emin Karip). 4. Baskı. Ankara.
- Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 735–754. 10.1111/bjep.12391
- Faccione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research Findings and Recomendations. Educational Resources Information Center.
- Fair, F., Haasa, L.E., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D. and Leipnik, O., (2015). Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), pp.5–16. DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v2i2.1268>
- Falah Mehneh T, Yamini M, Mahdian H. (2020) The effect of teaching philosophy on metacognitive and irrational be liefs of male students of elementary school. *Journal of Research & Health*. 10(3):183-192. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.10.3.1642.1>
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141-2145.
- Ferry, L. (2011). *A Brief History of Thought : A Philosophical Guide to Living*. Çev. Theo Cuffe. NewYork: Harper Perennial.
- Fisher, R. (1995). Teaching children to learn. philosophy for children fostering communities of philosophical enquiry and reflection in primary and secondary schools. doctoral Thesis, Brunel University.
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking Philosophical Enquiry in The Clasroom*, Bloomsbury Publishing, (3. Edition).
- Flammer, A. (1981). Towards a theory of question asking. *Psychological Research*, 43, 407–420.
- Fletcher, C. (2020). Philosophy for reading: to what extent can philosophy for children improve the way lowerattaining year 3 readers answer inferential and evaluative questions? A Research & Development Project, Msc Learning& Teaching
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2009). Preschoolers’ search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80(6), 1592-1611

- Fusaro, M., ve P.L. Harris. (2008). Children assess informant reliability using bystanders' non-verbal cues. *Developmental Science* 11(5): 771–777
- Garcia-Moriyon, F. Rebollo, I. & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy For Children: A Meta Analysis, *Thinking The Journal Of Philosophy For Children*, 17 (4), 14-22.
- Gasparatau, R & Kampeza, M. (2012). Introducing philosophy for children (p4c) in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, vol. 33, no. 1, pp. 72-82
- Gasparatau, R. & Ergazaki, M. (2015). student's views about their participation in a philosophy program. *Creative Education*, 6, 726-737.
- Gatley, J., Woodhouse, E. and Forstenzer, J. (2020) Youth philosophy conferences and the development of adolescent social skills in advance. *Precollege Philosophy and Public Practice*, 2. pp. 107-125. ISSN 2576-9901
- Ghaedi, Y., Khoshnavay fomani, F. & Mahdian, M. (2014). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (p4c) program: a directed content analysis. *Arabian Journal of Business and Management Review*. 2(11), 30-37.
- Ghaedi, Y. (2015). The nature of philosophy for children and it's role in teaching and learning. *Philosophy Study*, 5 (6), 292-296
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 13th Press, London.
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H. (2015). Philosophy For Children Evaluation Report And Executive Sumary, Education Endowment Foundaditon.
- Gory Yogi, 12 Nisan 2018, Carl Sagan: Science Is The Key TO Our Civilization. [Video dosyası], https://www.youtube.com/watch?v=e6Hh9_vK5Y0
- Goswami, U. & Brown, A. L. (1990). Melting chocolate and melting snowmen: analogical reasoning and causal relations. *Cognition*, 35 (1), 69-95.
- Güler, O., Şengül, A. A. (2023). Argumentation-based learning and p4c approach: a seventh-grade study on socio scientific issues. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 457-48
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. Ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. USA: IAPC Publication, Montclair
- Gregory, M., R & Lavery, M, J. (2021). *Gareth B. Mathews, The Child Philosopher. A Philosophy of Childhood* (Gareth, B. Mathews), Routledge, (1st Edition).
- Green, L., Condry, J. & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teacher's experiences. *South African Journal Of Education*. 32, 319-330.
- Green, L. & Murris, K., 2014, 'Lipman's philosophy for children', in L. Green (ed.), *Schools as thinking communities*, pp. 121–140, Van Schaik, Cape Town.
- Green, L. & Condry, J. (2016). Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Finalyear pre-service teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 36, (1), 1-8.

- Gundem, B. B. (1992). "VIVAT COMENIUS": A Commarative Essay on Johann Amos Comenius, 1592-1670. *Journal Of Curriculum and Supervision*, 8(1), 43-55
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Gülenç, K. (2006). *Polemikçi Bir Gelenek Olarak Felsefe. Felsefe nedir acaba. Kimin için felsefe* (eds. B. Çotuksöken & S. İyi, ss. 59-75). İstanbul: Heyamola Yayıncılık.
- Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde düşünme yönteminin bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Gürsoy, K. (2006). *Bir Felsefe Geleneğimiz Var mı?* İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Gürsoy, K. (1994). Şahsiyet Eğitimi. Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güvenç, B. (1997). Çocuk ve kültür. Çocuk kültürü: 1. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Hardy, I, Stephan Gramberg, S. Ve Jurecka, A. (2021). The use of scaffolding to promote preschool children's competencies of evidence based reasoning. *Unterrichtswiss*, 49:91–115 <https://doi.org/10.1007/S42010-020-00094-4>
- Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education, *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113-1122
- Harris PL, Corriveau KH. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 366, 1179-1187.
- Hedegaard, M. (2007). The Development Of Children's Conceptual Relation To The World, With Focus On Concept Formation In Preschool Children's Activity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 246–275). Cambridge University Press.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 121-138.
- Horner, C. ve Westacott. E. (2001). *Felsefe Aracılığıyla Düşünmek*. Çev. Ahmet Arslan. Phoenix Yayınevi, 1. Baskı.
- Hughes, M. (1986). Early education and community. *Brill Journals*, 1, 31-37.
- Imani, H., Ahghar, G. ve Naraghi, M. S. (2016). The role of philosophy for children (p4c) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(1), 54-5
- Ioannou, S., Georgiou, K. & Ventista, O.M. (2017). Teaching philosophy through paintings: a museum workshop. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 38 (1), 62-83.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>

- İnam, A. (2014). Bin yıllık hüznün: insanın düşünme serüveni üstüne bir yorum. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (1), 3-23.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- James, A. & Prout, A. (2015). *Constructing And Reconstructing Childhood Contemporary Issues In The Sociological Study Of Childhood*, Routledge, 3. Baskı
- Jaspers, K. (1986). *Felsefe Nedir?* Çev. İ. Zeki Eyüboğlu. İstanbul: Say Yayınları.
- Jackson, E.T. (1989). A guide for teachers [Erişim tarihi: 15.06.2023, Çevrim-içi: <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>].
- Jirout, J. & Klahr, D. (2011). Children's question asking and curiosity: a training study. SREE fall Conference Abstract Template.
- Kabil, G. (2021). *Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir metaanaliz çalışması [the effectiveness level of material use in classroom instruction: a meta-analysis study]. *educational sciences, Theory & Practice*, 13(3), 1629-1644.
- Kale, N. (2019). Felsefe Öğretimi. *Ankara University Journal of Educational Sciences (JFES)*, 27 (1).
- Kanat, K. & Temel, F. (2019). Sokratik yönetime dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 892-905.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlana eleştirel düşünme programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kasmirli, M. (2020). The paradox of philosophy for children and how to resolve it. *Childhood and Philosophy*, 16.
- Karaboğa, İ. (2023). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karaçelik, E. (2022). *Çocuk felsefesi temelli dijital öykülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi.
- Karadağ, F. & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40.
- Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve çocukluk" kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 195-226
- Karaer, H., Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13 (2) 447-454.

- Karagöz, S. (2022). *Çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kaya, İ., F. (2021). Sosyal bilgiler dersinde tartışma tekniklerinin akademik başarıya etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlamave sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Kazdal, İ.G. (2023). *Paydaş görüşlerine göre ilkökul dördüncü sınıf çocuklar için felsefe dersi öğretim programının özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kefeli, İ., Üçüncü, D. & Yaman, Z. (2021). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerle “çocuklar için felsefi etkinlik” uygulaması: nitel bir çalışma örneği. *Turkish Journal of Primary*, 6(1), 51-65.
- Kennedy, D. (1994). The five communities. *Analytic Teaching*, 15(1), 3-16.
- Kennedy, D. (1996). Forming philosophical communities of inquiry in early childhood classrooms. *Early Childhood Development and Care*. 120(1), 1-14
- Kennedy, D. (2006). John Dewey on children, childhood and education. *Childhood & Philosophy*, 2(4), 211,229
- Kennedy, N. S. (2016). Opening a Philosophical Space in the Mathematics Curriculum. P.(Ernest Ed.). *Philosophy of Mathematics Education Today* (s 309-320). Exeter, U.K.: Springer.
- Key, E. (1909). *Century of the Child*. Newyork ve Londra: The Knickbocker Press.
- Kızıllan, F & Canbay Türkyılmaz, C. (2021). Sürdürülebilir mimari yaklaşım ile tasarlanmış okul öncesi eğitim yapılarında ergonomi kavramının Bahriye Üçok ekolojik anaokulu örneği üzerinden incelenmesi, *Megaron*, 16 (1), 53-67, DOI: 10.14744/MEGARON.2021.03743
- kirsehir.meb.gov.tr, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi P4C Başlıyor. 12 Aralık 2022, <https://kirsehir.meb.gov.tr/www/cocuklar-icin-felsefe-egitimi-p4c-basliyor/icerik/2294>
- Kizel, A. (2016). Philosophy for children as an educational platform for self-determined learning. *Student Learning, Childhood &Voices*, 3:1244026
- Kitami, Y. (2019). *The influence of philosophy for children on japanese secondary school student's socioemotional learning*. Doctor Of Philosophy.
- Kitami, Y. & Yamuchi, L.A. (2022). Discussion-based pedagogy to promote to socioemotional learning and well-being among students in Japan. *International Journal of the Whole Child*, 7 (2), 48-59.
- Koç, E. (2017). Niçin felsefe. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (15), 1-22
- Kohlberg, L. (1968). The child as a philosopher. *Psychology Today*. (2).
- Korkmaz, B. (2002). Dil yeteneği genlerle mi ilişkilidir yoksa sosyal bir olay mı? yeni sorular. *Felsefelogus*, 89-98.
- Korkmaz, D. (2021). *Okul öncesi eğitimi alan 60-66 aylık çocuklara verilen algortmik düşünme becerisi eğitiminin problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Koyuncu, E. D. (2020). *Investigating the views pf preschool teachers regarding philosophy with children through pwc experience*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ.

- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55–61.
- Küçükkurt, Ş. (2006). *Lise ve Dengi Okullarda Öğrencilerin Felsefe Dersine Karşı Olan Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Lackney, J. A, 1999b. Assessing School Facilities for Learning/ Assessing the Impact of the Physical Environment on the Educational Process, Miss., Educational Design Institute, Mississippi State.
- Lansburylawrence.towerhamlets.sch.uk. Philosophy 4 Children (P4C) Parent Workshops, 19.04.2023, <https://lansburylawrence.towerhamlets.sch.uk/philosophy-4-children-p4c-parent-workshops/dialogue-works> (n.d.). *Home Talk Archive*. <https://dialogueworks.co.uk/hometalk-archive/>
- Legare, C.H., Mills, C. M., Souza, A. L., Plummer, L. E. & Yasskin, R. (2013). The use of questions as problem-solving strategies during early childhood. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 14 (1), 63-76.
- Lenart, B. A. & Lewis, C.J. (2019). Shaking up story time: a case for shaping the nature of information literacy instruction in public and school libraries through philosophy. *Journal Of Information Literacy*, 13(1), 3-20.
- Leng, L (2020) The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers In Psychology*. 11:449
- Leung, L. (2015). Validity, reliability and generalizability in qualitative research. *Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 4 (3), 324-37.
- Lipman, M. (1973). *Contemporary Aesthetics*. Boston, MA: Allyn and Bacon. Erişim: https://books.google.com.tr/books?id=SldKI_5HIhsC&pg=PR5&hl=tr&source=gb_s_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Lipman, M. Ve Sharp, M. (1975). *Teaching children philosophical thinking: an introduction to the teacher's manual for haryy stottleneier's discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey 07043.
- Lipman, M., Sharp, M. Ve Oscanyan, F. (1977). *Philosophy in the classroom*. Institute for The Advancement of The Philosophy For Children,
- Lipman, M., Sharp, M. Ve Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. 2. Baskı. Philadelphia: Temple University Press
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes To Schools*. 1. Baskı, Philadelphia: Temple University Press
- Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., Kennison, s. M., (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*, 179(7), 919-929, DOI: 10.1080/03004430701590241
- MacDonald, M., Bowen, W. & Hill, C., (2017). Using engaged philosophical inquiry to deepen young children's understanding of environmental sustainability: Being, becoming and belonging. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), pp.50–73. DOI: <http://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1419>
- McCall, C.C. (2013). *Transforming Thinking*, (1. St edition), Taylor and Francis, available at: <https://www.perlego.com/book/1557549/transforming-thinking-philosophical-inquiry-in-the-primary-and-secondary-classroom-pdf>.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrancois, D., Mageau, G. A., Taylor, G., Ethier, M.A., Gagnon, M. & DiTomaso, C. (2020). Impact of a combined philosophy and mindfulness intervention on

positive and negative indicators of mental health among pre-kindergarten children: results from a plot and feasibility study. *Frontiers In Psychiatry*, 11, 1-11

Malboeuf-Hurtubise C, Léger-Goodes T, Mageau GA, Joussemet M, Herba C, Chadi N, Lefrançois D, Camden C, Bussi res  L, Taylor G,  thier MA, Gagnon M. (2021). philosophy for children and mindfulness during covid-19: results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. doi: [10.1016/j.pnpbp.2021.110260](https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260)

Maheri, S., Araghieh, A., Ghaedy, Y., Mehdizadeh, A. Ve Sousahabi, P. (2021). Identifying the challenges of teaching philosophy for children from the perspectives of preschool educators: A Phenomenological Study. *Thinking and Children*, 12 (1), 259-287.

Matthews, G. (2002). "The philosophy of childhood", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/childhood/>>.

Meng      , T. (1958). *Felsefeye Giriş*. Remzi Kitapevi. 7. Baskı. İstanbul

Meng      , T. (1988). * nsan Felsefesi*. Remzi kitapevi Yayınları. İstanbul. ISBN 975-14-0004-X. Not: Bu kitap, iki eserden oluşmaktadır: 1:  nsanın Varlık Yapısı ve Nitelikleri (s.-11-230), 2:  nsan, Hayvan, D nya ve çevre (s.233-342)

Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion - uncertainty as a challenge and opportunity, *Childhood & Philosophy*, 15,

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

Mills, C. M. (2013). Knowing when to doubt: developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49 (3), 404-418.

Moghim, M. & Shahnazi, M. (2023). The effect of teaching philosophy for children on the growth of spiritual intelligence of sixth grade female students. *Iranian Journal Of Educational Sociology*. 6 (2), 140-150.

Morehouse, R. (2010). Developing communities of inquiry in the USA: retrospect and prospect. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 30(2), 21-31.

Mostow, A., Izard, C., Fine, S., & Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive and, behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.

Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal Of Philosophy Of Education*. 34 (2), 261-280

Murris, K. (2008). A philosophical approach to emotions: understanding *love's knowledge* through a frog in love. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 6-24.

Mutlu   damar, E. (2017).  ocuklar için felsefe e itim programı (P4C). E. Aktan Acar (Ed.), Erken  ocukluk e itimi Moza  : Büyük d   nceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar (ss. 51-64) içinde. Nobel Akademi

Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefî ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası  nsan Bilimleri Dergisi*. 1303-5134

Okur, M. (2008). * ocuklar için felsefe eğitim programının altı ya  grubu çocuklarının, atılganlık, i  birliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi., Marmara Üniversitesi.

Okul  ncesi   retmenli i lisans programı olan tüm  niversiteler, erişim: 7 kasım, 2024, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>.

- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural bangladeshi children. *International Journal Of Educational Research*, 48 (1), 12-20.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal Of Qualitative Research In Education*, 5(3), 369-385.
- Öner, N. (1985). Niçin Felsefe? *Erdem*, 1(2), 493-50
- Özcan, S. (2023). Minik dedektiflerin büyüteçlerinden sorular: bir karma araştırma örneği. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 65-77, DOI: 10.29000/Rumelide.1252774.
- Özcan, S., Sallabaş, E. Ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde p4c temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Özcan, S., Sallabaş, M. E., ve Akgül, S. (2023). P4C temelli Türkçe öğretiminin alıcı dil becerileri ile soru sorma becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2957-2976. DOI: 10.37669/milliegitim.1168352
- Önder, A., Balaban-Dağal, A., Şallı, D. (2015b). 60-68 aylık çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında iletişim becerileri programının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 355-362.
- Özdemir, A. D. (2018). Okulöncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studites, Educational Sciences*, 13 (11), 33-53.
- Özdoğan, B., Ak, A. & Soyutürk, M. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öztürk, B. (1999). "Öğrenme ve öğretmede dikkat", *Milli Eğitim*, 144, s 51-58.
- Öztürk, F. (2004). Ütopylar ve eğitim sorunsalı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3 (5), 89-14
- Öztürk, M.O. (2004). *Sorma-Bilme Duygusu ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor?* 2. Baskı, Türkiye Bilimler Akademi Forumu, Ankara: Şenol Matbaacılık.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Özyürek, A. & Ömeroğlu, E. (2013). Bellek eğitimi programının altı yaşındaki çocukların bellek gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 38(168), 30-45.
- Paine, M. R. (2012). *The pedagogy of philosophy for children/philosophical enquiry*, Master Theses, University Of York, Department of Education.
- Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (p4c) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: a mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27-41.
- Papathanasiou, M. (2019). Parents' philosophical community: when parents go to school! *Childhood & Philosophy*, 15, 01-28
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative Evaluation Checklist. Western Michigan University The Evaluation Center Ders notları
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3. Baskı). Sage Publications.
- Pourtaghi, V., Hosseini, A., Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on student's creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375-380.

- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception Of The World*. Redwood Press Limited.
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Pestalozzi, J. Heinrich. (1898). *Letters on early education: addressed to J. P. Greaves, esq.*. Syracuse, N.Y.: C. W. Bardeen.
- 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
- Philotopia çocuklar ve topluluklar için felsefe*. Philotopia. <https://philotopia.com/>
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*, Çev: İnal, K., İmge Kitapevi Yayınları, 1. Baskı
- Rahdar, A., Pourghaz, A. & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective scepticism in developing critical thinking and self efficacy. *International Journal Of Instruction*. 11(3), 539-556.
- Reason, M. (2008). Thinking theatre. enhancing children's theatrical experiences through philosophical enquiry. *Childhood&Philosophy*. 4(7), 115-145.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O, Rogers, J. & Sequeira, L. (2012) "Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts" *contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(6), 1299– 1307. 10.1044/jshr.3406.1299
- Richards, C. A.& Sanderson, J.A. (1999). The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-3 and 4 years old. *Cognition*, 72 (2), B1-B9
- Rojas-Drummond, S. Torreblanca, O., Pedraza, H., Velez, M. & Guzman, K. (2013). Dialogic scaffolding': Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 11-21.
- Rousseau, J. J. (1889). *Emile or Concerning Education*. Çev: Eleanor Worthington, Boston: D.C. Heath and Company.
- Ruggeri, A., Walker, C.M., Lambrozo, T & Gopnik, A. (2021). How to help young children ask better questions ? *Frontier İn Psychology* 11:586819. Doi: 10.3389/Fpsyg.2020.586819
- Sagan, C. 'Science is the key to our civilization' 13. Dk, 12 Nisan 2018, https://www.youtube.com/watch?v=e6Hh9_vK5Y0
- Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içinde çocuk ve çocukluk kavramları, *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-56.
- Säre, E., Luik, P. ve Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using philosophy for children programme. *TRAMES*, 20 (70/65), 3, 273-295.
- sapancaio.meb.k12.tr, Çocuklar İçin Felsefe, 8 temmuz, 2022, https://sapancaio.meb.k12.tr/icerikler/cocuklar-icin-felsefe_13109395.html
- Sasseville, M (1994) Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), pp. 30-32.

- Saunders, N. (2020). 'What can I learn from the pupil responses to the discussion of controversial issues in p4c with a 5 year class?'. Action Research Dissertation. MA Curriculum, Pedagogy and Assessment, Institute Of Education, University College London.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.
- Şavşet, S. & Çelebi-Öncü, E. (2022) Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(124), 317-338.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Seçer, Z. & Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 26-36.
- Sezgin, K. A. & Baysal, Z. N. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *HAYEF: Journal Of Education*, 16 (1), 19-47.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education For Information*, 22, 63-75
- Shipman, S. D. (2015). The role of self-awareness in developing global competence : a qualitative multi-case study. Graduate Theses, Dissertations, And Capstones. 21. <https://Scholarworks.Bellarmine.Edu/Tdc/21>
- Siddiqui, N., Gorard, S. ve See, B.H. (2017) 'Non-cognitive impacts of philosophy for children.', project report. School of Education, Durham University, Durham.
- Smart, D. & Ann, S. (2001). Children's social competence, *Family Metters*, 59, 6-10
- Smith-Flores AS, Bonamy GJ, Powell LJ. (2023). Children's reasoning about empathy and social relationships. *Open Mind (Camb)* Oct 27:7:837-854. doi: 10.1162/opmi_a_00109. eCollection 2023.
- Sodsee, N. & Hirunchlathorn, P. (2021). The effects of philosophy for children activity provision on problem solving in young children. *Silpakorn Educational Journal*, 13 (2), 202-2019
- Soykan, Ö. N. (1996) Eğip bükmeyen bir eğitim nasıl olanaklıdır? *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 23-26 Ekim
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Sage Publications.
- Şişman, Z. B., Ünlü, İ. & Kaşkaya, A. (2023). The effect of p4c application in the philosophy for children education program on the metacognitive awareness of secondary school 5th grade students, *International Journal Of Education, Technolgy and Science*, 3(3), 406-426.
- Şirin, M. R. (2019). Değişen çocuk ve çocukluk (Biraz Tarih ve Felsefe Biraz Sosyoloji ve Çocukluk Sosyolojisi). *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 5-39
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P ve Benefield, P. (2005). thinking skills in the early years: a literature review. *National Foundation for Educational Research*.
- Tajali Nia, A. 2014. Investigate the Effect the Philosophy for Children program (p4c) on Reducing Trait Anger in Teens. *Educ. Manage. Stud.*, 4(2): 449-455.
- Tan. M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (1), 71-88
- Tanilli, S. (2002). Eğitim toplum ve gelecek. *Felsefelogos*, 21-30

- Tanpınar, A. H. (1996). *Yaşadığım Gibi*, 2 . İstanbul: Dergah Yayınları
- Tanrıkulu, L. & Alptekin, G. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Teknikleri ve Uygulama Örnekleri. Uluslararası Türk Kültür Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya.
- Taş, I. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 40(2), 277-294
- Taşdelen, V., Yayla, A. & Karaca, A. (2011). Eğitimden Felsefeye Necmettin Tozlu Armağanı. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.
- Tecim, E. (2015). Felsefe dersi tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 971-984.
- Tetik, G. Ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi, 25 (2), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1-16.
- Timuçin, A. (2002). *Felsefe Eğitimi Ya Da Bilincin Düzenlenmesi*. Felsefelogos. 11-20.
- Tokmak, A. (2009). *Düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Topping, K & Trickey, S (2007) Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 271–288.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri. N. Avcı ve M. Toran (Ed.) Okul Öncesi Eğitime Giriş (s.1-19) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Tozduman Yaralı, K.& Özkan Kunduracı, H. K. (2022). Türkiye’de covid 19 pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci: okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 425-452.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-11
- Tuğrul, B., Güneş, G., Tokuç, H. Ve Boz, M. (2013). Merak öğrenmeyi başlatır. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(4), 20-31
- Tüfekçi, A. Bookcreator, Çocuklar İçin Felsebiyat-Hikaye Soruşturmalarımızın Interaktif Web2 Oyun eBook, 17 ocak 2024. https://read.bookcreator.com/oz8va7EPvEbGZWuTUgl01mZdfx2/m65YYIyvTiCExurdTT8_rQ/qMryUx6qSLmCnk_VvtFh4A
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe eğitiminin (p4c) ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik katkısı: bir karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Ummanel, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimin Felsefi Temelleri. <https://www.researchgate.net/publication/343634906>
- Uçar, O. (2021). *Çocuklar için felsefe (P4C) bağlamında Cartoon Network çizgi filmlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Uygur, N. (1960). Bir felsefe sorusu nedir? *Felsefe Arşivi*, 5(1), 19-55

- Uysal, E. (2004). Eğitime felsefi antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81-99
- Uysal, H., Akbaba Altun, S., Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ülken, H. Z. *Felsefeye Giriş-1. Kısım*. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye Giriş-1*. Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul
- Ülküer, N. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*, 5, 28-32
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176
- Ünsal, S. (2016). Orta öğretim felsefe dersine yönelik öğretmen görüşleri: kazanımlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3171-3192
- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Meraklarına Yönelik Görüşleri, *e-Kafkas Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 44-58.
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029.
- Varol, İ., Ala, S. Ve Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim Dergisi*, 2(1), 26-39.
- Von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among swiss immigrant. children: the mediating role of social behavior. *Journal Of School Psychology*, 50(2), 195– 213. 10.1016/J.Jsp.2011.09.005.
- Vygotsky, L. S. (1934). <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/Thinking-and-Speech.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1930). *Mind and Society*. Harward Univesity Press, <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/mind/index.htm> (1 of 2)2004/9/29
- Vygotsky, L. S. (1978). *Interaction Between Larning and Development. From: Mind and Society* (79-91). Cambiridge, MA: Harvard University Press.
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C.-C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of philosophy for children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13–33. Retrieved from <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1160>
- Yaralı, T. K (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Doktora Tezi. Eğitim, Marmara Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915. DOI: 10.26466/Opus.66272

- Yeung, R. (2008). Successful interviewing and recruitment. (1. Baskı), Kogan Page,
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi, uluslararası dil, eğitim ve *Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi* (Caless), 2(1), 215-231.
- Yılmaz, G. (2018). *Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Çocuğun Özerkliğini Geliştirmek: Öğretmen ve Çocukların Görüşleri.*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2023). Hayat bilgisi dersinde Web 2.0 ve öyküleştirme destekli çocuklar için felsefe: “Öğretmenim, bütün bunları biz mi konuştuk?”. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1345-1405.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design And Methods* (3. Baskı). Sage Publications.
- Yolsal Murteza, E. (2023). Çocuk haklarının kısa felsefi tarihinde ‘çocuklar için felsefe’. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22 (3), 681-702. DOI: 10.20981/kaygi.1348297
- Youssef, C. (2014). *A multilevel investigation into the effects of the philosophical community of inquiry on 6th grade student's reading comprehension, interest in maths, self-esteem, pro-social behaviours and emotional well-being*. Doctor of Philosophy . Faculty of Education, Queensland University of Technology.
- Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868.
- Yüceer, D. Ve Coşkun-Keskin, S. (2022). Okul öncesi kurumlarında “çocuklar için felsefe”ye dayalı mevcut durumu değerlendirme, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 562-583, DOI:10.17679/inuefd.988269
- Yükselen, A., Yumuş, M. & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, *Başkent University Journal Of Education*. 3 (2), 161-168
- Warburton, N. (2016), *Felsefe Okuma Rehberi*, (Çev. A. Fethi), İstanbul: Alfa/Felsefe
- Williams, S. (1993). Evaluating the effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School Derbyshire, England: Derbyshire County Council

8. EKLER



EK 1. M.E.B. Uygulama İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-23050538
Konu : Araştırma İzni (Nida AKBULUT)

25/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının E.79594239-302.14 sayılı yazısı ile, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Program öğrencisi Nida AKBULUT "Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi; Bir Durum Çalışması" konulu anket çalışmasını Erenler ilçesinde bulunan Erenler Anaokulu Marifetli Eller Sınıfı öğretmen, öğrenci ve velilerine uygulamak istediğini bildirmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Erenler ilçesinde bulunan Erenler Anaokulu Marifetli Eller Sınıfı öğretmen, öğrenci ve velilerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi hâlinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/03/2021

Murat KARASU
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (70 Sayfa)

Adres : Kestane Sok. No: 10

Belge L. No: 10

E-Posta : info@cvrtr.org.tr

İnternet Adresi : www.cvrtr.org.tr

DÜŞÜK GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZADIR

İmza URL : https://cvrtr.org.tr/imza

Ek 2. Etik Kurul İzni



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Nida AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Programları ve Yönetimi ABD

Sayın Nida AKBULUT

“Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: Bir Durum Çalışması” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna sunmuş olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2021/36) kurulumuzun 01.02.2021 tarihli ve 2021/02/01 tarihli toplantısında görüşülmüş ve etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinizi sunarım.



(İmza)

Av. Zuhal Demirci(Üye)

Ek 3. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Çocuğunuz 'Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: Bir Durum Çalışması' isimli araştırmanın uygulama ve veri toplama bölümüne davet edilmektedir. Bu kapsamda çocuğunuzun bulunduğu sınıfta Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri uygulanacaktır. Etkinliklerle ilgili gözlem yapılabilmesi için her bir oturum araştırmacı tarafından kamera ile kaydedilecektir, oturum sonunda kayıt durdurulacak ve kayıtlar başka birisi ile paylaşılmayacaktır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 'oturum gözlem formu', 'çocuk gözlem formu' ve görüşmeler aracılığı ile toplanacaktır. Konuşmalarla ilgili gözlemler 'oturum gözlem formu'na yazılı olarak aktarılacak, 'çocuk gözlem formu' her bir öğrenci için, her oturum sonunda doldurulacak, tüm etkinliklerin uygulama süreci sona erdiğinde çocuğunuza sürece ve Çocuklar İçin Felsefenin etkisine dair çeşitli sorular yöneltilecektir. Araştırmada toplanan veriler yorumlanıp bulgulara dönüştürüldükten sonra gizlilik sınırları içinde bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çocuğunuzun ismine yer verilmeyecektir.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı konusunda aşağıdaki alanı doldurmanız gerekmektedir. Saygılarımla.

Araştırmacı

Nida Akbulut

() Çocuğumun katılmasını **istiyorum**

() Çocuğumun katılmasını **istemiyorum**

Velinin Adı Soyadı :

İmza :

Tarih:

İLETİŞİM

Adı-Soyadı: Nida Akbulut

Adres:

Ek 4. Gönüllü Veli Katılımcı Formu

GÖNÜLLÜ VELİ KATILIMCI FORMU

Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: Bir Durum Çalışması başlıklı araştırmaya dair bilgilendirme formunu okudum ve çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

İsim Soyisim:

Tarih:

İmza:

(Lütfen formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya geri veriniz)

Ek 5. Gönüllü öğretmen katılımcı formu

GÖNÜLLÜ ÖĞRETMEN KATILIMCI FORMU

‘Okul Öncesi Eğitimde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: Bir Durum Çalışması’ başlıklı araştırmaya dair bilgilendirme formunu okudum ve çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

İsim:

Soy İsim:

İmza:

Tarih:

(Lütfen formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya geri veriniz)

İLETİŞİM

Adı-Soyadı: Nida Akbulut

E-posta:

Adres: Dimeci Sok.

.ya

Ek 6. Çocuk görüşme formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Merhaba sevgili,

Sizinle felsefe etkinlikleri yaptık. Ben de sana bu etkinliklerle ilgili düşüncelerini sormak istiyorum. Düşüncelerin benim için çok değerli. Sorularımı cevaplarsan çok mutlu olurum. Eğer devam etmek istiyorsan ve hazırsan sorulara geçelim. Devam etmek istemediğinde bana söyleyebilirsin ve çalışmamızı bitirebiliriz.

ÇOCUK GÖRÜŞME SORULARI

1-Felsefe etkinliklerini yapmaktan hoşlandın mı? Neden?

1a-Felsefe etkinliklerini yaparken en çok neden hoşlandın?

1b-Felsefe etkinliklerini yaparken en çok neden hoşlanmadın?

2-Felsefe etkinliği yaparken seni heyecanlandıran, şaşırtan, mutlu eden şeyler oldu mu? Olduysa nedir?

3-Felsefe etkinliği yaparken seni kızdıran, üzen, mutsuz eden şeyler oldu mu? Olduysa nedir?

4-Öğretmenlerine, arkadaşlarına, anne-babana merak ettiklerini sormanda felsefe etkinliklerinin bir etkisi oldu mu?

5-Öğretmenlerine, anne-babana, arkadaşlarına düşüncelerinin nedenlerini açıklamanda felsefe etkinliklerinin bir etkisi oldu mu?

6-Öğretmenlerini, anne-babanı, arkadaşlarını dikkatli bir şekilde dinlemende felsefe etkinliklerinin bir etkisi oldu mu?

7-Öğretmenlerinin, anne-babanın, arkadaşlarının düşüncelerine saygı göstermende felsefe etkinliklerinin bir etkisi oldu mu?

8-Felsefe etkinliklerini uygulamaya devam etmek ister misin? Neden?

Ek 7. Veli görüşme formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Merhaba sayın,

Sizlere çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocuğunuzu üzerindeki etkisine yönelik gözlemlerinizi ilgili sorularımı yönelteceğim. Düşünceleriniz benim için ve araştırmamın niteliği için çok değerli. Hazırsanız başlayalım.

Adınız Soyadınız: Yaşınız:
Çocuklarınızın Sayısı:

Öğrenim durumunuz: Mesleğiniz:

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

1-Çocuklar için felsefe yaklaşımını daha önce duymuş muydunuz? Çocuğunuzun okulunda ya da başka okullarda, sosyal medyada bu eğitime dair bir uygulamaya bilgiye rastladınız mı?

2-Çocuğunuzun felsefe etkinliklerindeki süreci ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

2a-Çocuklar için felsefe etkinliklerini çocuğunuzun bilişsel gelişimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

2b-Çocuklar için felsefe etkinliklerini çocuğunuzun sosyal-duygusal gelişimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

2c-Çocuklar için felsefe etkinliklerini çocuğunuzun dil gelişimi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

3- Çocuklar için felsefe etkinliklerini çocuğunuzla aranızdaki etkileşim açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4-Çocuklar için felsefe etkinliklerinin size katkısı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

5- Çocuklar için felsefe etkinliklerinin uygulanmaya devam etmesini ister misiniz?

Ek 8. Öğretmen görüşme formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Merhaba sayın,

Sınıfınızda uyguladığım çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik sorularımı yönelteceğim. Düşünceleriniz benim için ve araştırmamın niteliği için çok değerli. Hazırsanız başlayalım.

Adınız Soyadınız:

Yaşınız:

Öğrenim durumunuz:

Meslekte Kaçıncı

Yılıınız?:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1-Çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili daha önceden bilginiz var mıydı?

2-Çocuklar için felsefe yaklaşımına yönelik görüşleriniz nelerdir?

3-Çocuklar için felsefe etkinliklerini uygulama sürecine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?

4a-Öğrencilerinizin felsefe etkinliklerindeki kavramı sorgulamalarına yönelik görüşleriniz nelerdir? Bu konuda bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?

4b-Öğrencilerinizin felsefe etkinliklerinde felsefi soru üretmelerine yönelik görüşleriniz nelerdir? Bu konuda bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?

4c-Öğrencilerinizin felsefe etkinliklerinde düşüncelerinin nedenlerini paylaşmalarına yönelik görüşleriniz nelerdir? Bu konuda bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?

4d-Öğrencilerinizin felsefe etkinliklerinde düşüncelerine yönelik örnek vermelerine yönelik düşünceleriniz nelerdir? Bu konuda bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?

5-Çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların gelişimlerine etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?

6. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin sınıf içi etkileşime etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
7. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin sınıfınızda uygulanan Türkçe-dil etkinliği, fen etkinliği, matematik etkinliği, müzik etkinliği, drama etkinliğinde felsefi düşünmelerine yönelik etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
8. Programda felsefe etkinliklerine yer verilmesi, çocuklara ve öğretmene katkı sağlar mı? Neden?
9. Çocuklar için felsefeye devam etmek ister misiniz? Neden?

Ek 9. Oturum Gözlem Formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI Oturum Gözlem Formu		
Tarih:		
Araştırma Sorusu	Gözlem Sırasında Dikkat Edilecek Noktalar	Gözlem Notları
-Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Etkisi Nedir? -Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Uygulama Sürecinde Geliştirilmesi Gereken Yönleri Nelerdir?	1- Uyarana Odaklanma (Ayrıntılara dikkat etme, gözlem yapma)	
	2- Kavramı açıklama (Tanımlama, benzerlik, farklılıkları ortaya koyma)	
	3- Felsefi soru üretme (Açık soru, alt sorular).	
	4- Düşünceleri paylaşma (Çıkarım yapma, gerekçelerini söyleme, destekleyici örnekler verme, uyararla bağlantı kurma)	

	5- Düşünceleri eleştirme (Kendisinin ya da başkalarının düşüncelerindeki benzerlikler- farklılıkları, güçlü- zayıf yönleri dile fark etme)	
--	--	--



Ek 10. Çocuk gözlem formu

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI Çocuk Gözlem Formu					
Çocuğun Adı :		Tarih:			
Kazanım-Gösterge	Hiçbir Zaman	Bazen	Nadiren	Sıklıkla	Her Zaman
1-Uyarana odaklanarak ana fikir üzerine düşünür					
2-Kavrama odaklanarak tanımını yapar, benzer-farklı kavramlarla ilişkisini kurar.					
3-Merak Eder ve Sorular sorar					
4-Tartışılan konuya dair yargıda bulunur					
5-Sorulan sorulara cevap verir					
6-Düşüncelerini paylaşır					
7-Düşüncelerinin nedenlerini paylaşır					
8-Düşüncelerine örnek verir					
9-Problem durumlarına çözümler üretir					
10-Etkin bir şekilde dinler					
11-Kendi düşüncesine benzer ve farklı fikirleri ifade eder					
12-Farklı düşüncelere saygı gösterir					
13-Başkalarının söz hakkı almasına destek olur					
14-Tartışma kurallarını hatırlatır					
15-Tartışma sonunda, düşüncesinin güçlü ve zayıf olan yönlerini gözden geçirerek tekrar değerlendirir					

Ek 11. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Etkinlik Örnekleri

ETKİNLİK 3:

Etkinlik adı: Pezzettino

Etkinlik türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük grup etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 Ay

Kavram: Bireysel özellikler, kendini tanıma

Kazanım:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1: Nesne-durum-olaya dikkatini verir

Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır

Kazanım 7: Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamlarını kavrar

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 1: Kendine ait özellikleri tanıtır

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar

Kazanım5: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Materyal : Pezzettino hikaye kitabı, bilgisayar.

<https://www.youtube.com/watch?v=Idg9iq1yiIs> Şubadap Çekirdeksiz Domates şarkısı dinlenir ve domatesin çekirdeklerinin nereye gitmiş olabileceği ile ilgili konuşulur.

Uyarının Sunulması:

Adı Pezzettino'ydu ve onun dışında 'herkes çok büyük ve bir sürü işler başarıyorlar' diye düşünüyordu. Pezzettino ise küçüktü. 'Ben herhalde birinin parçasıyım, kimin parçasıyım acaba?' diye düşündü. Bir gün bu sorunun yanıtını bulmaya karar verdi. 'Afedersiniz, acaba ben sizin parçanız mıyım?' dedi koşana. Koşan ' parçam eksik olsa nasıl koşarım' diye cevap verdi. Pezzettino 'ben sizin parçanız mıyım?' diye sordu güçlüye. 'Bir parçam eksik olsa nasıl güçlü olabilirim' yanıtını aldı. Yüzen su yüzüne çıktığında Pezzettino ona da aynı soruyu sordu 'bir parçam eksik olsa nasıl yüzebilirim' yanıtını verdi yüzen. 'Hey yukardaki, sizin parçanız mıyım ben' diye bağırdı Pezzettino. Dağdaki güldü 'bir parçam eksik olsa dağlara tırmanabilir miyim sence?'. Pezzettino uçana da sordu ama aldığı karşılık hep aynıydı. Sonunda Pezzettino bir mağarada yaşayan bilgeye gitti. 'Ey bilge sizin parçanız mıyım ben?' dedi. 'Bir parçam eksik olsa bilge olabilir miydim?' 'Ama birinin parçası olmam gerek, nasıl öğrenebilirim bunu?' diye bağırdı Pezzettino.

Siz bilgenin yerinde olsanız Pezzettino'ya ne sorarsınız? sorusu çocuklara yöneltilir ve sorular tahtaya yazılır. Daha sonra kitabı okumaya devam edilir.

'Pat adasına git ' dedi bilge. Pezzettino ertesi sabah erkenden yola çıktı. Açık denizde zorlu bir yolculuk yaptı. Sırılsıklam ve yorgun bir şekilde Pat adasına ulaştı. O da ne ! Ada çakıl yığınlarından ibaretti. Bir ağaç bile, tek bir çim bile yoktu. Hepsinden önemlisi tek bir canlı yoktu. Pezzettino bir yukarı tırmandı, bir düzlüğe indi. Bir tırmandı, bir indi. Ta ki sonunda ayağı takılıp yere düşünceye ve pek çok parçacığa ayrılincaya kadar. Bilge haklıydı Pezzettino artık biliyordu. O da diğerleri gibi küçük parçacıklardan yapılmıştı. Kendini topladı, tek bir parçasının bile eksik olmadığından emin olunca kayığına koştu. Bir an önce eve varabilmek için bütün gece kürek çekti. Bütün arkadaşları onu bekliyordu. 'Ben kendimim!' diye sevinçle bağırdı. Arkadaşları ne olduğunu anlamadılar ama Pezzettino mutlu görünüyordu bu yüzden onlar da mutlu oldular.

Tartışılacak konu kavram ve soruların belirlenmesi

Hikaye okunurken bilinmeyen kelimeler açıklanır. Kavramlar, durumlarla ilgili karşılıklı konuşmalar yapılır. Çocuklardan hikaye ile ilgili sorular sormaları istenir.

Felsefi soru üretme konusunda rehberlik edilir. Sorulardan birisi seçilir. Çocuklar soru üretemezse kolaylaştırıcı örnek soruyu sorar ve tartışmayı başlatır.

Tartışma -Sorgulama Soruları

-Pezzettino ben kendimim diye seviniyor, ‘insan kendisi olduğu için sevinir mi ya da üzülür mü, neden?

-Kendimiz olmazsak ne olur?

-Bir özelliğimizi örneğin görüntümüzü, davranışlarımızı, başkası gibi yaparsak kendimiz olmaz mıyız?

-Bir şeyin parçası olanlar kendisi olabilirler mi?

Değerlendirme:

Sınıfta onay-itiraz-kararsızlık anlamına gelen 3 işaret belirlendikten sonra kolaylaştırıcı soruşturmayı değerlendirme sorularını sorar:

- ✓ Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaşabildik mi?
- ✓ Birbirimizi dinledik mi?
- ✓ Herkes söz hakkı aldı mı?
- ✓ Tartışma konuyla alakalı ilerledi mi?
- ✓ Düşünürken birbirimizin düşüncelerini göz önünde bulundurduk mu?
- ✓ Tartışmamız eğlenceli miydi?
- ✓ Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi? (Lipman ve Sharp, 1984).

Pekiştirici Felsefi Etkinlik

Bizi kendimiz yapan, birbirimizden ayıran yönler çocuklar tarafından dile getirilir ve öğretmen tahtaya yazar.

Aile Katılımı:

Her çocuğun Pezzettino’ya sorduğu soru yazılarak ailelere gönderilir ve evde bu soruyu tartışmaları istenir.

Uyarlama:

İhtiyaç halinde özel gereksinimli öğrencinin durumuna göre uyarlama yapılır

ETKİNLİK 16

Etkinlik adı: Son örgü

Etkinlik türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük grup etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

Kavram: Alışkanlık, yalnızlık, davranışlar

Kazanım:***Bilişsel Gelişim***

Kazanım 1. Nesne-durum-olaya dikkatini verir

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir

Kazanım 20. Nesne ve sembollerle grafik hazırlar

Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır

Kazanım 7: Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamlarını kavrar

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 1: Kendine ait özellikleri tanıtır

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar

Materyal: Bilgisayar, örgü şişi

Alıştırma ve Isınma Çalışması : Kolaylaştırıcı sınıfa elinde örgü şişleri ve bir yün ip ile girer. Bu nesnelerin nerde kullanıldığını, nasıl kullanıldığını, daha önce görüp görmediklerini sorar. Fikirler alındıktan sonra uyarana geçilir.

Uyarının Sunulması

<https://www.youtube.com/watch?v=M6ZjMWLqJvM>.

Filmde bir kadının ağaçsız bir dağın tepesinde tek başına hızlı hızlı örgü ördüğü görülmektedir. İpi bitene kadar örmeye devam eder, ip bitince çorabını sökerek devam eder, o da bitince saçlarını örgüye eklemeye başlar örgü o kadar uzun olur ki aşağıya sarkar ve kadını aşağı çeker. Aşağı düştükten sonra bir makasla saçlarını keser ve yukarı tırmanır. Elinde ip olmadığı halde şişlerle örmeye çalıştığını fark eder ve şişleri atar ancak bu sefer de makasla sürekli bir şeyleri kesmeye başlar.

Tartışılacak kavram-konu ve soruların belirlenmesi

Filmde yer alan kavramlar belirlenir ve açıklanır. Uyarana uygun felsefi sorular üretmeleri için çocuklara rehberlik edilir. Soru oluşturulmadığı takdirde kolaylaştırıcı bir soru sorarak tartışmayı başlatır.

Tartışma-Sorgulama Soruları

- 1-Alışkanlıklarımız bize zarar verir mi?
- 2- Alışkanlıkları kendi isteğimizle mi ediniriz yoksa başkaları yüzünden mi?
- 3-Alışkanlıklarımızı değiştirmeli miyiz?

Değerlendirme

Sınıfta onay-itiraz-kararsızlık anlamına gelen 3 işaret belirlendikten sonra kolaylaştırıcı soruşturmayı değerlendirme sorularını sorar:

- ✓ Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaşabildik mi?
- ✓ Birbirimizi dinledik mi?
- ✓ Herkes söz hakkı aldı mı?
- ✓ Tartışma konuyla alakalı ilerledi mi?
- ✓ Düşünürken birbirimizin düşüncelerini göz önünde bulundurduk mu?
- ✓ Tartışmamız eğlenceli miydi?
- ✓ Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi? (Lipman ve Sharp, 1984).

Pekiştirici Felsefi Etkinlik

Çocuklarla sürekli, sık sık tekrar ederek yaptıkları davranışlar, oynadıkları oyunlar, kullandıkları nesneler yani alışkanlıkları sorulur. Tüm çocuklara 5'er tane küçük mavi ve kırmızı kağıt verilir. Yararlı olduğunu düşündüğü her alışkanlık için mavileri, kendisine ya da başkasına zararlı olduğunu düşündüğü her alışkanlıklar için kırmızı kağıt yapıştırması istenir. Böylece her çocuk kendi alışkanlıklarının grafiğini hazırlamış olur.

Aile Katılımı

Grafik etkinliği evde de aile üyeleri için yapılır.

Uyarlama

İhtiyaç durumunda özel gereksinimli öğrencinin durumuna yönelik uyarlama yapılır.

ETKİNLİK 23

Etkinlik Adı: Takım çalışması

Etkinlik Türü: Çocuklar İçin Felsefe (Büyük grup etkinliği)

Yaş grubu: 60-72 ay

Kazanım:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne-durum-olaya dikkatini verir

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir

Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır

Kazanım 7: Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamlarını kavrar

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar

Kavram: İşbirliği, yarışma, ödül

Materyal: Ben Tek Siz Hepiniz isimli kitap

ÖĞRENME SÜRECİ

Alıştırma ve ısınma

https://www.youtube.com/watch?v=fUXdrl9ch_Q iyi ve kötü takım çalışmasına örnekler gösteren bu video izlenir ve çocukların fikirleri alınır.

Uyarının Sunulması

Tekin sınıfının birincisi, öğretmenlerin gözdesiydi. Cumhuriyet Bayramı, okuma bayramı her türlü okul etkinliğinde en önemli görevler ona verilirdi. O hep en öndeydi. ‘Aferin Tekin harika bir iş çıkarmışsın. Çocuklar arkadaşınızı örnek alın bakın ne kadar özenli bir ödev getirmiş’ dedi Nuran hanım. Tuna gözlerini devirerek ‘Bu cümleyi bininci kez duyuyoruz’ dedi. ‘Sen de tüm ödevlerini Tekin gibi özenli getirirsen benden böyle övgüler duyabilirsin Tuna’cığım’ dedi Nuran öğretmen. Tekin sınıfta hiç rakibinin olmadığını bilmenin güveni üzerindeydi. Nuran öğretmen ‘Evet çocuklar bu yılki bilim şenliğinde sınıfımıza da yer veriliyor. Sınıfı gruplara ayırarak her birinize bilim projeleri dağıtacağım’. Tekin ‘grup çalışmalarını hiç sevmem, en çok ben çalışırım ama başkaları övgü toplar’ diye içinden geçirdi ve ‘Öğretmenim tek başımıza yapabilir miyiz?’ diye sordu. Öğretmen grupla çalışmanın daha kolay olacağını söylese de Tekin tek başına çalışmakta ısrar etti çünkü tüm övgüleri kendisi almakta kararlıydı. Öğretmen proje listesini asınca tüm sınıf bakmak için heyecanla duvara koştu. Her grup istediği projenin altına ismini yazdı. Hem Tekin hem de Seda’nın grubu lava lambasını seçti. Okuldan sonra lava lambası grubu hevesle laboratuvara koştu. Gerekli malzemeleri öğrenmeleri gerekiyordu. Bilgisayarın başına geçtiler. Tekin çoktan öğrenmiş malzemelere bakıyordu. Grup kahkahalar atıyordu. Tekin onlara

imrenmişti. Seda'ların grubu iş bölümü yapmaya karar verdi. Tekin'in bu işlerin hepsini tek başına yapması gerekiyordu. Ertesi gün Seda'ların grubu laboratuvardayken Gizem fosforlu kalem getirmişti. Sohbet ederek bir yandan da havuçlu kek yiyorlardı. Berk Tekin'e kek ve sandviç ikram etti. Ancak 'istemem evde daha güzelini yaparım' dedi ve laboratuvarı terk etti. Bilimşenliği günü geldi çattı. Tekin çok güzel bir lava lambası ortaya çıkarmıştı. Seda'ların grubu da çok sayıda farklı renkte lava lambasını yan yana koyarak bir küme oluşturmuşlardı. Tam şenlik biterken okul müdürü mikrofonu eline aldı. 'Evet çocuklar hepiniz harika projeler çıkardınız, hepinize teşekkür ederim Ancak iki projeyi özel ödüle layık gördük.' Ödüllerden biri Tekin'e verilmişti. Tekin sevinmiş ama şaşırmamıştı. Bir diğer ödül ise Seda, Tuna, Ece ve Berk'e verildi. Ödül aldıklarını duyar duymaz birbirlerine sarılıp zıplamaya başladılar. Tekin'in yüzü düştü.

(Hikaye bu cümlede kesilir soruşturma bittikten sonra son bölüm okunur)

Tartışılacak Kavram-Konu ve Soruların Belirlenmesi

Hikayede geçen kavramlar belirlenir ve açıklanır. Felsefi soru üretmeleri için çocuklara rehberlik edilir. Soru üretilemezse kolaylaştırıcı örnek soruyu sorarak tartışmayı başlatır.

Tartışma ve Soruşturma Soruları

- Bir görevi tek başına yapmak mı daha iyidir yoksa grupla yapmak mı?
- Grup arkadaşlarımızı bizim seçemememiz tercihimizi etkiler mi?
- Ortada bir yarışma olmasa, ödül olmasa, öğretmen projeler arasında seçim yapmasa ve hepsini sergilese Tekin grupla çalışmayı kabul eder miydi etmez miydi?
- Ne kendisi ne de Seda'ların grubu birinci olamasaydı (Yani iki lava lambası projesi de kazanamasaydı) Tekin mutlu mu olurdu mutsuz mu olurdu?
- Eğer yine birinci olsaydılar ama tek bir ödülü paylaşıydılar Tekin ya da grup çalışması yapanlar mutlu mu olurlardı yoksa mutsuz mu olurlardı?
- Bir yarışmada kazanan kendimiz değilsek kimin kazandığı önemli midir?

Değerlendirme

Sınıfta onay-itiraz-kararsızlık anlamına gelen 3 işaret belirlendikten sonra kolaylaştırıcı soruşturmayı değerlendirme sorularını sorar:

- ✓ Birbirimizle düşüncelerimizin nedenlerini paylaşabildik mi?
- ✓ Birbirimizi dinledik mi?
- ✓ Herkes söz hakkı aldı mı?
- ✓ Tartışma konuyla alakalı ilerledi mi?
- ✓ Düşünürken birbirimizin düşüncelerini göz önünde bulundurduk mu?
- ✓ Tartışmamız eğlenceli miydi?
- ✓ Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi? (Lipman ve Sharp, 1984).

Değerlendirme bittikten sonra hikayenin son bölümü okunur. Tekin'in yüzü düşmüştü çünkü hem bütün işi tek başına yapmış ve çok yorulmuş, hem de çalışırken eğlenip kahkahalarla gülmeye fırsatı olmamıştı.

Pekiştirici Felsefi Etkinlik

Çocuklara boya malzemeleri ve kağıt verilerek sınıfta ya da sınıf dışında bir ortamda yapmış oldukları bir takım çalışması ve o sırada nasıl hissettiklerinin resmini yapmaları istenir.

Aile katılımı

Ailelerden sosyal hayat, iş hayatı, okul hayatında toplulukla işbirliği yaparak gerçekleştirdikleri görevlerde hem olumlu hem olumsuz örnekleri paylaşmaları (Olumsuzza örnek: birinin görevi onun istediği kadar güzel yapmaması, kendi istediğinin yapılmaması, ortak karar almakta zorlanmak gibi) ve onlara hissettirdiği ya da düşündürdüğü şeylerle ilgili sohbet edilmesi önerilir.

Uyarılama

İhtiyaç durumunda özel gereksinimli öğrencinin durumuna uygun uyarılama yapılır.