



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KATILIM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Sedanur ERTUĞRUL
ORCID: 0009-0004-6524-7685**

BURSA - 2025



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)
UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KATILIM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Sedanur ERTUĞRUL
ORCID: 0009-0004-6524-7685**

**Danışman
Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER**

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Sedanur ERTUĞRUL

.../05/2025



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerine Etkisi ” adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Sedanur ERTUĞRUL

Danışman
Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nalan KURU

JÜRİ ONAY SAYFASI

..... Ana Bilim Dalı'nda numara ile kayıtlı’ın hazırladığı
“.....” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma
sınavı, .././20... günü 00:00-00:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar
sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Akademik Unvanı Adı SOYADI

..... Üniversitesi

WoS ResearcherID:

Scopus Author ID:

ORCID:

Üye (Danışman)

Akademik Unvanı Adı SOYADI

..... Üniversitesi

WoS ResearcherID:

Scopus Author ID:

ORCID:

Üye

Akademik Unvanı Adı SOYADI

..... Üniversitesi

WoS ResearcherID:

Scopus Author ID:

ORCID:

ÖN SÖZ

Araştırmanın tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen tez danışmanın Sayın Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'e;

Yüksek lisans eğitimimin ders aşamasında kıymetli bilgilerinden faydalandığım ve duygusal desteklerini hissettiğim sayın hocalarıma;

Araştırma sürecinde eğlenceli ve verimli zaman geçirdiğim öğrencilerime ve velilerime;

Pes etmeye her yaklaştığımda beni yeniden kendime inandıran ve kendi zamanından benim için zaman yaratan değerli eşim Serhat ERTUĞRUL'a;

Tüm desteğini hissettiren ve her aşamada yanımda olan aileme;

Kendimi geliştirmem daha eğitilmiş bir anne olmam için ilham kaynağı olan oğluma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sedanur ERTUĞRUL

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Sedanur ERTUĞRUL
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	VII + 152
Mezuniyet Tarihi	.../.../2025.
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER

HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C) UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL KATILIM BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi öğretim programında yer alan sosyal katılım becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Bursa ili İnegöl ilçesinde yer alan bir resmi ilkokulda uygulanan araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın katılımcıları 24 deney grubu öğrencisi, 23 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın deseni, ön test son test kontrol gruplu desen olup ayrıca izleme testi de yapılmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği'nin deney ve kontrol grubuna; araştırma öncesi ön-test, uygulamalardan sonra her iki gruba son-test, son testten iki ay sonra yine her iki gruba izleme testleri şeklinde uygulanarak elde edilmiştir. Deney grubunda araştırmacı tarafından her hafta yürütülen Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmaları haftada bir kez olmak üzere iki ders saati yani 80 dakika boyunca toplamda 10 oturum olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Çocuklar için felsefe (P4C) soruşturmalarında inceleyebilmek için uzman görüşü doğrultusunda genelde resimli çocuk edebiyatı eserleri ile soruşturma süreci planlanmış ve ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için ders planı biçiminde düzenlenmiştir. Ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının deney grubunun sosyal katılım becerisi üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkileri olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinden sosyal katılım becerisi yönünden daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: çocuklar için felsefe (P4C), hayat bilgisi, sosyal katılım becerisi

ABSTRACT

Name and Surname	Sedanur ERTUĞRUL
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Branch	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Degree Awarded	Master
Page Number	VII + 152
Degree Date	 / / 20..
Supervisor(s)	...

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN (P4C) PRACTICES ON STUDENTS' SOCIAL PARTICIPATION SKILLS IN LIFE SCIENCE LESSON

The aim of this research is to examine the impact of philosophy for children (P4C) practices on the social engagement ability of second-year students involved in the life-knowledge teaching program. In line with this purpose, the sample of the research applied in an official primary school in the Bursa province Inegöl district was created with easy-to-reach sampling method. The study participants were 24 experimental group students and 23 control group students. The design of the research is a pre-test post-test control group design, and a follow-up test has also been conducted. The data of the study were used in the experimental and control groups of the Social Participation Skills Determination Scale; Pre-test was obtained by applying pre-test tests to both groups after the applications, and follow-up tests to both groups two months after the post-test. In the experimental group, Philosophy for Children (P4C) investigations, which were carried out by the researcher every week, were carried out once a week for two lesson hours, that is, 80 minutes, with a total of 10 sessions. In order to be able to examine philosophy for children (P4C) investigations, the investigation process was generally planned with illustrated children's literature works in line with expert opinion and was organized in the form of a lesson plan for primary school second grade students. The data obtained from pre-test, post-test and follow-up tests were analyzed in the SPSS package program. As a result of the research, it can be said that philosophy for children (P4C) applications have significantly positive effects on the social participation skills of the experimental group and show more development in terms of social participation skills than the control group students.

Keywords: life science, philosophy for children (P4C), social participation skills

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5.Araştırmanın Varsayımları	6
1.6 Tanımlar.....	7

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Beceri Nedir?.....	8
2.2. Sosyal Katılım Becerisi Nedir?	9
2.3.Felsefe Kavramı	10
2.4. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children, P4C)	11
2.5. Çocuklar İçin Felsefede (Philosophy for Children, P4C) Amaç	13
2.6. Çocuklar İçin Felsef nin (Philosophy for Children , P4C) Uygulama Şekli	15
2.7. Çocuklar İçin Felsefede (Philosophy for Children , P4C) Soruşturan Topluluk (Community of Inquiry-CPI).....	19
2.8. Çocuklar İçin Felsefe’de (Philosophy for Children , P4C) Kolaylaştırıcı	22
2.9. Çocuklar İçin Felsefede (Philosophy for Children , P4C) Uyaran.....	25

2.10. Çocuklar İçin Felsefe'nin (Philosophy for Children , P4C) 4C'si	27
2.10.1.Critical Thinking (Eleştirel Düşünme)	28
2.10.2. Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme)	29
2.10.3. Caring Thinking (Özenli Düşünme).....	30
2.10.4. Collaborative Thinking (İşbirlikli Düşünme).....	31
2.11 Çocuklar İçin Felsefe'de (Philosophy for Children , P4C) Farklı Yöntem ve Teknikler	31
2.11.1. Matthew Lipman'ın P4C yöntemi:	32
2.11.2. Catherine C. McCall'un Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST, Community of Philosophical Inquiry)Yöntemi:	33
2.11.3. Nelson'ın Sokratik Yöntemi:	35
2.11.4. Gareth B. Matthews Yöntemi:	38
2.11.5. Thomas E. Jackson Yöntemi:	39
2.12.İlgili Araştırmalar	40
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	44

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci	53
3.5. Uygulama Programı Oluşturma.....	55
3.7. Veri Analizi.....	58

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	60
4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular	60
4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular	62
4.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular	63
4.5. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular	64
4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular	64

4.7. Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Bulgular	65
4.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine İlişkin Bulgular	66
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Problemine İlişkin Bulgular	66
4.10. Araştırmanın Onuncu Problemine İlişkin Bulgular	67

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler.....	78

KAYNAKÇA.....	80
----------------------	-----------

EKLER.....	96
-------------------	-----------

Ek 1: VELİ ONAM FORMU	97
Ek 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	98
Ek 3: SOSYAL KATILIM BECERİSİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ	99
Ek 4: MİLLÎ EĞİTİM ARAŞTIRMA İZNİ	100
Ek 5: BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU ETİK KURUL İZNİ	101
Ek 6: P4C KOLAYLAŞTIRICI EĞİTİMİ SERTİFİKASI	102
Ek 7: UYGULAMA PLANLARI.....	103
ÖZ GEÇMİŞ.....	114

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo

Sayfa

1	Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Yüzde ve Frekans Dağılımı	52
2	Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Soruşturamalarında Kullanılmak için Seçilen Eserler ve Soruşturulacak Felsefi Kavramlar	56
4	Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	60
5	Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Anne Öğrenim Durumu ANOVA Analizi Sonuçları.....	61
6	Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Baba Öğrenim Durumu ANOVA Analizi Sonuçları.....	62
7	Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Dışarıda (Oyunla) Geçirilen Zaman ANOVA Analizi Sonuçları	63
8	Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Ekran Başında Geçirilen Zaman ANOVA Analizi Sonuçları	64
9	Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	65
10	Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	65
11	Deney Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	66
12	Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	67
13	Deney Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Son Test İzleme Testi Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1	Çocuklar İçin Felsefe (P4C).....	28
2	Lipman Metodu Öğeleri.....	33
3	FST Metodu Öğeleri (Camhy 1988)	35
4	Nelson'un Sokratik Metodu Öğeleri	38



KISALTMALAR LİSTESİ

P4C	: Philosophy for Children /Çocuklar İçin Felsefe
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireylerin, erken çocukluk dönemlerinden itibaren bilişsel becerilerin gelişiminin öneminin yanı sıra sosyal becerilerin gelişiminin de bilişsel beceriler kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumun en küçük birimi olan aileden sonra bireylerin toplumsal hayata dahil oldukları okulların, sosyalleşme ve sosyal becerilerin etkinleştirilip geliştirilmesi için ilk ve önemli yerlerden biri olduğu göz önüne alındığında söylenebilir ki; sosyal hayata katılımın göstergesi olabilecek sosyal katılım becerisinin kazandırılması gereken okul öncesi ve ilkökul dönemleri bireylerin yetişkinliğe eriştiklerinde sosyal hayata katkı sunmaları için ön koşul olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu öğretim programlarında da bu becerilerin üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Topluma ve kendine faydalı ve katılım sağlayan bireyler yetiştirebilmek temel hedefler arasında olduğu görülmektedir. Günümüzde bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişimlerden, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler ve gelişmelerden dolayı bireylerden beklenen roller doğrudan etkilenmiştir. Bu değişime göre birey bilgi üretebilmeli, problem çözebilmeli, eleştirel düşünebilmeli; girişimci ve kararlı olabilmeli, iletişim becerilerine sahip olabilmeli, empati yapabilmeli, kültüre ve topluma katkı sağlayabilmelidir Hayat bilgisi dersi kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, davranışların temelinde öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı kazanımlar yer almaktadır. Toplumsal hayata uyum sağlayabilmek, kendini ve diğer bireylerin duygularını ihtiyaçlarını anlayabilmek, iletişim kurabilmek gibi kişinin hem kendisi hem de diğer bireyleri etkileyebilecek davranışları önemli görülmektedir. Ayrıca hayat bilgisi öğretim programının esas amacı; ‘temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir.’ İlkokul eğitimini tamamlayan öğrencilerin kendi gelişim düzeyi ve bireyselliğine göre ahlaki bir bütünlük ve kişinin öz farkındalığı çerçevesinde, kendine güvenen ve öz disiplinli, günlük yaşamda ihtiyacı olan temel düzeyde sayısal, sözel ve bilimsel muhakeme ile birlikte sosyal becerileri ve estetik olarak duyarlılık kazanmış, tüm bunları etkin bir biçimde kullanarak hayatını sağlıklı devam ettiren bireyler olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Bu beklentilere bakıldığında öğrencilerin bireysel ve akademik alanlarda ilerlemesinin yanı sıra sosyal alanların da oldukça önemsendiği görülmektedir. Öğrencilerin evdeki aile

yaşamından sonra toplumsal alanlara dâhil oldukları ilk mekânlar okullardır. Bu sebeple, hayat bilgisi öğretim programının ele aldığı yirmi üç temel yaşam becerisinden sosyal katılım oldukça önemlidir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde hayat bilgisi dersinde programlar arası bileşenlerin en başında sosyal duygusal öğrenme becerileri gelmekte ve ikinci sınıf alan becerileri incelendiğinde sosyal katılım becerisinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2024). Hem hayat bilgisi öğretim programlarında hem de Maarif Modelinde sosyal katılım becerisinin üzerinde durulduğu düşünülürse öneminin artarak devam ettiği söylenebilmektedir.

Sosyal katılım Adler ve Goggin'e (2005) göre bireyin gönüllü yapılan hizmet faaliyetlerine bağımsız olarak veya bir gruba dâhil olarak aktif bir biçimde katılmasıdır. Law (2002) ve Sinnema (1992) ise sosyal katılımı bağımsızlık öz yeterlilik ve özerklik düzeyinin yüksek olması durumu olarak tanımlamaktadır. Sosyal katılım becerisi gelişmiş olan bireyler kendisini toplumu ve doğayı değerli görürler. Sosyal katılım, bireyin öz yeterliliği ile ilişkilendirilmesinden dolayı her bireye göre farklılaşmaktadır. Sosyal katılım becerisi demokrasi, insan hakları gibi vatandaşlıkla alakalı konularla ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple toplumun geleceği ile ilgili koşulların iyileşebilmesi için sosyal yaşamda katkısı bulunan bir beceri olmuştur (Aktepe ve Eren, 2023).

Ayrıca sosyal katılım becerisi bireylerin sosyal yönden sorunları fark edebilmesini, fark ettiği sorunlara çözüm üretebilmesini ve problemler karşısında kendini içinde bulunduğu topluma karşı sorumlu hissedip bir noktada harekete geçmesini sağlar. Tüm bu durumlarda çevresiyle iş birliği içerisinde çalışması, içinde bulunduğu grupla birlikte sorumluluk almaktan hoşnut olması, toplumsal sorunlara karşı projeler tasarlaması sosyal katılım becerisinin faydalarını önemli ölçüde arttırmaktadır (Turap, 2023). Sosyal katılımın bireylerin içinde bulunduğu toplumu ileriye taşıyabilmek için topluma gönüllü olarak sunduğu katkılardır şeklinde özetlenebilir. Hem toplumsal hem bireysel anlamda önemli olan bu becerinin eğitim hayatı boyunca geliştirilmesi sebebiyle öğrencilerin aileden sonra karşılaştıkları ilk toplumsal alan olan eğitim kurumlarında topluma uyum içinde katılmaları ve katkı sunmaları için sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi, bu beceriyi geliştirmek için farklı yöntemlerin uygulanması beklenmektedir. Sosyal katılım becerisinin gelişimi için uygulanabilecek yöntemlerin kişinin kendisini ve toplumu anlamaya çalışması, duygularının ve düşüncelerinin farkına varabilmesi, sorumluluk duygusunu, işbirliğinin gerekliliğini, bireysel farklılığını ve bu farklılıklarla topluma ait olabileceğini anlayabilmesi için düşünsel gücünü arttıracak yöntemlerden seçilmesine özen gösterilmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı hayat bilgisi dersinde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğrencilerin sosyal katılım becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal katılım becerisi cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal katılım becerisi anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal katılım becerisi baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal katılım becerisi dışarıda (oyunla) geçirilen zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal katılım becerisi ekran başında geçirilen zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?
8. Deney ve grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?
9. Deney ve kontrol grubunun son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?
10. Deney grubunun son test ve izleme testi sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?
11. Kontrol grubunun son test ve izleme testi sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bireyler toplum içinde hayatlarını sürdürmek ve var olmak zorundadırlar. Topluma uyum sağlama ise çevresindeki bireylerle iletişim ve etkileşim ile ilgilidir. Toplumdan elde ettiği olumlu ya da olumsuz geri dönütlerle sosyal olarak gelişimini tamamlayıp mutlu ve sosyal anlamda sağlıklı bireyler olabilirler. Topluma katkı sunmak ve içinde yaşadığı toplumu ileriye taşıyabilmek için sosyal katılım düzeylerinin yüksek olması bireysel ve toplumsal huzur için son derece önemlidir. Çubukçu ve Gültekin' e (2006) göre bireyin çevresi ile ilişkisinin olumlu

olması, kurallara uygun davranması, sorumluluk alabilmesi toplumsal becerilerin gelişmesi yönünden oldukça önemlidir. Ayrıca bireyin toplum bilincine varması ve kendini toplumun bir parçası olarak hissetmesi sosyalleşme ile bağlantılıdır. Topluma ait hissetme, yardımlaşma, paylaşma, aile ilişkilerini düzenleyebilme, bireysel olarak kendinin farkında olabilme, sorumluluk alabilme, demokrasiye önem verme gibi tüm bu faaliyetlerin öğrencilerin sosyal katılım becerisinin gelişmesi ile ilerleyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilere toplumsal kimlik edinebilmesi ve sosyal katılım becerilerinin gelişebilmesi için çeşitli fırsatlar sunulmalıdır. Okulda öğrenciler topluma karşı sorumluluk duygusuna sahip yetişkinlere dönüşebilecekleri davranışları uygulayıp bilgi ve beceriler öğrenebilirler (Homana vd., 2010).

Sosyal gelişimin bireylerin diğer bireylerle ilişki kurmaları, kurdukları ilişkilere değer vermeleri, kendi olma duyguları ayrıca zaman içerisindeki çeşitli etkileşimlerle uyum içinde olma durumu olarak özetlenebilirken, duygusal gelişimin bireylerin kendi duygularının farkına varma, duygularını ifade etme ve yönetebilmenin yanı sıra diğer bireylerin duygu durumlarını anlayabilme ve tepki verebilme becerisi olarak özetlenebilmektedir.

Sosyal duygusal beceriler; bireylerin yaşamında sosyal hayatla uyum içerisinde olması, kendi duygularını anlayıp yönetebilmesi ve bu özelliklere dayanarak kendini ifade becerisi için ihtiyaç duyulan özellikler olarak tanımlanabilmektedir (Elias vd., 1997). Sosyal duygusal becerileri yüksek bireylerin yetiştirilmesi hem bireylerin hem de içinde yaşadıkları toplumun lehine olacaktır. Sosyal katılım becerisinin sosyal duygusal becerilerin iyileştirilmesine paralel olarak gelişebileceği; bireylerin önce kendi duygusal gelişimlerinin tamamlanması ve iyileştirilmesinin ardından sosyal hayata katkı sunmaları kaçınılmazdır. Eğitim alanındaki dönüşümde 2000'lerden bu yana akademik becerilerin yanında sosyal duygusal becerilerin gelişimlerinin de önemi vurgulanmakta; bireylerin sosyal duygusal becerilerinin, genel gelişimlerini, akademik anlamda başarılarının ve zihinsel sağlıklarının üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020).

Sosyal duygusal becerilerin içeriği bireylerin sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için duygusal zeka, farkındalık, sosyal ilişkileri düzenleyebilme, duygu yönetebilme, azim, merak, sabır gibi becerilerden oluşmaktadır. Sosyal duygusal becerilerinin gelişimi desteklenmiş bireylerin duygularını rahat ifade edebildikleri, güçlü şekilde hissettikleri duygularını diğer bireylere zarar vermeden yönetebildikleri bilinmektedir. Ayrıca bireyler kendilerini sakinleştirebilir, dürtü kontrolü yapabilir, kendi problemlerine çözüm üretebilir, riskli olduğu bilinen davranışlardan uzak durabilir ve stres yönetimi yapabilirler. Sosyal duygusal beceri ve öğrenme stratejilerinin; bireylerin hazırbulunuşluk seviyelerini iyileştirmede dolayısıyla öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlama kapasitelerini

arttırmada, duygusal zekalarının ve yetkinliklerinin iyileştirilmesinde, davranış problemi olan bireylerde problemlerin azalmasına rolü önemli görülmektedir. Akademik becerilerinin desteklenmesinde, zihinsel sağlıklarının iyileştirilmesinde, meraklarının ve motivasyonlarının desteklenmesinde önemli etkileri olduğu ifade edilmektedir (Durlak vd., 2011; Havighurst ve Harley, 2007; Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2021; Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2019).

Sosyal duygusal becerilere paralel olarak sosyal katılım becerisinin toplumsal ve bireysel açıdan belirleyici olmasından dolayı da son yıllarda yurt içi ve yurt dışında yapılan bir çok tez ve makale çalışmalarında sosyal katılım becerisine yer verilmiştir (Aktepe ve Eren, 2023; Blumenthal ve Blumenthal, 2021; Coşkun vd., 2022; Günteke ve Aladağ, 2023; Odescalchi vd., 2024; Turap, 2023).

Sosyal katılım becerisinin üzerinde durduğu kazanımlar için yalnızca klasik eğitimin yeterli olmayacağı, öğrencilere farklı uygulamalar sunulması gerektiği düşünülmektedir. Son yıllarda ülkemizde araştırmalara sıkça konu olan, tarihi gelişimi Lipman'a (1974) dayanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları ile sosyal becerilerin geliştirmek istediği kazanımların örtüştüğü birçok araştırmaya konu olmuştur (Karasu, 2019; Okur, 2008; Tezcan, 2023). Lipman'a (1974) göre çocuklar için felsefe yaklaşımının amacı öğrencilerin nasıl düşünmesi gerektiğini öğretmek ve üst düzey becerilerini desteklemek olarak ifade edilebilir. Sosyal katılım becerisinde geliştirilmesi gereken duygu ve düşüncelerin içeriğinde bireylerin kendilerini tanımaları, topluma karşı sorumluluk sahibi olabilmeleri, iletişim kurabilmeleri, kuralları önemsemeleri gibi üzerinde düşünülmesi gereken beceriler yer almaktadır. Bu sebepten dolayı bireylerin düşünme serüvenleri önemli görülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) araştırmalarında bireylerin içinde bulunduğu toplulukla fikir alışverişi, topluma karşı bakış açılarını geliştirecektir.

Sosyal katılım becerisini geliştirmek için öğrencilerin bu becerinin içerdiği kavramlar hakkında kendi düşünme sistemlerini geliştirmesi ve kavramla ilgili tüm görüşleri dinleyip üzerine düşünmesi gerekmektedir. Düşünme olmaksızın eğitim olamayacağı gibi, eğitimsiz de düşünme becerilerinin gelişiminin sekteye uğrayacağı söylenebilir. Gelişmesi gereken düşünme becerileri ile insanın amaca uygun geliştirdiği düşünme kapasitesi kastedilmektedir. Eğitimsel bir güç olarak düşünme ise kişinin kendi düşünme süreçlerini öğrenme becerilerinin farkında olarak organize etmesidir (Tok ve Sevinç, 2010). İnsan yaşamının ilk yıllarından başlayarak düşünme becerilerinin geliştiği düşünülünce ilkokulun bu becerinin öğretimi için önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Toplumsal bir sistem olarak ilkokulların nihai amaçları arasında sorgulama yapabilen, araştıran, problem çözme becerisine sahip, kendi kendine öğrenebilen,

öğrendiklerini hayatına uygulayabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır. Çocuklar için felsefe uygulamaları bir kavram hakkında eleştirel düşünme becerisini kullanıp ortak bir paydada buluşturduğu için sosyal becerileri de destekler. Ayrıca toplumsal yaşamda karşılaşılan olumsuzlukların giderilebilmesi için eğitim programlarına sosyal katılım becerisini geliştirecek uygulamaların dahil olması gerekmektedir. Çocuklar için felsefe uygulamalarının grup halinde yapılmasından dolayı eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği kadar sorgulama yoluyla da ortak bir zihin oluşumu sağlar.

P4C uygulamalarının kazanımları ile hayat bilgisi öğretim programının bazı amaçlarıyla örtüşmektedir (Akan, 2023). Alinyazında yapılan incelemelerde ilkokul düzeyinde hayat bilgisi alanında çok az çalışmaya rastlanmıştır. P4C uygulamaları ile sosyal katılım becerisi ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurabilmek adına çalışmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerileri üzerinde P4C uygulamalarının etkisi üzerine araştırma tasarlanmıştır. P4C uygulamalarının kavramlar üzerinde düşünmeye, sorgulama becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine etki edebileceği ayrıca hayat bilgisi öğretiminde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışma hayat bilgisi öğretim programında yer alan sosyal katılım becerisinin öneminin vurgulanacağı, öğrencilere kazandırılmak istenen sosyal katılım becerisi üzerine daha fazla düşünme fırsatı sunacağı için önem kazanmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında sosyal katılım becerisinin öneminin ortaya çıkarılacağı, uygulanan P4C etkinlikleri ile sosyal katılım becerisinin nasıl geliştirilebileceği noktasında sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yardımcı bir kaynak oluşturulması hedeflenmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. Bursa ili İnegöl ilçe merkezinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden resmi bir ilkokul ile sınırlıdır.
2. İlkokul 2. sınıfa devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Hayat bilgisi dersi sosyal katılım becerisi ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

1. Tasarlanan P4C uygulamalarından alınan uzman görüşlerinin öğrenci seviyesine ve araştırma amacına uygunluğu için yeterli olduğu varsayılmıştır..

2. Öğrencilerin sosyal katılım beceri ölçeğine içtenlikle yanıt verdiği varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Katılım: Bireylerin toplumsal alandaki diğer fertler için şartları iyileştirmeye çalışması aynı zamanda toplumun geleceğini biçimlendirebilmek için toplum hayatına aktif bir şekilde katılmaya çalışmasıdır (Adler ve Goggin, 2005).

P4C: Çocukların muhakeme ve yargılama yeterliliğine sahip olarak yetiştirilebilmesi için eğitimde uygulanan felsefedir (Lipman, 2010).

Hayat Bilgisi: Öğrencilerin ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflarında deneyimlediği dünyaya uygun olarak aile okul çevre çerçevesinde evde, doğada, ülkede ve okulda güvenli ve sağlıklı hayat sürmeleri için öğretilen tüm bilgi, kazanım ve becerilerin kısacası hayatın bilgisinin sunulduğu bir derstir (Kabapınar 2012; MEB, 2018).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Beceri Nedir?

Günümüzde ekonomik, politik, toplumsal, sosyal, bireysel alanlarda yaşanan hızlı değişimlerden dolayı bireylerin değişime uyum sağlaması veya ayak uydurması zorunluluğu doğmuştur. Beceri kazanılması değişen toplumsal alanlara uyum sağlama noktasında önem kazanmaktadır. Eğitim programları açısından beceri kavramının doğuşu ve önemi bu uyum sağlama zorunluluğunun sonucu olmuştur (Faiz, 2020; Taşkiran, Baş ve Bulut, 2016).

Beceri, “Elinden iş gelme durumu, ustalık maharet veya kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2019).

MEB’e (2005) göre beceri, öğrencilerin süreç içerisinde kazandırılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması öngörülen kabiliyetler; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğrenme ve öğretme ortamında zihinsel ve davranışsal çabayla bir işi sürekli bir biçimde ve kolaylıkla yapabiliyor olmasıdır. MEB (2018) yayımladığı Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda kazandırılması gereken beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

- | | |
|---|--|
| 1. Araştırma | 13. Kendini Koruma |
| 2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma | 14. Kendini Tanıma |
| 3. Değişim ve Sürekliliği Algılama | 15. Kişisel Bakım |
| 4. Dengeli Beslenme | 16. Kurallara Uyma |
| 5. Doğayı Koruma | 17. Mekânı Algılama |
| 6. Girişimcilik | 18. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma |
| 7. Gözlem | 19. Öz Yönetim |
| 8. İletişim | 20. Sağlığını Koruma |
| 9. İş Birliği | 21. Sorun Çözme |
| 10. Karar Verme | 22. Sosyal Katılım |
| 11. Kariyer Bilinci Geliştirme | 23. Zaman Yönetimi |
| 12. Kaynakların Kullanımı | |

Ocak ve Karaca’ ya (2011) göre öğrenciler beceriler ve becerilerle ilişkili kazanımları, karşılarına çıkan olaylar ve materyallerle ilgili bilgileri edinmek için kullanırlar. Bu becerilerin gelişmemesi öğrencilerin temalarla ilgili sonuçlara tam ulaşmasını olumsuz etkileyebilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında açıklanan 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde, modelin programının beceri temelli anlayışla hazırlandığı görülmektedir. Program hazırlanırken faydalanılan beceriler arasında; sosyal bilimler alan becerileri, sosyal duygusal beceriler, kavramsal beceriler ve okuryazarlık becerilerinin mevcut olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrenme çıktısı olarak alan becerisi gibi uygulanan bazı sosyal duygusal öğrenme becerileri bulunmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında amaç, kendisini ve çevresini tanıma, ailenin önemini ve toplumun değerini özümseme, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürme, ülkesini ve yaşadığı yeri sevmek, çevre ve doğaya karşı duyarlı olma, sanatı ve bilimi önemseme, araştırmacı ve üretken olabilme, milli bilinçle birlikte manevi değerlere sahip olma şeklinde sıralanabilir. Bu amaca yönelik öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için gereken bilgi, beceri, eğilim, ölçme değerlendirme süreçleri ve değerler ile ilişkilendirilebilmesi ve uygulanabilmesi için öğrenme ve öğretme yaşantısıyla somutlaştırılmalıdır (MEB, 2024).

Bütün Hayat Bilgisi Öğretim programlarında kazandırılması amaçlanan beceriler önemli yer tutmuştur. Değişen dünya ve toplum yapılarında edinilmesi gereken beceriler arasında sosyal katılım becerisi önemli topuma uyum sağlama ve katkı sunma açısından önemli bir yere sahiptir.

2.2. Sosyal Katılım Becerisi Nedir?

Sosyal katılım becerisi kişinin çevresiyle aktif bir biçimde etkileşim içinde olmasını sağlayan temel bir yaşam becerisidir. Çevresi ile aktif bir etkileşim içinde olması nedeniyle toplumsal ilerlemeye katkı sunar. Sağlıklı toplumlarda toplumun her bir üyesi toplumun yüksek yararı için davranışlar sergilemelidir. Toplumun ahenkle ilerleyebilmesi için her bireyin sosyal katılım becerisinin gelişmiş olması gereklidir (Şahin ve Karatekin, 2022). Adler ve Goggin'e (2005) göre ise sosyal katılım, bireylerin toplumsal alandaki diğer fertler için şartları iyileştirmeye çalışması aynı zamanda toplumun geleceğini biçimlendirebilmek için toplum hayatına aktif bir şekilde katılmaya çalışmasıdır.

Sosyal katılım, vatandaşları toplumun yararını düşünerek harekete geçiren duygu ve toplumdaki diğer bireylere karşı hissedilen sorumluluk bilinci olarak tanımlanabilir (Gallant, Smale ve Arai 2010). Bu bilince sahip ve sosyal hayatta aktif bir biçimde katılan bireyler yetiştirilmek isteniyorsa sosyal katılım becerilerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal katılım becerisi MEB (2005) öğretim programında sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin sosyal, bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmaları, kendine güvenen ve sorumluluk duygusu gelişmiş, toplumsal

sorunlarla ilgilenererek sorunlara çözüm bulmalarını amaçlayan becerilerden biri iken ilk kez MEB (2018) Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alarak hazırlanan programdaki 23 beceriden biri olmuştur. Bu toplumda yaşanan değişime ve insanların uyum sağlaması için becerilerinin gelişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ise sosyal katılım, sosyal bilimler alan becerisi (SBAB) başlığı altında öğrencilerin kendini ve yakın çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olması aynı zamanda ihtiyaçların giderilmesi noktasında sosyal grupla birlikte fikir üretmekten eyleme geçme sürecini ifade etmektedir. Ayrıca üretilen fikirle ilgili tartışma, görüşme planlama yaparak çevredekilere iletilmesi ve eyleme geçirilme faaliyetlerini kapsamaktadır. 'Sosyal katılım becerisi; "sorgulama", "sosyal temas oluşturma", "grup dinamiğini sağlama", "fikir üretme", "müzakere etme" ve "fikri eyleme dönüştürme" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır.' (MEB, 2024).

Walberg (2001) öğrenmenin öncelikle sosyal bir faaliyet olduğunu düşünmektedir. Okuldaki sosyal yaşama katılım ise öğrenmenin gerçekleşmesi için temel oluşturmaktadır. Campbell (2006) ise katılım biçimleri üzerine eğitimin evrensel olarak olumlu bir etkisi olduğunu, aynı zamanda eğitimin sorun çözücü ve sosyal katılımı ilişkisinin pozitif yönde olduğunu, eğitimin sosyal katılım becerisini arttırdığını ifade etmektedir. Bireysel ve toplumsal anlamda birçok faydasının bulunduğu sosyal katılım becerisinin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılması oldukça önemli görülmüştür. Putham (2000) ise eğitimin sosyal katılım becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir.

Alabaş'a (2018) göre sosyal katılım öğrencilerin eğitim hayatları boyunca farklı alanlarda okul içinde ve dışında faaliyette bulunmalarına olanak sağlar, öğrencilerin özgüvenlerini ve sorumluluk duygularını geliştirir. Sosyal katılım becerisi gelişmiş öğrencilerin toplum içerisinde vatandaşlık bilinci yüksek tutum sergilemeleri mümkündür. Bireylerin toplumsal adaletsizliklerin ve problemlerin farkına varmasını sağlayan sosyal katılım becerisi, ahlaki gelişimi de desteklediğinden dolayı bireylerin geleceklerinin daha iyi olmasını mümkün kılmaktadır. Bireylerde politik, sosyal ve sivil toplum ile ilgili konularda kalıcı etkiler bırakan sosyal katılım becerisi, bireylerin geleceğini şekillendirmede de kritik bir öneme sahip olmaktadır (Levine, 2007).

2.3.Felsefe Kavramı

Felsefe kelimesinin kökenine inildiğinde eski Yunancada "philosophia" yani dır; "sevgi" anlamına gelen "philia" ile "bilgelik" anlamına gelen "sophia" kelimelerinin birleşiminden elde edildiği görülmektedir. Kısaca "philosophia" "bilgelik sevgisi" anlamına gelmektedir. Eski

"sophia" kelimesinin yalnızca soyut bilgi anlamında kullanılmadığı aynı zamanda akıllıca davranmak veya aşırılıklardan kaçınmak anlamında kullanıldığı da bilinmektedir. Felsefenin amacının bu durumda bilgi edinmek olmadığı aynı zamanda doğru davranışlar sergilemeyi sağlamak, ahlaki bir yaşam sürmeye çabalamayı öğrettiği düşünülmektedir (Koç, 2017; Hilav 2003). Sokrates'in "dostlar arasında özgür bir araştırma biçimi veya özgür insanların her konu hakkında yaptıkları her türden araştırma biçimidir." şeklinde açıkladığı felsefe, Platon'a göre amaçların bilgisine sahip olmayı, her şeyin ne için olduğunu bilmeyi, gerçekliğin doğasını kavramayı içermektedir (Koç, 2017). Aristoteles'e göre varoluşun ilk temellerini ve ilkelerinin araştırılmasını içeren bilimdir (Cevizci, 2010).

Modern felsefe kurucusu sayılan Descartes ise felsefeyi tanımlarken bilgelik yolunda yürüme, doğru olanın bilgisinin ilk nedenine ulaşmaya çalışma olarak ifade etmektedir (Descartes 1992). Alman idealist filozofları Schelling, Fichte ve Hegel, geleneksel Kant felsefe kritiklerine yönelik felsefeyi "genel bilimler öğretisi" olarak tanımlamaktadır.

Felsefenin her filozof için farklı bir tanımı ve düşüncelerini savunduğu yöntemler bulunduğu için bir çok felsefe tanımı yapmak mümkün olmuştur. Bu tanımların yanında felsefe düşünme etkinliklerinden oluştuğu için ezberlenen bir bilgi olmaktan çok geliştirilebilen, soru sormanın yeni sorulara yol açtığı, soruların ilgili konuyu her seferinde daha da belirginleştirdiği, zihinsel, yaratıcı ve eleştirel bir aktivitedir. "Tıpkı şiirdeki gibi felsefede de tazelik ve yaratıcılık en değerli nitelikler" olmaktadır (Matthews 2000, s. 25). Akan (2022) ise felsefeyi açıklarken var olan olay, olgu ve kavramların üzerine düşünme, soru sorma, doğruyu arama, bilme ve bilgilenme eylemleri olarak açıklamaktadır.

Arslan'a (2012) göre felsefe ise, "insanı insan yapan ve bir hiç olmaktan kurtaran araştırma ve soruşturma ruhunun; anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme etkinliğinin; önemli sorular sorma ve onlara ciddi olarak cevaplar arama özelliğinin, erdemli olma ve mutlu yaşama talebinin, kısacası bilgelğe ulaşma özleminin en hakiki ve belki tek ifadesidir" (s, 45).

2.4. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children, P4C)

İngilizce "Philosophy for Children", Almanca ise "Kinderphilosophie" veya "Philosophie für Kinder", olarak isimlendirilen terim dilimize geçerken 'Çocuklar İçin Felsefe' şeklini almıştır. Çocuklar İçin Felsefe (P4C), 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Ayrıca her yaşta kişilerle ve toplumla uygulanması mümkün olan Topluluklar İçin Felsefe (Philosophy for Community) yapısı da mevcuttur. Toplulukla yapılan felsefenin eleştirel (critical), yaratıcı (creative), birlikte çalışma (collabrative), özen gösterme (caring) özelliklerini de işaret ettiği görülmektedir. Dünyanın birçok yerinde gerçekleştirilen program,

topluluklar ve çocuklarla birlikte onlarla felsefe yapma teorisi ve pratiğine günden güne ilgi artmaktadır (Özdemir, 2021; Vansieleghem ve Kennedy, 2012).Çocukların düşünme becerilerine katkı sunmak için öğrencilerden gelen sorulara cevap vermek yerine, öğrencileri daha çok soru sormaya yönelten eğitim yöntemi şeklinde özetlenebilir (Altunsöz, 2022). Bu yaklaşımın kurucusu olarak görülen Lipman'a (1974) göre, çocuklar için felsefe yaklaşımı öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönelten, kendi düşünme biçimlerinin nasıl olması gerektiğini bilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Direk (2008), çocuklar için felsefenin, bir hikâye, metin, gazete haberi veya deneyimden yola çıkarak öğrencilerin, tartışmalar yürütülmesini ve diyalog kurulmasını, kişisel deneyim veya yaşantı yoluyla bağlantılar kurarak değerlendirme yapılmasını içermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yine Lipman (2010), çocuklar için felsefenin tanımını yaparken öğrencilerin muhakeme ve yargılama yeterliliğinin gelişmesi için eğitimde uygulanan felsefe olarak tanımlamaktadır. Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi sorular hakkında eleştirel düşünmeye yönlendirildiği bir konudur (Booy, 2013). Şahin'e (2023) göre çocuklar için felsefe uygulamaları çocukların düşünme biçimlerini etkinleştirmeyi amaçlayan, kendi düşünce sistemleri hakkında düşünebilmeyi destekleyen bir eğitim sürecidir ve felsefenin tarihini, akademik sistemlerini, filozofların yaşayışlarını öğretmeyi amaç edinmemiştir. Çocuklar için felsefe, esnek öğrenme alanlarına öğrencilerin aktif öğrenme katılımını sağlayıp aynı zamanda eleştirel, işbirlikli, özenli ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Problem çözme, akıl yürütme, takım çalışması ve analitik düşünme becerilerini de önemli ölçüde desteklemektedir. Aktif bir dinleyici olan öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırıp, dikkat süresini uzatma oranını arttırarak çocukların 'benim de bir fikrim var' diyebilmesini sağlamaktadır. Çocuklar için felsefenin erken çocukluk döneminde başlanması ve kademeler ilerleyene kadar geçen zamanda anlayış ve becerilerini geliştirmek için etkin katılım göstererek sistematik bir şekilde ilerlemesi amaçlanmaktadır. Her bireyin içinde çocukluktan itibaren keşfedilmemiş olan soruşturma yeteneği ve merakının canlı tutulması önemli görülmektedir (Akan, 2022).

Lipman (1974) aynı zamanda başlangıç noktasından daha fazla soruyla bitiş noktasına ulaşılacağını ifade ederek çocuklarla felsefe yapmanın özetini net bir biçimde vermektedir. Sorulara cevap vermenin anlamlı olmadığı önemli olanın çocukların zihninde yeni sorular üretmek düşünme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğidir. Alpay (2013) ve Gür'e (2010) göre felsefenin cevaplardan çok soruların önemli olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Felsefe, soruların tarafsız cevaplandığı, insanların farklı bakış açılarını sunmasını sağlamakta, bakış açısının farklarından dolayı eleştirel düşünme becerisini geliştirip, insanların dünyayı sorgulamaya başlamasını sağlamaktadır.

Matthews (2000), çocukların erken çocukluk döneminden itibaren felsefi yatkınlığa sahip olduğuna, çocukların saf bakış açılarıyla felsefeye yetişkinlerden daha çok yakın olduklarına inanmaktadır. Merak duygusundan ileri gelen öğrenme isteği ile birlikte bilgi eksikliğinin farkına varılması çocuklar ile filozofları yakınlaştırmaktadır. Çotuksöken (2005) felsefe eğitimini çocukların yaratıcı, ayrıntılı ve bağlantılı düşünmesinin gerçekleştirilmesine katkı sağladığı, düşünceyi gerekçelendirmeyi kolaylaştırdığı, özgüven ve başkalarına güvenme duygusunu geliştiren üst düzey becerilere katkı sağladığı şeklinde tanımlamaktadır. Bireyleri erken yaşlarda felsefeyle buluşturma fikrinin uygulamalarını gerçekleştiren Lipman, çocuklar için felsefe çalışmalarında öyküler okuyarak çocuklara öykülerle ilgili problemler sunuş ve birlikte tartışmalar gerçekleştirmişlerdir (Karakaya, 2006). Lipman, 1974 yılında çocuklar için felsefe yönteminin gelişmesi ve yaygınlaşmasını sağlamak adına “Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)” adı altında bir enstitünün kurulması için çaba göstermiştir. IAPC’de çocuklarla uygulanan felsefe etkinlikleri sadece diyalog ve tartışmalara dayanmaz aynı zamanda müzik, oyun, resim gibi uğraşların da felsefe yapmaya yardımcı olabileceğini göstermektedir (Büyükdüvenci, 2008).

2.5. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children, P4C) Amaç

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) çocuklar için felsefe uygulamalarında amacı açıklarken dil ve düşünme becerilerinin yakından ilişkili olduğunu ve ana amacın çocukların kendi düşüncelerini nasıl yönlendirebileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak şeklinde açıklamışlardır. Lipman (2003) ise çocuklar için felsefe programının amaçlarını muhakeme yeteneğini, benlik algısını, yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme olarak sıralamaktadır. Bir başka ifadeyle temelde düşünme eğitime yönelen çocuklar için felsefe programının amacı neyi düşüneceklerinden ziyade nasıl düşüneceklerini öğretmek ve farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktır (Gür, 2010). Çocuklar için felsefe programının bir diğer amacı ise çocukların karar vericilere veya filozoflara dönüştürmeden daha mantıklı, düşünceli ve yansıtıcı bireyler olmalarına yardımcı olmaktır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Çocuklar için felsefe, çocukların ihtiyaçları ve çıkarları gözetilerek tasarlanmış günlük hayatın semantik, estetik, mantıksal ve ahlaki deneyimlerini buluşturan öyküler biçiminde sunulmaktadır (Vansielegheem, 2005). Çocuklar için felsefe programında paylaşım yapılan film, öykü ve diğer uyarılarla çocukların kendi sorularının yanıt bulmasında, karşılıklı diyalog oluşturmayı teşvik etmeyi amaçlar (Siddiqui, Gorard ve See, 2017).

Vansieleghem'e (2005) göre çocuklar için felsefenin hedefi öğretmen rolünün vurgulandığı, çocuk merkezli, bilgi aktarımına dayanan, keşif ve deney yoluyla öğretimin önemsendiği bir eğitime radikal bir değişim sunmaktır. Çocuklar için felsefenin bilgi alanı olmadığı bilgi edinmeyi kolaylaştırıcı ve katılan çocukların bağımsız kararlar almalarını sağlayan tasarlanmış yöntemler olarak ifade edilebilmektedir. Çocuklar için felsefenin genel olarak amacı uzlaşma olasılığıyla toplumun bütün üyelerinin seslerini dahil ederek daha fazla ses duyulmasına yardımcı olmaktır. Bu görüşe bakılırsa çocukların soru sorma yetenekleri özel bir öneme sahiptir yetişkinlerin soru sorma kabiliyetlerini yitirmelerinin ardından soru sorabilenler yine çocuklar olacaklardır. Araç ve beceri kullanımı, strateji benimseme, katılım ve sorgulama demokratik toplumun varsayımsal olarak temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuklar için felsefe çocukları özgür olacak vatandaşlara dönüştürmenin temelini oluşturabilecektir (Karasu, 2018).

Birçok ülkede eğitimciler, çocuklara bilgi aktarımı yapmakta, düşünme ve kendini ifade etme için kısa zaman dilimleri sunmakta, yanıtları evet ya da hayır olabilecek sorular sorarak çocukların bilgi düzeyini ölçmektedirler. Ancak bazı öğretmenler çocuklar için felsefe programının da dahil olduğu işbirlikli öğrenme yöntemlerini kullanarak arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimi kuvvetlendirip süreci verimli bir biçimde geçirmelerini sağlamaktadırlar. Bu yöntemi uygulayabilmek için çocuklar için felsefenin ne olduğu ve nasıl uygulandığını bilmek önem kazanmaktadır (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020).

Çocukların okulda ve günlük yaşamda iç içe oldukları konular arasında kadın erkek eşitliği, demokrasi, iletişim, söz hakkı, barış gibi konular yer almaktadır. Okulda öğrenilen bu günlük kavramların yaşama aktarılması noktasında zaman zaman sıkıntı yaşayan öğrenciler olabilmektedir, bu sıkıntıyı yaşayan öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamlandırabilmeleri için üzerine düşünmeleri gerekmektedir (İpşiroğlu, 2016).

Çocuklar için felsefe çocuklarda şiddetsiz bir iletişim becerisi geliştirebilir. Bu uygulamalar kolay gibi görünse de uygulamalar deneyimlendikçe basit olmadığı gözlemlenmektedir. Çocuklar yalnızca teorik bilgi öğrenmeler aynı zamanda soruşturan topluluğun içinde düşünme süreçlerine dahil olurlarsa daha verimli öğrenebilmektedirler (Peker Antepe, 2018, aktaran Kayaalp, 2021).

Direk (2019) Filozof Çocuk adlı eserinde çocuklar için felsefenin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır. Çocuklar için felsefenin çocuklara kimlikleri ve çevresindeki kültürler hakkında bilinçlenme sağlaması, kavramsal ve sistematik düşündürebilmesi, eleştirel bir bakış sunması ve yargılama güçlerini geliştirmesi, günlük yaşama felsefi bakış açısını yansıtabilmesi, okudukları hakkında yazılıp konuşulabilmesine imkân vermesidir.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu'nun felsefi stratejisi ve hedefleri, felsefi etiğe dayandırılarak bağımsız düşünme becerisinin geliştirilmesi, bu beceriye yönelik kavramların yayılmasının sağlanması ve eğitimin bütün düzeylerinde felsefi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için çalışmaların yapılması şeklinde açıklamaktadır (Oğuz, 2013). UNESCO (2007) okul öncesi ve ilkokul çağı için felsefe eğitimi amaçlarını altı alt başlıkta değerlendirmektedir.

- Bağımsız düşünme,
- Düşünceli bir vatandaş olma,
- Kişisel gelişime yardımcı olma,
- Dil, konuşma, tartışma becerilerinde gelişim,
- Felsefenin kavramsallaştırılması
- Çocuklara özel olarak öğretim metotlarının oluşturulması.

Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre çocuklar için felsefenin amaçları bireysel ve toplumsal açıdan değerlendirilebilmektedir. Bireysel amaçlar düşünme sistemini geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ilerletmek, ahlaki ve dil becerisinin gelişimini öne çıkarmak şeklinde sıralanabilmektedir. Toplumsal açıdansa bireylerin duygu gelişimi, kendi değer sistemleri ve demokratik bilincin arttırılmasıdır. Çocuklar için felsefenin amacı, düşüncelerini ortaya koyabilen ve sorunlarına çözüm üretebilen, akıl yürütme gibi becerileri geliştirebilen çocuklar yetiştirmektir (Karakaya, 2006). Çocuklar için felsefenin amaçları arasında tarihte önemli yere sahip filozofları tanımak, düşüncelerini öğrenmek; katılımcıların sorgulama temelli, yaparak yaşayarak öğrenme modeliyle kendi fikirlerini keşfetmeleri, ifade becerilerini geliştirmeleri bulunmaktadır (Güçlü, 2007).

2.6. Çocuklar İçin Felsefenin (Philosophy for Children , P4C) Uygulama Şekli

Gaut ve Gaut'e (2012) göre her programda olması gerektiği gibi çocuklar için felsefe programının uygulanmasında da hazırlık ve plan çok önemlidir. Tartışmanın başlamasından önce felsefi konu, amaç ve soruların bulunduğu bir plan hazırlanmalıdır. Direk (2002) uygulama esnasında, çocukların günlük dilinden uzak olmayan bir dille, onların dünyayla ilişkisine önem veren, açıklamaktan ziyade anlamayı önemseyen bir yolun izlenmesinin gerektiğini, çocuklarla tartışma sürdürülürken uygun noktalarda düşünceleriyle metinler, mitolojiler, felsefe, bilim gibi konularda bağlantı kurulmasını atlamamak gerektiğini belirtmektedir.

Çocuklar için felsefe programlarının uygulama basamakları kesin ve net çizgilerden oluşmamakla birlikte temelde belirli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar deneyim sahibi olundukça, zamanla grup dinamiğine göre değiştirilip geliştirilebilmektedir. Bir oturum kısaca

özetlenecek olursa ilk olarak hazırlık ve ısınma çalışmaları yapılır, kurallar tekrar edilip kurallar konusunda çocuklarla hemfikir olmaya çabalanır. Sonrasında uyaran sunulur ve düşünme için gerekli zaman tanınır. Daha sonrasında soruşturma aşamasına geçilerek sorular oluşturulur, oluşturulan sorular arası ilişkilendirme yapılarak tartışılacak soruların seçimi yapılır. Bu aşamada katılımcı görüşlerinin sunulması, katılımcılar tarafından fikirlerine katılıp katılmadıklarının açıklanması, kolaylaştırıcının soruşturmanın stratejilerden faydalanması gerçekleşmektedir. En sonunda genel bir özet yapılır ve çalışma değerlendirilir (Haynes, 2002, aktaran Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız, 2017).

Peker Antepe (2018) ve Aydoğan Gezer (2020) çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yaptıkları eğitimde; çocuklar için felsefe oturumlarında oturma düzeninin çember şeklinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kişisel gelişim kapsamında yaptıkları konuşmada yüz yüze olmayı sağlayan oturma düzeninin çocuklara güven duygusu verirken aynı anda herkesin eşit olduğu mesajını verdiğini; kolaylaştırıcının da oturma düzenindeki çembere dahil olmasının çocuklara kolaylaştırıcının da katılımcılardan biri olduğunu, kendisinin de soruşturan bir birey olduğunu hissettirdiğini ve çember şeklinde oturma düzeninin herkesin eşit olduğu, hiyerarşik bir yapının olmadığını sembolize ettiğini belirtmişlerdir. Uygulama için derslik tercih edilmesi zorunlu olmayıp, müsait bir mekân da uygulama için kullanılabilir (Kayaalp, 2021). Oturma düzenine geçildikten sonra kolaylaştırıcının kuralları hatırlatması beklenmektedir (Gregory, 2008).

Wartenberg'e (2018) göre çocukların uyması gereken kuralları şöyle açıklamaktadır:

- Kolaylaştırıcıdan gelen soruları net bir şekilde cevaplamak,
- Birbirimizin dikkatini dağıtmadan sessizce dinlemek,
- Dinlediklerimiz ile ilgili düşünmek,
- Fikirlerle katılıp katılmadığımıza karar vermek,
- Katılma ya da katılmama gerekçemize karar vermek,
- Söz aldığımızda fikirlerimizi ve gerekçelerini birlikte açıklamak,
- Bütün fikirlere saygı göstermek,
- Herkesin katkılarının değerli olduğunu bilmek,
- Birlikte düşünmek ve eğlenmek.

Kuralların hatırlatılmasından sonra kurallar hakkında fikirlerin ve görüşlerin de tartışılması ve açıklanmasına fırsat verilmelidir.

Oturma düzeni sağlanıp kurallar hatırlatıldıktan sonra dikkat toplama/ısınma aşamasına geçilebilir. Bu aşamada amaç katılımcıların dikkatini uyaran üzerine toplamak olmalıdır. Bu noktada belirli bir kural bulunmamakla birlikte drama eğitimi alınmışsa drama ile, zekâ oyunu

eğitimi bulunuyorsa zeka oyunu ile, mindfulness bilinçli farkındalık çalışmalarıyla, sınıf içi oyunlarla ya da nefes çalışmalarıyla başlanabilmektedir. Burada amaç çocukların temiz bir zihinle çalışmaya başlamış olmalarıdır, konu hakkında sorular sorarak başlanabilir (Taş, 2021, aktaran Kayaalp, 2021).

Uyaranın yalnızca metin olması gerekmez felsefi metin okunduktan sonra canlandırma yapılabilir, düşündüren keşfetmelerini sağlayan farklı materyallerden de uyaran seçimi yapılabilir (Gregory, 2008). Bireylerin dikkatleri toplandıktan sonra bir hikâye, soru, mit, resim, müzik vb. eserlerden seçilebilecek uyaran sunumlarına geçilmelidir. Önemli olanın kullanılan uyaranın arkasındaki felsefi soru veya sorun olduğu unutulmamalıdır. Soru veya sorun soruşturan topluluk tarafından keşfedilebileceği gibi kolaylaştırıcı da soruyu topluluğa yöneltebilir. Soruşturmaya başlamak için uyaranın sonlandırılması şart olmayıp uyaranın bir bölümünde kesilip soruşturma başlatılabilir. Sahip olunan fikirlerin değişimi ve gelişimi için uyaranın gerçek yaşam deneyimi sunması önemli görölmektedir. Uyarana dair bir veya birkaç soru sorularak uyaran sorgulanabilir. Daha sonrasında ana kavram ya da soruna odaklanılabilir. Gizli sorular sorularak sorgulama derinleştirilebilmektedir. Açık sorular hikayeye ilgili sorularken gizli soru da hikayenin özünü bulmaya yönelik sorulardır (Kayaalp, 2021). Çocuklar için felsefe programının kurucularının uyaran sunumunun genellikle hikâye okunması şeklinde olması hikaye seçimlerinin ise dikkat dağıtmaması ve konudan uzaklaştırmaması adına çok uzun seçilmemeye özen gösterilmelidir. Aynı zamanda resimli hikâyelerin resimleri konuya odaklanmayı zorlaştıracğından resimlerin çok paylaşılmamasına dikkat edilmelidir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Çocuklar için felsefede uyaranı doğru seçmenin çok önemli bir yeri olsa da amacı uyaran aracılığıyla katılımcıların düşünmelerini nasıl düzenleyeceklerini belirlemektir (Akan, 2022).

Uyaranın sunulmasının ardında, temelde yatan felsefi sorunla ilgili çocukların soru sormaları sağlanmalıdır ve elde edilen sorular belirlenmelidir. Kolaylaştırıcının bu seviyede soruşturan topluluğa yardımcı olması beklenir. Çocukların sorularını felsefi soru biçiminde ifade edilmesi için destekleme yapılmalıdır (Gregory, 2008). Bu noktada çocukların dikkatle dinlenmesi önemlidir. Sorunun cevabını alır almaz yeni soruya geçmekten ziyade dikkatle yanıtları dinlemek bu yanıtlara göre tartışmayı yönlendirmek çok daha keyif verici bir ortamın sağlanmasında etkili olacaktır. Bazı zamanlarda çocuklardan sorular gelmeyebilir, çocuklar kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler böyle durumlarda kolaylaştırıcının doğaçlama sorularla çocuklara yardımcı olabilir (The Prindle Institute For Ethics, 2021). Bunlara ek olarak küçük yaş gruplarında felsefi kavramın bulunabilmesi ve bu kavrama yönelik soru hazırlanabilmesi diğer gruplara göre çok daha güç olabilmektedir. Bu sebeple küçük yaş

grupları için soruşturmada kullanılacak soruların kolaylaştırıcı tarafından hazırlanıp soruşturan topluluğa sunulması uygun görülmektedir (Özdemir, 2022).

Kolaylaştırıcı ve öğrencilerin tümü sorgulama topluluğunu oluşturmaktadır. Hep birlikte hipotez geliştirme, birbirlerinin fikirlerine katılıp katılmama, örnek veya karşı örnekler verme gibi uygulamaların yapıldığı bir tartışma ortamı oluşturulmaktadır. Soruşturma yapmak aynı zamanda sosyalleşmeye de imkan vermektedir. Bu aşamada kendi bakış açısını sunan öğrenciler diğer öğrencileri dinler, yüz ifadelerini okumaya çalışır, diğer fikirlere göre kendi düşüncelerini de revize edip tekrar yapılandırabilmektedir (Gregory, 2008). Düşünme için sunulan zamanda grup temel soruna odaklanmakta kolaylaştırıcı tarafından paylaşılan uyarının incelenme sebebi altta yatan temel felsefi soruna ulaşmaktır. Soruşturma sürecinde soruşturan topluluğu oluşturan katılımcılar kendi görüşleri ve grup arkadaşlarının görüşlerinden etkilenecek soruşturma çukuruna düşmektedir. Çocuklar için felsefe alanında soruşturma çukuru önemli bir terimi ifade etmektedir. Soruşturma sürecinin bir çukura benzetilmiş olması; soruşturmaya katılan kişilerin fikirlerini yapılandırırken çukura düşmüş gibi hissetmesi kastedilmektedir. İçinde bulunulan çukurdan çıkabilmesi için düşünmebilmesi, fikir üretmesi gerekmektedir. Kişi bazı anlarda çukurdan çıkmış gibi hissedebilmekte ancak başka bir katılımcının fikri ile yeniden kendini çukurun içine düşmüş hâlde bulabilmektedir. Bu durumda fikirlerini yeniden inşa etmesi gerekmektedir. Soruşturma çukuruna düşmeden önce bireylerin zihninde kavramlar açıktır ancak grup içinde fikirler çatışınca bireylerin bocalaması ve kafa karışıklığından sonra çukura düşmesi, tekrar çıkış için tahmin etmesi, test etmesi, doğrulama yapması, yorumlama veya genelleme yapması gerekmektedir. Bu sürecin sonunda çukurdan çıkıp yeniden açıklığa kavuşması mümkün gözükmemektedir (Köksal Alpdag, 2020, aktaran Kayaalp, 2021). Peker Antepe (2018) ve Gezer'e (2020) göre kolaylaştırıcı bu süre zarfında katılımcılara "Neden, sen bu konuda ne düşünüyorsun, arkadaşının fikrine katılıyor musun?" şeklinde sorular yöneltilip aktif kılmaktadır. Sorulan sorulara yeniden soruyla karşılık vermesi katılımcıların düşüncelerini açığa çıkarması gerekmektedir. Bu noktada önemli olan düşünce doğurtma işlemidir. Bu terim Sokrates'e, yani Sokratik diyaloga dayanmaktadır. Bu diyaloglarda sürecin soruyla yönetildiği bilinmektedir. Katılımcılar pasif alıcı konumunda olmamakla birlikte aktif bir şekilde bilgi üretmektedirler (Kayaalp, 2021).

Çocuklar için felsefe soruşturmalarının amacı tanım yapmak veya kesin yargılarda bulunmak değildir. Bütün katılımcılar kendi bakış açılarına göre tanım veya açıklamalarda bulunabilirler, düşüncelerini ifade etmek istemeyen katılımcılara zorlama yapılmamaktadır. Sorulan her sorunun cevaplanması şart değildir, yanıtız kalan soruların olması mümkündür (Şahin, 2020, aktaran Kayaalp, 2021).

Değerlendirme aşamasında amaç kesin bir doğru cevaba ulaşmak ve tüm katılımcıların o cevap etrafında uzlaşması değildir. Bu aşamadaki amaç, bireylerin öz değerlendirme yaparak kendilerini değerlendirmeleri, yapılan soruşturmayı değerlendirmelerini aynı zamanda soruşturmaya geniş bir açıdan bakmalarını sağlamaktır.

“Birbirimizi dinledik mi?”, “Yeni fikirler geliştirdik mi?”, “Birbirimize saygı duyduk mu?”, “Bugün fikirlerimiz değişti mi?” gibi biçimlendirici değerlendirmeye ait soruların bir veya birkaçı yanıtlanarak değerlendirme aşaması uygulanabilmektedir (Gregory, 2008). Değerlendirme basamağından en baştaki fikirden çok farklı bir fikirle çıkılabilmektedir. Öncelikle mutlaka sözlü bir değerlendirme yapılmalı, katılımcıların kendi, diğer katılımcılar, süreç ve sonuç hakkında fikirlerini paylaşmaları sağlanarak süreç tamamlanabilmektedir. Tutum, davranış ve hareketler genel bir değerlendirmeye alınmaktadır. Kolaylaştırıcının soruşturmayı bütün bir şekilde özetlemesi yapması, sorgulanan durumlara farklı açılardan bakabilmek için esnek bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Pekiştirici Felsefi Etkinlikler: Soruşturmanın bitiminin ardından günlük yaşamla ilişkilendirebilmek için felsefi etkinliklerin sunulmasını içermektedir. Bu etkinlikler deney, röportaj, araştırma, proje sunumu, okuma, yazma çalışmaları, resim yapma, oyunlar oynama, yaratıcı materyaller üretme, benzer tartışmaların eve taşınması gibi süreci destekleyici etkinlikler uygulanabilmektedir (Gregory, 2008; Kulkul, 2022).

2.7. Çocuklar İçin Felsefede (Philosophy for Children , P4C) Soruşturan Topluluk (Community of Inquiry-CPI)

“Sorgulama toplumu” kavramının adı ilk kez Pierce’in (1955) “The Philosophical Writings of Pierce” adlı kitabında geçtiği, sonrasında Matthew Lipman tarafından geliştirildiği bilinmektedir. Çocuklar için felsefenin John Dewey, Lev Vygotsky, George Hebert Mead’ın teorilerine dayandırılmış olduğu ve ayrıca 1970’den bu yana bir çok ülkede ve dilde uygulamaya alınana, “sorgulama toplumu” ismi ile kökeni Sokrates’e dayanan, Charles Pierce’in başlığından yararlanıp oluşturulmuş bir pedagoji biçiminde sunulduğu bilinmektedir (Lipman, 1998). Çocuklar için felsefe uygulamalarında önemli bir yeri olan sorgulama topluluğu/ soruşturma topluluğu, felsefi sorgulama yaparak tartışmalarda farklı bakış açılarını göz önünde tutan ve öğrencilerin dünyasına eleştirel, yaratıcı ve bilinçli bir şekilde düşünme yeteneğini geliştirme yoluyla nedenselliği öğreten bir yöntemi sunmaktadır (Pardales ve Girod, 2006).

Uygulayıcılar tarafından savunulmakta olan yöntemlerde çocuklar için felsefe uygulamalarında sınıfın bir soruşturma topluluğu (soruşturan topluluk, sorgulayan topluluk)

şeklini almasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sorgulayan topluluk veya soruşturma topluluğu, öğretmenin yegane bilgi kaynağı olmadığı, kolaylaştırıcı adıyla hareket ettiği öğrenci liderliğinde yapılan demokratik tartışmalara dayanmaktadır. Bu gibi sınıflarda öğrencilerin fikirlerini birlikte keşfetmeleri teşvik edilmektedir (Pritchard, 1991). Sharp'a (1991) göre öğrencilerin diyaloglarının gelişimi, muhakeme yapma becerileri, yansıtıcı sorgulama yapabilme gibi becerilerin bu şekildeki topluluklarda gelişebileceğini belirtmektedir. Zamanla sınıf içerisinde yapılan tartışmaların mantıksal, estetik, sosyal, epistemolojik düşüncelerle çok daha disiplinli hale geleceği varsayımında bulunmaktadır. Öğrencilerin zayıf buldukları muhakemelere itiraz edebilmeleri, daha güçlü muhakeme inşa edebilmeleri, grubun fikir üretme sürecine katkıda bulunabilme sorumluluğunu üstlenebilmesi, düşüncelerini geliştirme bağlamında diğer katılımcılara bağlı olduğunu kabullenebilmesi, katılımcısı olduğu soruşturma sürecini takip etmesi, farklı bakış açılarına saygı duyması, iş birliği ile kendi düzeltmelerini yapabilmesi, kendi başarısıyla ve grubun başarısıyla gurur duymayı öğrenebilmesi gibi yetenekleri gelişmektedir. Bu süreçte toplumsal sorgulama ve diyalog bağlamında yargıda bulunma sanatını da uygulayabilmektedirler. Soruşturan topluluğun amacı, yanlış bilinen söylemleri ortadan kaldırıp bugüne kadar olan en iyi görüş birliğine varabilmektir (Splitter, 2011). Şahin'e (2023) göre katılımcıların fikirlerinin haklılığı üzerine yapılan basit tartışmalar yerine fikirlerinin diğer katılımcıların fikirlerine dayandırıldığı öğrenen topluluğundan biri olarak görmeleri mümkün olmaktadır. Soruşturan topluluğun kavramları tanımak, genelleme yapmak, örnek ve karşıt örnek sunmak, varsayımında bulunmak gibi bilişsel davranışlarının; birbirini dinlemek, eleştirel sorgulamada bulunmak, kendi görüşlerini güçlendirerek ve doğrulama yaparak birbirlerini desteklemek gibi sosyal davranışlarının gelişmesi söz konusu olmaktadır. Soruşturan topluluğun psikolojik özellikleri veya sosyo - psikolojik özellikleri incelendiğinde; bireylerin benliklerinin gelişme gösterdiği, egonun derin bir bakış açısı ve öngörü ile anlaşılması için çalışılması, katılımcıların benmerkezciliğinin disipline edilmesi ve en sonunda kişinin kendini dönüştürmesini içerdiği bilinmektedir (Sharp, 1991).

Çocuklar için felsefe uygulamasının gerçekleştirildiği ortamlarda katılımcıların birbirini dinlemesi, sorular yöneltip sorular hakkında fikir ifade etmeleri, kolaylaştırıcının soru sorarak süreci yönetmesi fakat tartışmanın kontrolünün tamamen kolaylaştırıcıda bulunmaması gibi durumlar yer almaktadır. Bu tür özelliklere sahip topluluk sorgulama grubu ya da soruşturma topluluğu gibi isimlendirilmektedir (Vansielegheem, 2005, aktaran Gür, 2011). Topluluğa ait bütün katılımcıların kendi fikirlerini sunabilecekleri, mutlu hissedebilecekleri bir atmosfer sağlamak esas olmaktadır. Lipman (1988) soruşturma topluluğunu açıklarken eğitim

bileşenlerini önemsemektedir. Ona göre eğitimin her aşaması; süreç, ölçme değerlendirme, müfredat gibi yaşamak için nasıl bir dünya istenildiğine bağlıdır. Bu sorunun yanıtına göre sistem tasarlanmalı ve ayrıca çocukların kendi fikirleri üzerine düşünmeleri teşvik edilmelidir. Lipman'ın felsefi ve toplumsal ilişkilere dair algısının soruşturma topluluğuna bakış açısını şekillendirdiği bilinmektedir. Lipman ileri demokrasiyi tanımlarken insan hakları, adalet, eğitim, sağlık gibi temel alanlar ile ilgili kurum ve kuruluşların, hak ve özgürlüklere gerçek manada saygı gösterdiği bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Böyle bir sistemin de felsefe, düşünme, karşılıklı duyulan hoşgörü ve anlayışla kurulabileceği düşünülmektedir (Kenan ve Demir Çelebi, 2014). Küçük yaşlardan itibaren çocuklara felsefe uygulamalarının sunulmasının bu ideal toplumun oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Soruşturma topluluğuna dahil olan katılımcıların sahip olması gerektiği düşünülen beceriler arasında sorgulama becerilerinin yanı sıra; açıklama yapma, problem yazma, hipotez geliştirme, tanımlama yapabilme ve ölçme becerileri sıralanabilmektedir. Ayrıca basit ve karmaşık olan soruşturmalarda sınıflama, benzer ve farklı yönleri bulma, eleştirme, karşılaştırma, okuma, yazma gibi bireysel beceriler kullanılabilmektedir (Lipman, 1988).

Grupla çalışma tekniklerinden birinin de soruşturma topluluğu olarak görülebilmesi mümkündür. Grupla çalışma kapsamında öğrenciler bir konu hakkında birbirleriyle konuşup, birlikte problem çözme süreçlerini içermektedir. Çalışma grubunun amacı ve bu amaca ulaşmak için sorumluluk alan bireyleri bulunmaktadır. Soruşturma topluluğunun ve grupla çalışmanın aktif katılım, kabaşık öğrenme ve etkili iletişimi kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre soruşturma topluluğunun oluşumu çevrenin keşfedilmesinden çok daha önemli olup, soruşturma topluluğun oluşmasında; gerekçe sunmaya hazır olma, katılımcıların birbirine duyduğu ortak saygı ve telkinde bulunmaya ön koşul olmaktadır. Bu gibi durumlar felsefe doğasının bir parçasını oluşturmakta, katılımcıları felsefi düşünmeye teşvik eden etkili bir alanı oluşturmaktadır. Soruşturma topluluğunda felsefe kavramını geliştirmenin yanı sıra bireysel bazı becerilerin de geliştirilmesi için çaba gösterilmektedir. Bu durumun felsefenin psikolojik boyutu olarak isimlendirilmesine rağmen bu durumu daha çok bir araç olarak görmek gerekmektedir. Bireylerin soruşturma topluluğunda bilişsel, sosyal, etik, duyuşsal, demokratik becerileri içeren geniş çapta bir beceri edinimini sağladığı çalışmalar literatürde mevcuttur (Biesta, 2011).

2.8. Çocuklar İçin Felsefe’de (Philosophy for Children , P4C) Kolaylaştırıcı

Çocuklar için felsefe uygulamalarında uyararı sunan, soruşturmayı yöneten, tartışmayı güçlendirmek için katılımcılardan gelen yanıtların gerekçelerini buldurmaya çalışan kişiye kolaylaştırıcı adı verilmektedir. Gönül’e (2012) göre çocuklar için felsefe uygulamalarında en önemli görevlerden biri öğretmene yani kolaylaştırıcıya düşmektedir. Kolaylaştırıcı soruşturmayı yönetirken adaletli bir uygulama sergilemeli, bütün düşüncelerin önemli olduğunu katılımcılara hissettirebilmeli geri planda kalan katılımcıları cesaretlendirebilmelidir. Bütün katılımcıların birey olduğunu, öne sürülen fikirlerin yargılamadan dinleyebilmeli, katılımcıların cümlelerini düzeltmekten kaçınmalıdır. Direk’e (2002) göre ise çocuklar için felsefe uygulamalarında kolaylaştırıcı, öğretmen gibi olmaktan çok bir tartışmayı yöneten biri gibi davranmalıdır. Katılımcılar üzerinde otorite kurmaktan kaçınmalı, tüm doğru bilgilerin sahibi olan yegane kişi olmaktan uzak durmalıdır. Soruşturma sürecinde beklenen fikir, yanıt belli edilirse, katılımcılar düşünceyi kabul edip konu üzerine düşünmeyi bir kenara bırakabilmektedir. Ulaşılmak istenen hedef belli sonuçlara ulaşmaktan veya problemleri çözmekten ziyade hangi yollardan ulaşılabilceğinin bulunmaya çalışılmasıdır.

Çocuklar için felsefe soruşturmalarında katılımcılar tarafından farklı inanç veya görüşleri yaklaştıran ve uzaklaştıran özelliklerin keşfedilmesini sağlamak gerekmektedir. Bu şekilde diğer katılımcılara ait fikirlere hoşgörülü olabilme sağlanabilmektedir. Fanatizm, hoşgöründen yoksunluk, ön yargılı olma durumu çok yaygın olsa bile çocuklarla felsefe soruşturmalarında bu duruma karşıt bir tutum sergilenmelidir (Droit, 2017). Bu uygulamalarda bireylerin kendi yollarını bulabilmesi önemlidir ve sürecin yavaş işlemesi muhtemeldir. Anlaşılmamış olana ulaşmak hedeftir, sabırlı, sistemli bir çalışmanın neticesinde sonuca ulaşmak mümkündür. Felsefenin kendine has ve macera dolu olduğu bilinmektedir (Droit, 2019).

Ebesek Büyükuğurlu’nun (2019) Worley ile yaptığı söyleşiye bakıldığında kolaylaştırıcı olmanın püf noktalarından bahsedildiği görülmektedir. Worley için kolaylaştırıcı olmanın pek çok zorluk içerdiği, soruşturmaların nasıl uygulanması gerektiğinin pek çok noktadan öğrenilmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bilgi ve becerisini geliştirmek isteyen kolaylaştırıcıların eğitimler alabileceğini; bu konu hakkında yazılmış kitap ve makaleleri, çevrimiçi kaynakları okuyabileceklerini, en önemli noktanın deneyim olduğunu da belirtmektedir.

Dewey ve Norton’a göre kolaylaştırıcıda bulunması gereken önemli bir özellik olan yansıtıcı düşünmeye değinecek olursak, kolaylaştırıcının söylemleri ve eylemleri ile

katılımcılara örnek olması gerekmekte, aynı biçimde öğrendiklerini yaşamına aktarabilme yansıtıcı düşünme becerisi ile kuramsal bilginin uygulanması noktasında rehber konumunda olması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip bir kolaylaştırıcı, kendisinin sarsılmaz bir otorite olmadığını bilmekte, sürecin verimli geçebilmesi için gerekli gördüğü değişiklikleri çalışma ortamlarına yansıtabilmekte ve tüm bunlar gerçekleşirken açık fikirli olabilmekte aynı zamanda tarafsız duruşunu koruyabilmektedir (Demirel, 2004).

Çocuklar için felsefe soruşturmalarını yöneten kolaylaştırıcı, süreç devam ederken kesinlikle beklentilere kapılmamalı, katılımcılardan gelen yanıt ve fikirlerle devam etmelidir. Katılımcılar kolaylaştırıcının beklentiye katılıp dayatma yaptığı kavram ya da problemlerden çok kendi ilgi duydukları konular veya kavramlar hakkında konuşurken öğrenebilmektedirler. Bu sebeple katılımcılara ne düşünmeleri gerektiğini söylemekten ziyade nasıl düşünmeleri konusunda rehberlik etmek uygun olmaktadır (Direk, 2019).

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) süreç boyunca kolaylaştırıcının katılımcıların fikirlerini açabilmeye yardımcı olmak adına katılımcılara sorulabilecek sorulara birkaç örnek vermektedirler. Bazı sorular şunlardır:

- Bu konuda ne düşünüyorsun?
- Bu görüşe katılıyor musun?
- Neden katılıyorsun veya katılmıyorsun?
- Bu ifadeyle ne anlatmak istiyorsun?
- Şimdi söylediklerinizle daha önce söyledikleriniz tutarlı mı?
- Birbirinizin söyledikleri çelişiyor olabilir mi?

Buna benzer soruların kullanımı soruşturma sırasında kolaylaştırıcıya süreci yönetmesi konusunda ve katılımcıların düşüncelerini geliştirmesi noktasında yardımcı olacaktır. Kolaylaştırıcının felsefe alanından gelme zorunluluğu bulunmamakla kendisinden birlikte kendisinden katılımcıların bağımsızlık, merak, yaratıcılık gibi duygularını espri ve sabır ile besleyebilmesi beklenmektedir (Wartenberg, 2018).

Eğitimin verildiği her ortamda çocukların sosyal etkileşim için en önemli kaynağı eğitimcilerdir. Eğitim ortamlarında eğitimcilerden beklentiler çocukların bilgiye nasıl ulaşabilecekleri ve ulaşılan bilgiyi nasıl kullanabileceklerine dair rehberlik etmektir (Taş, 2017). Çocuklar için felsefe soruşturmasında bu rehberlik en üst düzeyde beklenmektedir. Rehberliğin doğru biçimde yapılabilmesi ve soruşturma topluluğu için soruşturmanın en verimli halinin uygulanabilmesi için Wartenberg'in (2018) açıkladığı dikkat edilmesi gereken kurallara göz atacak olursak:

- Kolaylaştırıcının felsefi sohbetlere rehberlik edebilmesi için üzerinde soruşturma yapılan kavramla ilgili bir duruş sergilemesi,
 - Kolaylaştırıcının katılmadığı görüşler olduğunda anlamaya çalışması ve katılımcıların görüşlerini değerli bulması,
 - Soruşturulan kavram soyut bir kavram ise kolaylaştırıcının kavramı anlaşılır kılmak için örneklerle somutlaştırmaya çalışması,
 - Soruşturma esnasında karşıt örnek içeren fikirlere ulaşamadıysa kolaylaştırıcının bu tür örnekleri vermesi ve katılımcıların farklı bakış açılarını görmeleri ve eleştiren düşüncelerinin sağlanması,
 - Kolaylaştırıcının eleştiriler geldiğinde daha sağlam bir iddia ile soruşturmayı yönetmesi ve katılımcıların düşüncelerini sorgulamaları ve geliştirmelerini sağlaması,
 - Kolaylaştırıcının fikirlerini gerekçelendirerek desteklemesi gerekmektedir.
- Ayrıca çocuklar için felsefe soruşturmalarında kolaylaştırıcının soruşturmayı yönetebilmesi için bazı durumlara karşı dikkatli olması gerekmektedir.
- Katılımcıları katılıyorum, katılmıyorum, gerekçe, karşıt görüş, kanıt, varsayım, örnek ve karşı örnek gibi söylemleri kullanmaya teşvik etmek,
 - Katılımcılara soruşturma öncesi oturum kurallarını hatırlatmak,
 - Kolaylaştırıcının soruşturma esnasında aklındaki cevabı beklememek, sonraki soruya geçmek ve başka bir öğrenciye söz hakkı vermek için aceleci davranmamak,
 - Soruşturmaya başlamadan önce oturma düzeninin katılımcıların birbirine dönük olacak şekilde göz teması kurulmasına imkan verecek biçimde düzenlemek, mümkünse çember oturma düzenini sağlamak çünkü bu düzende katılımcıların eşit olduklarını hissetmesi mümkün olmaktadır,
 - Soruşturma esnasında sorulan soruya yanıt alabilmek için uygun bekleme süreleri vermek,
 - Felsefi soruya gelen yanıtları derinleştirebilmek için takip sorularını sormak, bu şekilde soruşturmanın derinliğini arttırmaya çalışmak,
 - Soruşturma kolaylaştırıcının taraf tutmadan, kendi görüşünü ifade etmemesi, katılımcıların düşüncelerini sağlayabilmek için tarafsız biçimde davranmak,
 - Soruşturma konusunu dağıtmadan temel kavramların ve düşüncelerin etrafında soruşturmayı yönetmeye çalışmak,
 - Soruşturma esnasında dikkatin dağılması durumunda özetlemelerde bulunmak,
 - Katılımcıların fikirlerini detaylandırmalarına yardımcı olmak,

- Soruşturmanın değerlendirme aşamasında katılımcıların kendilerini, akranlarını ve süreci değerlendirmelerine yardımcı olmaktır.

2.9. Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children , P4C) Uyarı

Resimli çocuk edebiyatı kitapları ve felsefi kitaplardaki metinler her zaman belli başlı ideolojileri, varoluşsal varsayımları, ahlaki açıdan değerleri, çocuklar için örtük teorileri ve estetik yargıları barındırmaktadır. Metin seçimi normatif bir biçimde, yani felsefenin ne olduğunu öngörmektedir. Bu nedenle kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe soruşturmalarını uygulamak için akademik bir altyapılarının olması gerekmektedir. Kolaylaştırıcının soruşturmalarda felsefi içeriği tanıması ve tanınan içeriğin nerede kullanılacağını iyi bilmesi gerekmektedir. Kolaylaştırıcının, katılımcıların metinde verilmek istenen ideolojiyi kendi başlarına analiz etmelerini sağlamadan önce metinde kastedilen normatif çerçeveden üstbilişsel açıdan uzaklaşmayı sağlayacak olan felsefi farkındalık ve beceriye kendisinin sahip olması gerekmektedir (Murrells, 2015).

Her felsefi soruşturma genellikle hikaye ile başlasa da küçük yaş grupları için karmaşık kelimeler uygun olmayabilmektedir. Uyarı metinlerinin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi gerekebilmekte fakat bu noktada anlamdan uzaklaşmamaya dikkat edilmesi gerekmektedir (Worley, 2009). Metaforlar gibi fabllar da merak uyandıran, öz yansıtmayı teşvik edici ve söylemlerdeki açıklığı uyarıcı etkiye sahip olabilmektedir. Fabllarda ahlaki dersler veya birinin gerçeği bulmasına yönelik manipüle özellikleri bulunmamaktadır. Buna karşın felsefi soruların yeni sorulara yol açtığı bu tekrarlayan durum için sonu olmayan bir düşünme sürecine yönlendirmektedirler (Calvert, 2007).

Cam'a (2006) göre sınıf içindeki uygulamalara bakıldığında, problem içeren bir durumun gerçek veya kurgusal olması söz konusu olabilmektedir. Edebi bir metin, gazete haberi ne olursa olsun burada önemli olan katılımcının durumu problem olarak düşünebilmesidir. Uyarı ilgi çekmediği sürece soruşturma başlayamaz bu nedenle uyarı; düşünmeye yol açabilecek, bir yada daha fazla soru sorulabilecek ve sorulara birden fazla yanıt gelebilecek şekilde olmalıdır. Bu nedenle kolaylaştırıcının soru sormaması öğrencilerin soruyla başlaması beklenmektedir. Uyarıların öğrencileri soru sormaya yönlendiren, problem içeren, farklı yanıtlar ve bakış açıları geliştirebilmelerine imkan veren nitelikte olmaları beklenmektedir. Uyarıların katılımcıların günlük hayattan aşına oldukları, kendi duygu düşüncelerini yansıtabilecekleri biçimde hazırlanması ve düzenlenmesi beklenmektedir.

Uyarının amaca, katılımcı düzeyine ve performansına uygun biçimde çok dikkatli olarak seçilmesi gerekmektedir. Uyarı metin, şiir, öykü vs. olabilmektedir (Millet ve Tappers,

2012). Calvert'e (2007) göre çocuklar için felsefe soruşturmalarında kullanılacak iyi bir uyaran heyecan ve merak uyandırmalı ayrıca hayal gücünü harekete geçirmeli; katılımcıları hafife alacak biçimde olmamalı aksine ciddiye almalı ve özgüvenlerini ve gelişimlerini güçlendiren materyallerden seçilmeye dikkat edilmelidir.

Çocuklar için felsefe soruşturmalarında günlük yaşam deneyimlerini içeren şiir, hikaye, resim, fotoğraf gibi araçlardan yararlanılabilmektedir. Soruşturmalarda uyaran olarak kullanılan hikayelerin katılımcıların düşünme becerilerini geliştiren, felsefi kavram ve dil becerilerini kullanmasına imkan tanıyan birer kaynak görevi görmektedir. Uyaranların katılımcıların hayat ve hayatla ilgili deneyimleri kapsamasına ve katılımcıların ilgilendikleri sorular sorup çözüm bulmalarına teşvik eden eserlerden seçilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların kendilerine ve diğer bireylere karşı etik değerlerini, dil ve tartışma becerilerini geliştirmelerine imkan sağlamaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Lipman için çocuklar için felsefe soruşturmalarında uyaranın sunumu soruşturmanın başlangıcını oluşturmaktadır. Felsefi metin olarak belirtilen uyaran soruşturma topluluğunun bir araya gelip problemleri durumu işbirliği içinde sorguladıkları noktada kendini göstermektedir. Bütün metinler yazarın niyeti ne olursa olsun çocuklar için felsefe soruşturmalarında uyaran olma potansiyeline sahip olmaktadır. Metinlere iki türlü olacak şekilde örnek verilebilmektedir. Lipman'a göre felsefi roman: bu tür öyküleyici ve açıklayıcı metinler olarak düşünmeyi biçimlendirmek için kullanılabilmektedir. Açıklayıcı metinler dünyayı tanımlamayı ve açıklamayı mümkün kılan, gerçeklikle rasyonel ve sistemli bir biçimde şekillenmektedir. Edebiyat eserlerinin en belirgin olanı öyküleyici metin ise yaratıcılık şeklinde adlandırılan bir davranış veya düşünme biçimini içermektedir. Öyküleyici metinler rasyonelliği ve yaratıcılığı diğer metinlere göre daha fazla miktarda içeren üst düzey bir beceri olan felsefi düşünme beceri için anahtar bir yardımcı olmaktadır. Çocuklar için felsefe soruşturmalarında uyaran olmaya en uygun metinler rasyonellik ve yaratıcılığın karışımını içeren metinlerden oluşmaktadır. Lipman'ın geleneksel programları eleştirdiği bilinmektedir. Ona göre geleneksel programda bu iki beceriyi harmanlayarak barındıran seçenekler bulunmamaktadır. Lipman'ın felsefi romanları bu metinlere uygun biçimde tasarlanmıştır. Örnek verecek olursak Pixie ilişkilerin, Lisa etiğin ve Harry Stottlemeier'in Keşfi formel olan ve formel olmayan mantığın üzerine organize edildiği bilinmektedir (Lipman, 1974). Lipman'ın felsefi romanlarında ikinci bakış açısının felsefe tarihi ile ilgili olduğu bilinmektedir. Felsefe tarihi kavramsal değildir, şemasaldır. Felsefi romanlar felsefenin tarihini ve temel olarak ele aldığı konuları günlük bir dille modellemektedir (De Marzio, 2011).

Lipman'a (2003) göre hikayeler çocuklar için felsefe soruşturmalarında katılımcıların düşünme becerilerine etki eden bir araç olarak görülmektedir. Hayal güçlerini harekete geçirerek, duygusal bağ kurarken karmaşık gelen kavramları daha anlaşılır hale getirmeye yardımcı olacaktır. Bu şekilde soyut felsefi kavramların somut olay ve karakterlerle katılımcıların anlayabileceği biçimde sunumunu sağlayacaktır. Piaget'in vurguladığı biçimde, çocukların soyutlamaları anlamaları zor olabilmekte ve çocuklar teknik kavramlara karşı ilgi duymayabilmektedirler. Bu sebepten ötürü felsefi konular katılımcılarla sorgulanırken daha anlaşılır düzeyde olması için hayatlarına yakın kavramlara yönelmek önemli görülmektedir. Bu noktadan hikaye kitaplarının felsefi kitaplara nazaran daha etkili araçlar olabilecekleri unutulmamalıdır (Saeed, 2005).

Matthews (1976) çocuk edebiyatındaki farklı hikayeleri vurgulayarak insanların felsefeye merakının doğuştan geldiğini ileri sürmektedir. Bireylerin felsefi düşüncelerinin var olması, müzik yapmak ya da oyun oynamak gibi insanın oluşunun bir parçası olarak görülmektedir. Felsefe yapma özelliği okulda kaybedilir, sonrasında eğitim hayatı üniversiteye kadar devam ederse bu durumun toplumun başarısızlığıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar için yazılmış hikâyeleri kullanma tekniği, katılımlı keşif ve işbirliği ile ilgili olmalıdır, yalnızca mantık prensiplerinin işe koşulması ile değil konu veya kavramlar felsefi alanda bulunan geniş çeşitlilikle bağdaşmalıdır. Hikâyelerin bir miktar üst düzeyde olmasının bir mahsuru bulunmasa da katılımcıların çok fazla zorlanmaması esas alınmalıdır. En gereken şey bu noktada entelektüel tartışmalara zemin hazırlayabilecek, çocukların kendi kimliklerini ve dünyadaki yerlerini anlamalarına yardımcı olabilecek biçimde seçilmelidir. Eğitimciler bu noktada soruşturmayı yapan kolaylaştırıcının çocukların merakını uyandırabilen hazırlık sürecini hafife almamalıdır. Çocukların büyülenip heyecanlanmasını sağlayacak sayısız yöntem bulunmakta, meraklarının en derin noktasına inerek ilgilerini uyandırmak gerekmektedir. Bu sebeple çocukların entelektüel manada şok ve sürprizler içeren uyarılarla soruşturmaların başlatılması gerekmektedir (Lipman, 1974).

2.10. Çocuklar İçin Felsefe'nin (Philosophy for Children , P4C) 4C'si

Lipman'ın kurucusu olduğu Türkçesi Çocuklar İçin Felsefe olan P4C (Philosophy for Children) kısaltmasındaki 4 C'nin İngilizce C harfi ile başlayan 4 ayrı beceriden gelmektedir. Bu beceriler;

- Critical Thinking (Eleştirel Düşünme),
- Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme),
- Caring Thinking (Özenli Düşünme),

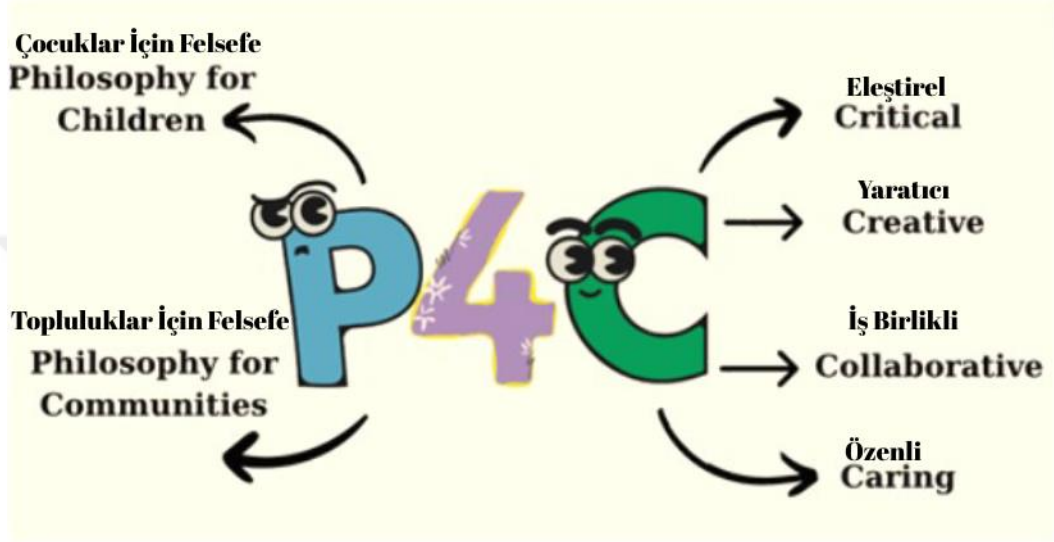
- Collaborative Thinking (İşbirlikli Düşünme).

Lipman, aynı zamanda bu becerilerin arasındaki bağlantıları ve önemini vurgulamaktadır (Lipman, 2003).

Şekil 1’de çocuklar için felsefenin (P4C) açılımı yapılmıştır.

Şekil 1

Çocuklar İçin Felsefe (P4C)



Çocuklar için felsefe soruşturmaları, çocukların biliş ve üst biliş becerilerini geliştirmek, aktif sorgulama imkanı tanımak için değerli bir düşünme programıdır. Aynı zamanda çocuklara sadece kendi sorularıyla sorular sormayı öğretmekle kalmamakta farklı fikirleri saygıyla dinleyip ortaya atılan fikirleri anlama ve tartışmaya çalışarak yeni bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Gregory, 2008). Bu açıdan bakılacak olursa düşünmenin oluşması için farklı bakış açıları ile karşı karşıya gelme ve bu bakış açıları ile çok boyutlu düşünme ve aynı zamanda yaratıcı düşünme ile bağlantı sağlamaktadır. Aktif olarak tartışmalara katılırken çocuklar birbiri ile etkileşime girmektedirler. Bu esnada birbirlerini saygı ile bekleme ve dinleme, yeni fikirler geliştirme, kendi düşüncelerini gözden geçirip tekrar düzenleme gibi düşünce süreçleri yaşanmaktadır (Splitter ve Sharp, 1995).

2.10.1.Critical Thinking (Eleştirel Düşünme)

Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme için bireyin inanacağı şeyi ya da yapacağı şeye karar vereceğine odaklanılan mantıksal, yansıtıcı bir düşünme biçimini ifade etmektedir. Barahal (2008) ise mantık yürütmenin, sorgulamanın, araştırmanın, gözlem yapmanın, tanımlama, ilişkilendirme ve tahminde bulunmanın içinde bulunduğu akıllıca düşünme biçiminde tanımlamaktadır. Lipman (1988) ise eleştirel düşünmenin yargılamalara dayandığını,

kendi kendini düzeltebilen düşünme olduğunu, kriterlere dayandığını ve bağlama duyarlılık gösterdiğini belirtmektedir. Eleştirel düşünme bağımsız ve özgün bir şekilde, gerçekliği nesnel olarak algılayan ve bilgiye dayandırılan bir akıl yürütme sürecini oluşturmaktadır (Kurnaz, 2020). Demircioğlu (2018) ise eleştirel düşünmeyi bir ölçüt kullanarak sonu da yargı ile biten bir karar verme süreci, düşünme becerisi olarak açıklamaktadır.

Eleştirel düşünmeyen bireylerin var olanı görünüşüne göre değerlendirdikleri, eleştirel düşünen bireylere göre daha somut düşünebildikleri aynı zamanda gözle görülenlerin fazlasını analiz etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir (Levine, 2007).

Felsefe, insanlara; varoluş, bilgi, değer ve dünyanın anlam kazanmasında yardımcı olabilen bir disiplindir. Felsefe yapmak ise bireylerin kendi fikirlerini ve diğer bireylerin fikirlerini sorgulayıp, farklı görüşlere saygı duymayı ve mantık çerçevesine argüman geliştirmeyi gerektirmektedir. Felsefe yapmanın eleştirel düşünme becerisi üzerine olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Çocuklar için doğru bilgiyi bulabilme, kullanabilme, doğru yöntemleri seçebilmelerine katkıda bulunacaklarından çok önemlidir. Çocukların akademik ve sosyal yaşamlarında başarılı olmalarına, demokratik bir toplumda aktif olarak sorumlu birer vatandaş olarak katkı sunmalarına olanak vermektedir. Çocuklar için felsefe soruşturmalarının uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerisinin; kavramların daha açık ve anlaşılır olmasına, nedenlerin bulunabilmesine, tartışmanın yürütülme se sorgulama yapmasına, çıkarımda bulunma vb. noktalarda hem sürece hem de katılımcılara katkı sunmaktadır (Şahin, 2023).

2.10.2. Creative Thinking (Yaratıcı Düşünme)

Eleştirel düşünme becerisinin bu denli önemli olmasının yanında tek başına yeterli olmayacağı ve geliştirilmesi gereken becerilerden birinin de yaratıcı düşünme becerisi olduğunu ifade edilmektedir (Splitter ve Sharp, 1995). Brookhart (2021) ise eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmeyi kıyaslarken her iki düşüncenin de mantıklı olduğunu; eleştirel düşüncenin değerlendirici ve yansıtıcı iken, yaratıcı düşünmenin üretken ve değerlendirilmeyen olduğu şeklinde ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme olmayan bir şeyi hayal edip düşünülmemiş olanı düşünebilmeyi içermekte; varlık, kavram ya da süreçle ilgili yeni bir oluşumun ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Mevcut sorunlara özgün çözümler üretebilmenin desteklendiği, eleştirel düşünme ile arasındaki en önemli farkın eleştirel düşünmede mevcut görüşlerden hareketle bilgi ve aklın kullanımına dayanan bir yargı varken, yaratıcı düşünmede tüm bunların yanı sıra yeni bir önerme söz konusu olduğudur (Şahin, 2023).

Yaratıcı düşünebilen bireyler genellikle alışılmışın dışına çıkabilen bakış açısına sahip olmaktadır. Akıcılığın esas olduğu bu düşünme biçiminde çok sayıda fikrin üretilmesi esas

oluşturmaktadır. Ancak nicelikten ziyade niteliğe önem verilmekte, esnek düşünce yapısına sahip ve düşünme esnasında farklı kategoriler arasında geçiş yapmaları mümkün olmaktadır (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020). Akıcılık ve esnekliğe ek olarak özgünlük ve ayrıntı ekleyebilme de diğer özelliklerdendir. Özgünlükten daha önce ortaya konmamış veya nadiren ifade edilmiş yanıtlarken, ayrıntı ekleyebilmeden ise ulaşılan çözüme detayların eklenebilmesi kastedilmektedir (Başerer, 2021). Lipman’a (1988) göre ise yaratıcı düşünmenin öncelikle orijinal olması, alışılmışın dışına çıkması, sonuçlara odaklanması, bir ürün yaratma potansiyeline sahip olması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme kişiye hayal etme imkanı tanımalı, şaşırtmalı, bağımsız ve etkileyici olmalı aynı zamanda içinde bulunulan olaylara veya durumlara farklı bakış açılarından bakabilmeye destek olmalı, bireyde var olan alışkanlık ve algıyı yeni fikirlere dönüştürebilmelidir (Sormaz Öğüt, 2019).

2.10.3. Caring Thinking (Özenli Düşünme)

Özenli düşünme, (TDK, 2023) “Bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba, itina, ihtimam” şeklinde tanımlanan özen kelimesinden türetilen etraflıca, itinalı, derinlemesine, ayrıntılı düşünme manasında kullanılmaktadır. Çotuksöken’e (2016, s. 4) göre özenli düşünme “farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları ve ayrımları ölçebilme ve tartabilme” ifadeleri ile tanımlanmaktadır. Özenli düşünme becerisi yüksek seviyede olan bireyler kavramlar çerçevesinde konuşulan ya da yaşanan durumlar arasında var olan ilişkilerin bağlamlarını keşfedebilmekte, inceleyebilmekte ve irdeleyebilmektedirler. Soruşturma topluluğu olma sürecinde ilk olarak özenli bir dil kullanımı özenli düşünme becerisine sahip bireyler için gerekmektedir. Katılımcıların birbirini dikkatli ve etkin bir şekilde dinlemesi, konuşma sırasının gözetilmesi ve farklı görüşlerin değerli görülmesi özenli düşünme için gerekmektedir. Yaratıcı ve özenli düşünme becerisi bulunan ve bu düşünme becerilerini birlikte kullanma yeterliğine sahip bireyler, hipotez kurma ve yeni düşünceler üretebilme konusunda avantajlı bulunmaktadır. Birey ve toplum açısından gerekli olan özenli düşünme becerisi aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünmenin de temelini oluşturmaktadır. Yalnızca doğuştan gelen bir yetenek olmamakla birlikte öğrenilip geliştirilebilen bir yeteneğin temelini oluşturmaktadır Şahin’ e (2023) göre toplumsal ve bireysel gelişimin gerekliliği olan özenli düşünme becerisi aynı zamanda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmenin de temelini oluşturmaktadır.

2.10.4. Collaborative Thinking (İşbirlikli Düşünme)

İşbirlikçi öğrenme Piaget ve Vygotsky'nin eğitsel çalışmalarına dayanan 1920'lerde ortaya çıkmış bir kavramdır (Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022). Grupla öğrenmenin etkili olduğu öğrenme faaliyetlerinde, öğrencilerin birbirlerine soru sorup, fikirlerinin açıklanması ve gerekçelendirilmesi, muhakemelerinin ifade edilmesi ve bilgilerin detaylandırılıp, yansıtılmasının teşvik edilen öğrenmeye motive edildiği ve geliştirildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Soller, 2001).

Johnson ve Johnson (2002) bu sürecin kalbinin karşılıklı pozitif bağımlılık olduğunu ifade etmektedir. Pozitif karşılıklı bağımlılık, bireyin kendini grupla bağlantılı görmesi; grubun başarısı olmadan kendisinin de başarısız sayılacağı, grubun başarısı ile başarılı olabileceğini düşündüğü algıdır. Bu durumda grubun üyelerinin göstermiş olduğu çaba birbirlerine fayda sağlamaktadır. Çocuklar için felsefe soruşturmalarında soruşturma topluluğunun bütün üyelerinin etkin düşünme becerisinin en üst düzeyde olması, görüşlerin paylaşılması, karşılıklı destek sağlanması, ve ortak kavram oluşturulmasını içeren bir sürecin takip edilmesi gerekmektedir. İşbirlikçi düşünmenin önemsendiği bu süreç, problemlerin nasıl çözüleceği yönündeki paylaşımlar, kavramların tartışılması, kavram ve değer bilgilerinin paylaşımı, şuan ile geçmiş arasındaki öğrenme bağlantılarını kurmayı kapsamaktadır. Katılımcıların yüz yüze etkileşimi arttıkça hesap verilebilirlik, akıl yürütme ve sonuçlarını etkileme yeteneği, sosyal model oluşturma, kişisel ilişkilerin gelişimi de desteklenmektedir (Şahin, 2023).

Underwood ve Wald (1995) işbirlikçi ve eleştirel düşünme becerileri üst seviyede olan katılımcıların özelliklerinin soru sormaları, yargıda bulunmaları ve ayrıca özenli düşünme becerisinin gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. İşbirlikçi düşünme becerisi yüksek olan bireyler katılımcıların fikirlerine karşı açık olmakla beraber bu düşüncelerin üzerine yeni fikirlerini inşa edebilmekte, diğer fikirleri kendi inançlarına ve değerlerine göre değerlendirebilmekte, birlikte düşünme süreci içerisinde etkin bir biçimde var olan fikirlerini zenginleştirebilmektedirler. Bireysel düşüncelerindeki hataları düzeltebilme, gözden kaçan hususların bilincine varma ayrıca düşüncelerini güncelleme fırsatlarını yakalayabilmektedirler.

2.11 Çocuklar İçin Felsefe'de (Philosophy for Children , P4C) Farklı Yöntem ve Teknikler

Husserl'a (2014) göre felsefe kesin ve bilimsel bir teori ağırlığıyla yapılacağı gibi, günlük yaşamda ya da dünya görüşüne göre de yapılabilmektedir. Kısacası belirli bir yolu bulunmamaktadır. Üçüncü bir seçeneğe bakılacak olursa estetik ve pratik doğaları bulunan sanatçı, hukukçu gibi insanlar teorik ve kişisel idealleri için felsefe yapabilmektelerdir.

Çocuklar için felsefe soruşturmalarında temel olarak beş farklı yöntemin uygulandığı görülmektedir. Yöntemlerin birbirine benzer veya farklı noktaları bulunmaktadır. Yöntemlerin şu şekilde açıklanması doğru olacaktır.

2.11.1. Matthew Lipman'ın P4C yöntemi:

Çocuklar için felsefe sisteminin kurucusu sayılan Lipman'ın Montclair Üniversitesi'ndeki meslektaşları ile birlikte geliştirilen bu yöntemde 6-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik bir program hazırlanmıştır. Lipman, 1960'lı yılların sonlarına doğru üniversite öğrencilerindeki karar verme, yargıda bulunma gibi becerilerin eksik olduğunu fark edip bu konuda çalışmalar yürütmeye çabalamış fakat çok çabalasa da sonuç elde edememiştir. Sonrasında üniversite öğrencileri ile değil çocuklarla çalışmanın gerekliliğini fark etmiştir (Lipman, 2003). Lipman, ilk uygulamalarını 5. sınıf öğrencileri ile planlamış, daha sonra çocuklara öyküler okumuş ve modellenen sorular sorarak çocuklarla konuşmuştur (Karakaya, 2006). Ardından bu yaş grupları için içerisinde felsefi kavramların yer aldığı roman-öykü kitapları ve öğretmenler için rehber kılavuz kitapları hazırlamıştır. Bu şekilde destek materyalinin hazırlanmasının amacını, problem çözmeye yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, akran ilişkisini kurabilme becerisini geliştirmek oluşturmaktadır. Mathew Lipman Dewey'in pragmatik yaklaşımının etkisiyle kendi çocuklar için felsefe yaklaşımını şekillendirmiştir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Vansielegheem ve Kennedy, 2012).

McCall (2017) Lipman'ın uygulama aşamalarını şöyle özetlemektedir:

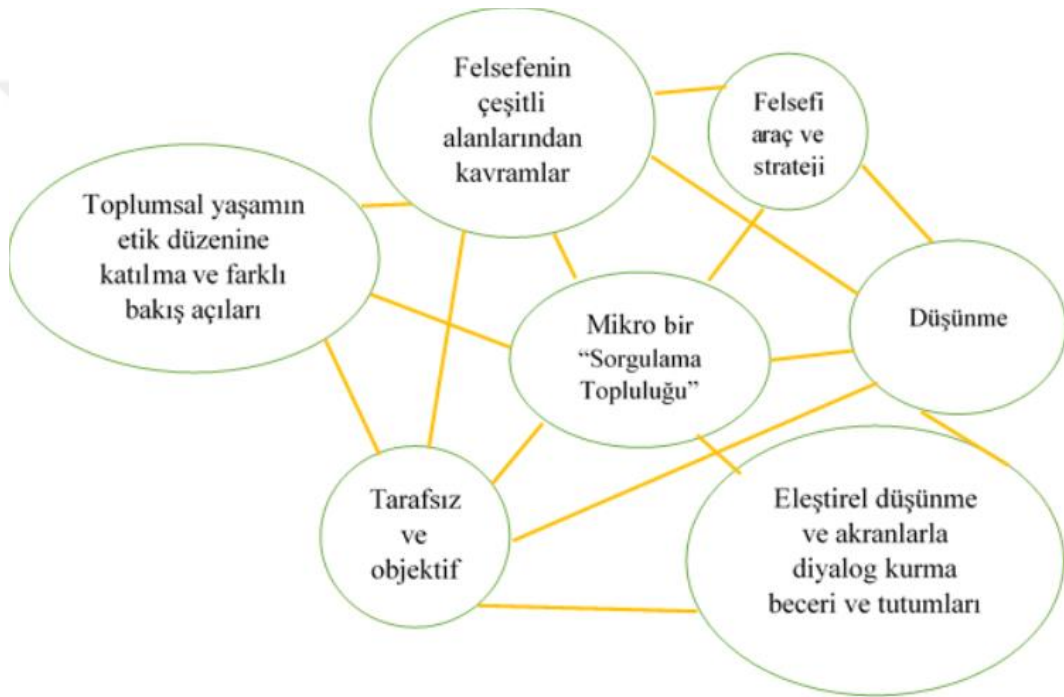
- Çocuklar için felsefe soruşturmaları farklı alıştırımlar içermekte olan rehber el kitabı ile birlikte, çocuklar için romandan ve tartışma süresince oluşan etkinlikleri içermektedir.
- Öğretmenler bu programı uygulayabilmek için rehber el kitabındaki prosedürleri takip etmektedirler.
- Çocuklar çember veya U düzeninde otururlar. Bu şekilde bütün öğrenciler birbirini kolay bir şekilde görüp duyabilmekte, bu oturma düzeni katılımcılara eşitlik hissini sağlamaktadır.
- Oturum, kolaylaştırıcının Lipman'ın romanların sesli bir şekilde okunmasıyla başlamaktadır.
- Uyaranın okunması tamamlandığında kolaylaştırıcı katılımcılardan tartışmak istenilen soruları yazmalarını beklemektedir. Sorular herkesin görebileceği bir noktaya asılmakta yanına soruyu soranın adı eklenmektedir.
- Kolaylaştırıcı soruları gruplar, tartışmaya ilk soru ile başlanır.

- Katılımcılardan el kaldırarak veya konuşma kartlarını kullanarak söz almaları istenmekte, her katılımcıya sırasıyla soru ile ilgili düşüncesi sorulmaktadır.
- Uygun görülen herhangi bir zamanda kolaylaştırıcı soruşturmaya odaklanmaya yardımcı olmak için rehber kitabından ilgili alıştırmaı sunmaktadır.
- Kolaylaştırıcı uygun bulduğu zamanda diğer soruya geçmekte ve soruşturma bu şekilde devam etmektedir.

Şekil 2’ de Lipman Metoduna ait öğeler verilmiştir.

Şekil 2

Lipman Metodu Öğeleri



2.11.2. Catherine C. McCall’un Felsefi Soruşturma Topluluğu (FST, Community of Philosophical Inquiry)Yöntemi:

Bu yöntem 5 ila 70 yaş arasında olan tüm katılımcılarla uygulanabilen bir yöntem olmuştur. Catherine McCall’un Lipman ile gerçekleştirdiği çalışmalara dayanmaktadır. Diğer yöntemlerden ayrılan noktası kolaylaştırıcıya yapılan vurgu olmakla birlikte, kolaylaştırıcının soruşturma için dinamikleri bulabilen, temel düzeyde mantık ve felsefe bilgisine sahip, her katılımcıya katılım fırsatı sunabilen, öncesinde bir eğitmen rehberliğinde uygulamaya katılmış bir birey olmalıdır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

McCall (2017) yöntemi ana hatlarıyla şu şekilde ifade edilmektedir:

- Liman'ın programı Dewey'in pragmatik felsefesine dayanmaktayken McCall'un yöntemi realist bir felsefeye dayanır.

- Lipman'ın programında vurgulanan demokrasi esas alınarak katılımcılara eşit zaman imkanı sağlanmakta, katılımcıların merkeze alındığı bu yaklaşımda verilen konuşma kartları ile katılımcılar söz alıp fikirlerini açıklayabilmektedirler. Ancak FST yönteminde diyalogların odağında çocuklar değil diyalogun kendisi yer almaktadır. Amaç katılımcıların “felsefi olarak sürece eşit düzeyde katkı sağlama” larıdır. Burada eşit kavramı eşit sıra veya süreden farklı bir anlam taşımaktadır.

- Lipman'ın programında tartışma, katılımcıların kendi görüşleri ile ilgiliyken FST metodunda fikre katılıp katılmama ile ilgili olmaktadır.

- Lipman'ın yönteminde sorular için değerlendirici ölçüt bulunmamakta kolaylaştırıcı soruları tek tek ya da sırayla ya da temaya göre yöneltebilmektedir. McCall'un FST'sinde sorulardan felsefi açıdan faydalanma yargısına uygun biçimde soruyu seçmek kolaylaştırıcının görevlerinden birini oluşturmaktadır.

- Lipman'ın yönteminde kolaylaştırıcı katılımcılara karşı ve soruşturma topluluğunu oluşturmak noktasında sorumludur. Ancak FST yönteminde kolaylaştırıcı yalnızca diyalogdan sorumlu tutulmaktadır.

- Lipman'ın yöntemi uygulanırken soruşturmanın herhangi bir noktasında katılımcılar soru yöneltebilir. Ancak FST yönteminde katılımcılar diyalogun bir parçası olacak şekilde soru sormamalıdır, çünkü FST'nin amacına sorularla ulaşılmamaktadır.

- Lipman'ın yönteminde tartışmalar açık uçlu biçimde uygulanır. FST yönteminde ise diyalog sert bir muhakeme yapısına sahiptir.

- Lipman'ın yönteminin uygulandığı bir toplulukta eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünmeyi oluşturmak amacı gözetilerek felsefi disiplin kullanılmaktadır. Bundan dolayı tartışmaların sadece felsefi olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Çünkü Lipman'a göre çocuklar için felsefenin amacı katılımcıları birer filozofa dönüştürmek değildir. Ancak FST yöntemi tam olarak katılımcılarla felsefi akıl yürütmenin geliştirmesi için tasarlanmaktadır.

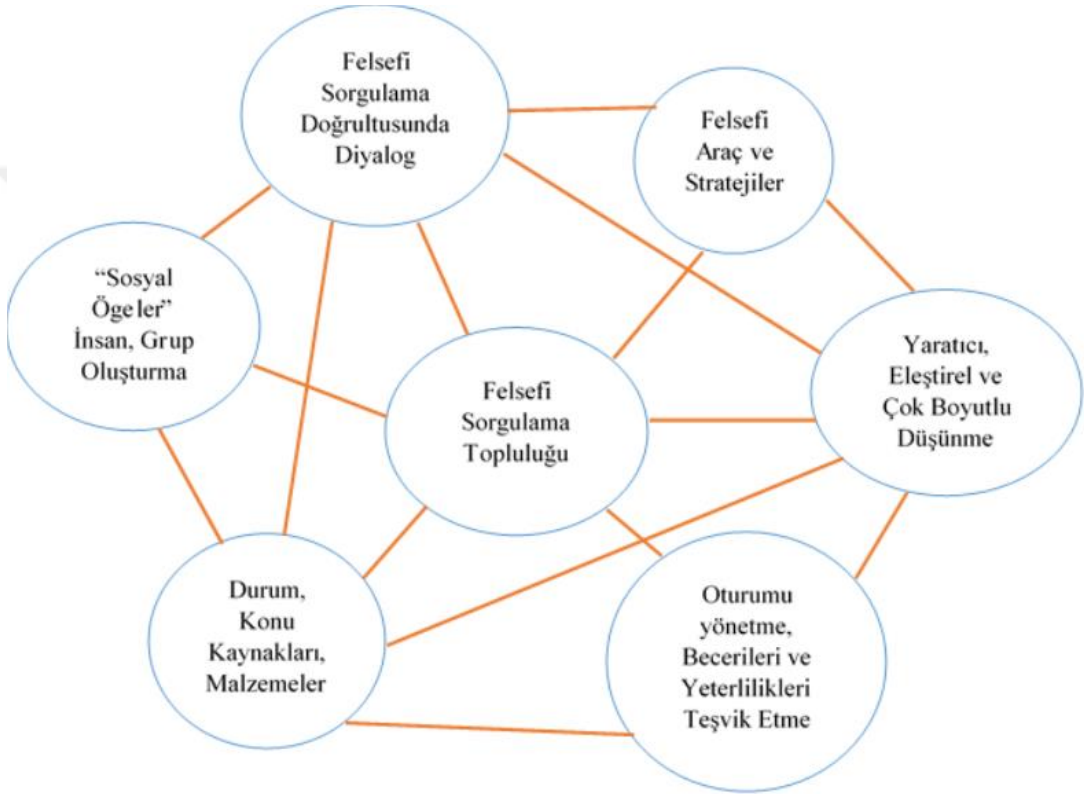
- Lipman'ın yönteminde süreç; Lipman'ın romanları ile, kolaylaştırıcıların kullanımına sunulan el kitaplarındaki plan ve alıştırmalar ile gerçekleşmekteyken McCall'un FST yönteminde hazır materyaller bulunmamaktadır. Süreç herhangi bir uyararla ilerleyebilmektedir. Diyalogun felsefi bir yapıda olması FST kolaylaştırıcısının felsefe ve mantık bilgisinin kullanımı ile gerçekleşmektedir.

- Lipman'ın yönteminde kolaylaştırıcının felsefe ve mantık bilgisinin bulunması şart değildir. Ancak FST'de bu metodun öğrenilmesinde önce felsefi bilgi ve mantık bilgisinin bulunması bir ön şarttır.

Şekil 3' te FST Metoduna ait ögeler verilmiştir.

Şekil 3

FST Metodu Öğeleri (Camhy 1988)



2.11.3. Nelson'ın Sokratik Yöntemi:

Alman filozof Leonard Nelson'ın yapılandığı genellikle yetişkinlerle felsefi soruşturma yapılan bu yöntemde, filozofların öğretilmesi değil katılımcıların filzofa dönüştürülmesi esas alınmaktadır. Yani felsefeyi öğretmekten ziyade felsefe yapmayı öğretmenin üzerinde durulmaktadır. Yalnızca yaşanmış deneyimlerin üzerinden felsefe yapılabileceğinin düşünüldüğü bu yöntemin, grubun ortaklaşa bir fikir birliğine varması diğer yöntemlerden ayıran bir yönünü oluşturmaktadır. Çünkü diğer yöntemlerin amacı bütün katılımcıların fikirlerini beyan etmesi ve diğer fikirlere saygı duyulması ve bir fikir birliğine varma çabası bulunmamaktadır. Bu yöntemin etkilendiği Sokrates ve Kant'ın felsefi değerleri olmuştur (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). bu yöntem sokratik sorgulama yapmak için kendi

ilkelerini oluşturmuş olmakla beraber yalnızca katılımcıların gerçek deneyimleri üzerinden soruşturma yapılabilmekte, katılımcıların soruları anlama ve örneklendirmesi noktasına fikir birliği yaratılmaktadır. Ortak bir çabayla varılan varsayımların sonucu olarak gerçeğin genelgeçer olduğuna ulaşılmaktadır (McCall, 2008).

Direk'e (2016) göre çocuklara felsefeyi öğretmek sürece dayanan bir iştir. Kolaylaştırıcı herhangi bir yanıt vermemekte, çocukların kendi yanıtlarını bulmalarına doğru tasarlanmış sorularla rehberlik sunmaktadır. Bu özünde Sokratik yöntemin kendisini oluşturmaktadır.

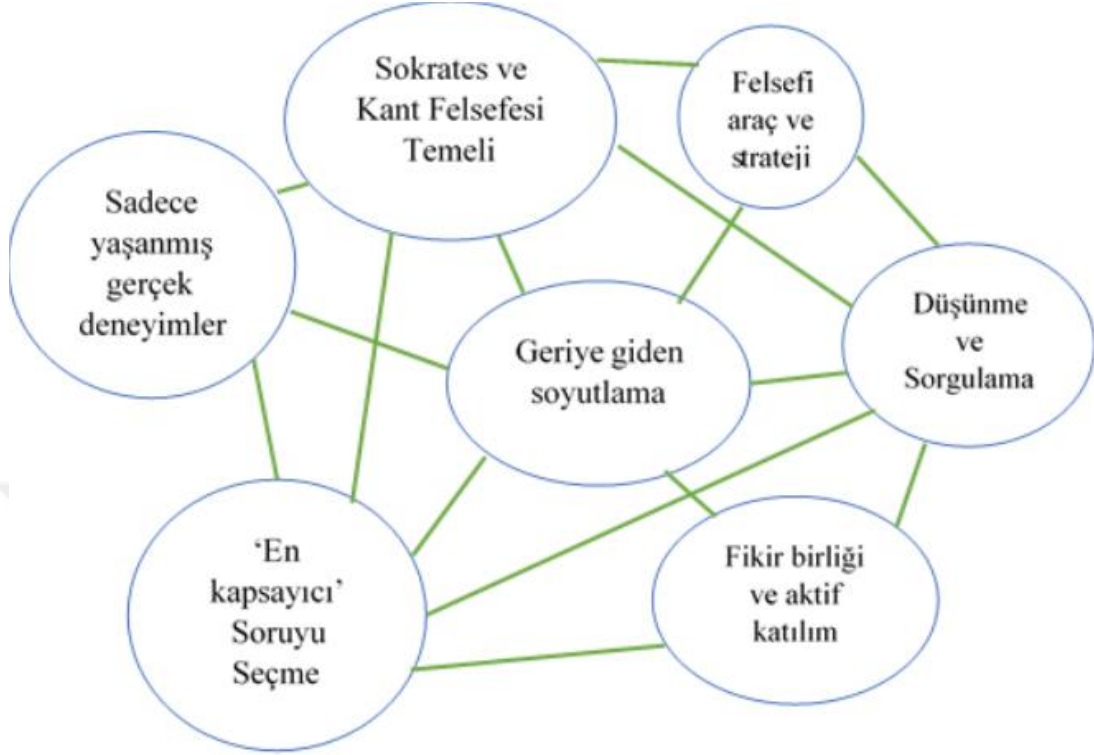
Grup çalışması ve diyalogunun önemli olduğu bu yöntemin uygulanmasına ve özelliklerine dair birkaç ipucu şu şekilde sunulmaktadır (McCall, 2017):

- Nelson'un Sokratik yönteminin başlangıç noktasında bir soru bulunmalıdır.
- Diğer yöntemlerde kolaylaştırıcının Nelson'ın yönteminde 'tartışma lideri' olarak karşımıza çıktığını ve sorumluluğunun felsefi diyaloga yön vermek olduğu belirtilmektedir.
- Bu yöntemin amacı, felsefi kavrayışın derinleştirilmesi şeklinde ifade edilirken yalnızca yaşanmış gerçek deneyimlerle soruşturmaların yürütülebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple kurgusal ve soyut örnek ya da kavramların bulunmadığı bu yöntemde, Nelson felsefi hakikatin sınırlarının gerçek deneyimlerde bulunduğunu belirtmektedir.
- Bu yöntemde tartışmanın lideri, geriye giden soyutlama yöntemi ile rehberlik edildiği katılımcıların tartışma sürecini yönlendirmektedir.
- İlk aşamada üzerinde soruşturmanın yapılacağı konu belirlenmeli, diyalogun haftada 20 ile 30 saat gibi bir zaman diliminde gerçekleşmesi gerektiği, grubun tümünün ilgisini çekebilecek bir konunun seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir.
- Üzerinde tartışma yapılacak konu, eğer süre sınırlaması bulunmaktaysa katılımcılarla paylaşılıp en çok tartışılmak istenen konunun belirlenmesi gerekmektedir.
- Daha sonraki aşama konunun en kapsayıcı sorusunun bulunması, liderin rehberliği ile grup üyelerinin sorunun yanıtını düşünmeleri, farklı ölçütlere göre kendi deneyimlerinden yararlanarak sorunun yanıtı hakkında örnek ve fikirlerini ifade etmelidirler.
- Liderin örneklerden en uygun olanını seçmesi, bu sırada soru ile net ilişkili, tüm katılımcıların kolay anladığından emin olunması, kişinin sunduğu deneyimden kaynaklanarak uzun soluklu bir soruşturma yapılabilecek olmasına dikkat edilmektedir.
- Tartışmadaki lider tarafından soruya verilen yanıtlardan seçilen örnek kimin ise o kişi tanık olarak belirlenmekte, kişi şahsi deneyimleri ile örneği detaylandırıp soru ile olan ilişkisini açıklamaktadır.

- Örneklendirmeyi yapan tanık ile gerçekleşecek diyalogun yönetiminin iyi yapılabilmesi için Sokratik yöntemin gerçekten deneyimlenmiş olması gerekmektedir.
- Tanık diğer katılımcıların ve liderin sorduğu sorularla saatlerce Sokratik yöntemle sorgulanmakta, verilen örnek çok ise tartışma lideri bu örneği seçmeyebilmektedir.
- Tanık olan kişinin önceden sokratik sorgulama deneyiminin olması önemli görülmektedir. Aksi halde kendini acımasız bir ortamın içinde hissedip katılımın devamında çekingen davranabilmektedir.
- Nelson'ın yöntemi 'hakikatin ne olduğu' nu aramakla ilgili olmakta bu nedenle de soruyu direk olarak incelemekten çok örnek üzerinde durulmaktadır. Lider soruşturmada ele alınan kavram üzerinde durmakta ve grubun fikir birliğinde bulunduğu her noktayı not etmektedir.
- Lider fikir birliğinin 'hakiki birlik' olarak kabul edildiğinden emin olana değin hemfikir olmayan katılımcı kalmayıncaya dek felsefi analizlerini sürdürmektedir. Katılımcıların yanıtlarının ortaya çıkmakta olan kavram ya da görüşe katılmadıkları noktasında izlenen yolun doğru bir yol olmadığı düşünülmektedir.
- Nelson'un yönteminin bir diğer özelliği meta tartışma istenebilmesidir, eğer katılımcılardan biri rahatsızlık hissederse meta tartışma isteyebilmekte ve bu isteğine dayanarak yeni bir lider seçilebilmektedir.

Şekil 4’te Nelson’un Sokratik Metoduna ait öğeler verilmiştir.Şekil 4

Nelson’un Sokratik Metodu Öğeleri



2.11.4. Gareth B. Matthews Yöntemi:

Gareth B. Matthews yönteminde çocuklar için felsefe soruşturmalarının yalnızca çocuklar içi değil aynı zamanda yetişkinler için de uygun olduğunu belirlemektedir. Piaget’in kuramında açıklamış olduğu bilişsel gelişim evrelerini eleştirmekte ve çocukların da soyut düşünebileceklerini dolayısıyla felsefe yapmalarının mümkün olduğunu savunmaktadır. Lipman’ın aksine felsefe yapmanın doğal bir süreç olarak gelişmediğini çocukların soyut düşünme döneminden önce bu düşünmenin gerçekleşebilmesi için pratik edilebilecek içeriklerle karşılaşmalarını ve bu durumun kabul görmesini eleştirmektedir. Matthews, konuya bir eğitimci olarak değil filozofmuş gibi yaklaşmakta, çocuğun doğasında merak duygusunu takdir etmeye dayanan ‘çocuklarla felsefi diyalog’ yapısını benimsemektedir. Soruşturmalarda kullanılacak uyarıları felsefi hikayelerle sınırlamadan mit, şiir, masal, günlük yaşamdaki deneyimlerin yer aldığı edebi çalışmaların da dahil edildiği geniş bir yelpaze sunmaktadır. Öğretmenlerin sadece rehber olarak kalmadığı sorgulama boyunca eşitlik taraftarı olan ve çocukların kendini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam yaratması gerektiğini vurgulamıştır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Dumanlı Kadızade ve Aslan, 2019; Vansielegheem ve Kennedy, 2012).

2.11.5. Thomas E. Jackson Yöntemi:

Bu yöntemde çocuklar için felsefe soruşturmalarının okul öncesi dönemden başlayarak her kademede yer alması ve istikrarlı bir biçimde ders süreçleri içerisinde bulunması gerektiğini ifade eden Jackson, düşünce ve davranış gelişiminin bağımsızlaşmasına önem veren yönteminde iki ilkeyi benimsemektedir. Bu ilkeler bir fikrin hangi yaştan gelirse gelsin ya da kim söylerse söylesin önemsenmesi, küçümsenmemesi ve dinlenmesi gerektiğidir. Her fikrin serbest bir biçimde ifade edilme hakkı ve konuşan herkesin ona verilmiş dinlenme hakkına sahip olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu hakkı engelleyebilecek dışarıdan gelen baskıların ise ortadan kaldırılması ise o kişiye karşı yerine getirmemiz gereken ödevler arasında yer almaktadır (Daurer, 1999; Karakaya, 2006).

Her katılımcının soru üretmek zorunda oluşu bu yöntemi diğer yöntemlerden ayırmaktadır. Diğer bir fark ise değerlendirmenin formlarla uygulanmakta olmasıdır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Jackson (2001) “The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry” isimli kitapçıkta, “Gently Socratic Inquiry” şeklinde isimlendirdiği sokratik soruşturma sürecinden bahsetmektedir. Sokrates’in zekice ve karşısındakini çelişkili düşünmeye dahil ettiği yöntemde, gizli varsayımların açığa çıkarılmasına odaklanılmakta ve algoritmik bir prosedürü takip etmektedir.

“Gently Sokratic” terimi adını, sürecin doğası, dinginliği, nezaketi ve dinlemeyi önemseyen sokratik yöntemden ve Sokrates’ten almaktadır. “Gently Sokratic Inquiry”nin uygulama ve özelliklerine ait ipuçları şöyle özetlenebilmektedir (Jackson, 2001; Jackson, 2017):

- Bu yöntemde Sokrates ile diyalog bağlantısı kurulabilmekte ve diyalogların en önemli özelliğinin dinleme olduğu bilinmektedir.
- Soruşturmanın ilerlemesiyle öğretmenin, rehber ya da bilge olmadığı, eş sorgulayıcı rolünde olduğu vurgulanmaktadır.
- Soruşturma süresi boyunca kendi fikirlerinin bir kenara bırakılıp çocuklardan gelecek yanıtlara tamamen açık olma gerekliliğidir ve çocuklar için felsefede her zaman nazik olmak bir zorunluluk oluşturmaktadır.
- Geleneksel anlayışa göre bilen kişi yani öğretmen ve bilgi alıcısı öğrenci rolü yöntemin başarısı için aktif dinlemeye engel oluşturabilecek bir davranış olmaktadır.
- Bu yöntemde diyalog, dinleme, düşünceli olma, sessizlik, özen ve saygı önemli noktalar. Çocukların ifade etmek istediklerinin netleşmesi, söylenenlerin anlaşılması, başkalarının söylediklerinin yanıtlanması için yeterli zaman verilmesi önemli görülmektedir.

- İmkanlar dahilinde çember oturma düzenini alabilmek çocukların sorumluluğunda ve kendiliğinden gelişmelidir, kolaylaştırıcının yönlendirmesi söz konusu olmamaktadır.

- Bu yöntemin özü, katılımcıların güven içerisinde hissetmelerini sağlayacak belirli bir alan oluşturmakla ilgilidir, ancak utangaç, sessiz veya ilgisiz gibi görünen öğrencilerin güvenli bir alanda olduklarını hissettiklerinde konuşmak için cesaret duyacakları, kendi düşüncelerini sunabilecekleri ifade edilmektedir.

2.12.İlgili Araştırmalar

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children, P4C) ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar:

Okur (2008) okul öncesi çocukların atılganlık, işbirliği, kendini kontrol etme düzeyinde sosyal becerilerinin çocuklar için felsefe soruşturmalarından nasıl etkilendiğini tespit etmek amacıyla yüksek lisans tezinde 12 deney, 12 kontrol grubundan oluşan 24 çocukla bir deneysel çalışma yürütmüştür. Çocuklar için felsefe programının kurucusu Matthew Lipman'ın temellerine dayandırılarak hazırlanan uygulama programı 8 haftalık süre boyunca 40 ar dakikalık 10 oturum şeklinde yürütülmüştür. Kontrol grubuna işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol sosyal becerileri geliştirmek için hikaye okuma, drama gibi etkinlikler uygulanırken, deney grubuna ise sözü edilen sosyal becerileri geliştirmek için sokratik konuşma yoluyla çocuklar için felsefe programları uygulanmıştır. Çocuklar için felsefe programının söz konusu sosyal beceriler üzerinde deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Çalışmada çocuklar için felsefenin altı yaş grubu çocuklar üzerinde atılganlık, kendini kontrol ve işbirliği sosyal beceriler kapsamında olumlu etkisi gözlemlenmiştir.

Yine ilkökul düzeyinde yapılan bir yüksek lisans tez çalışmasının amacı çocuklarla felsefe yapmak yoluyla inceleyerek çocuk edebiyatı örnekleri sunmaktır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan bu çalışmada dördüncü sınıfa devam eden 10 öğrenci ile etkinlikler yürütülmüş bir eylem araştırmasıdır. Çalışma 4 hafta ve 20 saatte gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre 10 öğrencinin çocuklarla felsefe uygulamalarından sonrasında Bloom taksonomisinin üst basamaklarına ulaşabildikleri; özümleme, yaratma ve değerlendirme düzeyinde düşünebildikleri tespit edilmiştir (Karasu, 2018).

Boyacı, Kardağ, Gülenç (2018) çalışmalarında Çocuklarla felsefe yöntemini farklı perspektiflerden kuramsal boyutunu açıklamak ve araştırmacı, uygulayıcılara öneride

bulunmak amacıyla oluşturmuşlardır. Çocuklarla felsefe metotları, uygulama basamakları ve amaçları irdelenmiştir.

Boyraz (2019) tarafından yürütülen doktora tezinde amaç ilkökul üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin hayat bilgisi dersi için oluşturulmuş çocuklarla felsefe uygulamalarının düşünme ve iletişim becerilerini etkisini incelemektir. Eylem araştırması ile yürütülen bu çalışmanın katılımcıları ilkökul üçüncü sınıfa devam eden 20 öğrenci ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. 8 eylem planını hayata geçirmeden önce öğrencilerin söz konusu becerileri için durum tespiti yapılmış ardından uygulama sonrası gözlem, görüşme, günlüklerden elde edilen verilere bakıldığında sınıf öğretmenin uygulamaya yönelik olumlu gelişme gösterdiği, aynı zamanda öğrencilerin de eleştirel düşünme, gerekçelendirebilme, varsayımsal düşünme, çıkarımda bulunma, açık uçlu sorular sorabilme gibi bir takım becerilerinin olumlu etkilendiği gözlemlenmiştir.

Kaya (2020) eylem araştırması ile yürüttüğü doktora tezinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde uygulanan çocuklar için felsefe programının çocukların felsefi duyarlılıklarını, kavram kazanımlarını, soru sorabilme becerilerini, öz farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinin üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla; çocuklar için felsefe programı ile tanıştırılan çocukların işbirlikli sorgulama yapan bir toplulukta yetiştikleri için etkili ve demokratik birer vatandaş olabilecekleri düşünülmektedir. Araştırma 2. ve 4. sınıfa eğitim alan toplam 42 öğrenci ile yapılmış olup, veriler ön algı son algı anketleri, gözlem formu, öğrenci günlükleri ve görüşme formlarından elde edilmiştir. Çocuklar için felsefe soruşturmalarda soru çeşitliliği ve felsefi duyarlılık boyutlarından nispeten, kavram üzerine düşünebilme, öz ve sosyal farkındalık becerileri boyutlarından ise olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ayrıca kendilerini demokratik ve güvenli sınıf ortamında hissetmeleri ve süreçten çok keyif aldıklarının gözlemlenmesi elde edilen diğer sonuçlar arasında yer almıştır. Söylenebilir ki çocuklar için felsefe soruşturmaları sosyal-duygusal becerilerin gelişimine katkı sunmaktadır.

Akan (2022) doktora tezinde çocuklar için felsefe uygulamalarının hayat bilgisi öğretiminde çocukların yaratıcı düşünme becerisine etkisini incelemek amacıyla nitel bir çalışma yürütmüştür. Torrance yaratıcı düşünme testinin A ve B formu 3. sınıfta eğitim alan 60 katılımcıya uygulanmıştır. Çocuklar için felsefe uygulamalarından sonra deney grubu lehine Torrance yaratıcı düşünme testinden olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Kulkul (2022) yüksek lisans tez çalışmasında ilkökul üçüncü sınıfa ait müfredatı inceleyerek P4C nin kuramsal boyutunu inceleyip ilişkilerin tespit etmeye çalışmıştır.

Pala (2022) çalışmasını İstanbul ili içerisinde bir devlet okulunda beşinci sınıfa devam eden 64 öğrenci ile birlikte yürütmüştür. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisi ile birlikte kavramsal başarılarına etkisini de ölçmüş olduğu bu çalışmada karma yöntem araştırmasını kullanmıştır. ‘Teknoloji ve Yaşam’ ünitesi kapsamında 10 hafta uygulama yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla da veri toplama işlemi yürütülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre deney grubu öğrencilerinde kavramsal başarı ve eleştirel düşünme becerisinin önemli bir düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci değerlendirmelerine göre eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerisi, sosyal beceriler ve empati becerileri de gelişmiştir.

Zengin (2022) yürüttüğü çalışmada İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarını yürüten öğretmenlerin görüşlerini belirlemek istemiştir. Bu sebeple fenomenoloji yöntemiyle yürüttüğü çalışmada ise örnekleme amaçlı örneklem ile belirlemiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkökul öğretmenleri öğrencilerin felsefe yapabileceklerini, felsefe eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, farklı fikirlere saygı duyma becerilerini geliştireceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin kendilerini ifade etmek , farklı fikirlerin anlaşılması için sorular sormak, her yaşta sorgulama yapabilmek için süreçlerin olduğu ve zihinsel süreçlerin merak duygusu ile entegre olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akan ve Çüçen (2023) yaptıkları çalışmada Matthew Lipman’ın P4C süreçlerini incelemiştir. Araştırma, P4C’yi çocukların erken yaşta itibaren geliştirmesi gereken yaratıcı düşünme becerileri ile ilişkilendirip ilk etapta P4C’nin açıklanmasını daha sonra yaratıcı düşünme becerisinin açıklanmasını nihayetinde ilişkilerinin açıklanmasını içermektedir.

Yılmaz (2023) web 2.0 ve öyküleştirme desteği kullanılarak oluşturulan P4C uygulamalarının hayat bilgisi dersine katılım, tutum ve derste eğlenme düzeylerini nasıl etkilediğini araştırmasında iç içe karma desen uygulanmıştır. Nitel ve nicel veriler toplanmış sonuçlara göre P4C soruşturmalarının öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı olumlu tutum sergilemesinde pozitif biçimde etkilediği ancak derste eğlenme düzeylerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı, süreç içerisinde akıcı düşüncülerinin, farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarının ve kavram öğrenmelerinin üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarıkaya Tezcan (2023) ise 2.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe temeline göre hazırlanmış kitaplarla yürütülen P4C uygulamalarının çocukların sosyal ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin nasıl olduğunu incelemiştir.

Ön- son test ve tekrar testi uygulanan kontrol gruplu bir deneysel çalışmada orta düzey sosyo-ekonomik imkanlara sahip 25 kişilik deney grubu, 22 kişilik kontrol grubu ile toplam 47 ikinci sınıfa devam eden öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Sosyal beceri testlerinden ve ayrıca sosyal problem çözme beceri testlerinden elde edilen sonuca bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, sonrasında yapılan tekrar testlerinden de farklılığın kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar için felsefe uygulamalarının çocukların sosyal becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilmektedir.

Ünal ve Güneş'in (2024) okul öncesi dönemindeki çocuklarla uyguladıkları çalışmanın amacı çocukların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili algılarını P4C açısından incelemektir. Araştırma 23 deney, 25 kontrol grubundan oluşan öğrencilerle yürütülmüş, yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre ahlak kuralı ve sosyal kural algısında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmuş, ayrıca deney grubunun hoşgörünün gerekli olduğu ahlaki kurallarda olumlu davranışlarının geliştiği, öğretmenler tarafından gelen dönütlerde ise çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal ve Güneş (2024) çalışmalarında P4C uygulamalarının çocuklar üzerindeki ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin algılarına etkisini ölçmek amacıyla 5 yaşında 48 okul öncesi çocukla deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yürüttükleri çalışmada 23 deney grubu öğrencisi ve 25 kontrol grubu öğrencisi bulunmaktadır. Okul Öncesi Ahlak ve Toplum Kuralları Ölçeğinden elde edilen verilere ek olarak gözlem, görüşme ve anekdotlardan elde ettikleri nitel bulgular da bulunmaktadır. Deney grubunun P4C uygulamaları sonrası ahlak kuralları ve sosyal kural algılarının önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda önemli bir iyileşmenin görüldüğü deney grubunda hoşgörü gerektiren bazı ahlaki davranışlarda olumlu yönde gelişmelerin gözlemlendiği belirtilmiştir. Çocuklara öğretilen felsefenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde de yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Aksoy ve Uğraş (2024) çalışmalarında bir karma yöntem araştırmasıyla ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere 7 haftalık bir P4C uygulaması ile birlikte öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını ve problem çözme becerilerinin gelişimlerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Şanlıurfa'da yürütülen çalışma sonucunda P4C uygulamalarının yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Ayrıca problem çözme becerilerinin de anlamlı bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Katılım Becerisi ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar:

Şahin ve Karatekin'in (2022) sosyal katılım becerisi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarında, durum çalışması yöntemi ile 48 öğretmenin yarı

yapılandırılmış görüşme formları ile görüşleri alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin sosyal katılım becerisinin alt boyutları ile ilgili görüşte bulunmadıkları, becerinin daha çok sınıf içi veya okul içi olarak algıladıkları, söz konusu becerinin en çok iletişim ve sosyalleşme boyutlarına değindikleri tespit edilmiştir. Becerinin kazandırılmamasının nedenleri olarak çocukların utangaç oldukları, ailelerden kaynaklı oluşabilecek etkenler arasında ise ailelerin maddi imkansızlıkları ayrıca çocukların yapabileceği şeyleri ailelerin onlar yerine yapması yer almaktadır.

Şahin ve Karatekin (2022) ise ilkokul öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini farklı değişkenler açısından incelemek için 1103 dördüncü sınıf öğrencisine tarama modelini kullanarak söz konusu becerinin ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kardeş sayısının azalması, okul öncesi eğitim alınması, utangaçlık seviyesinin az olması, girişkenlik yada atılganlık özelliklerinin yüksek olması, fazla kitap okunması, birlikte vakit geçirilen arkadaş gruplarının fazla olması, yardım istemeden problem çözme düzeyinin yüksek olması, açık havada oyunla geçirilen zamanın yüksek olması sosyal katılım becerisinin yüksek olmasına; ekran başında geçirilen zamanın ve dijitalerle geçirilen zamanın sosyal katılım becerisinin düşük olmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Günteke ve Aladağ'ın (2023) yayınladığı çalışmada, ilkokul dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle yapılmış araştırmaya 1010 öğrenci katıldığı araştırmanın sonucuna göre ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin politik okuryazarlık düzeylerinin ve sosyal katılım becerileri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiş aynı zamanda söz konusu becerilerin birbirleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Aktepe ve Eren'in (2023) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini tespit etmek amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sosyal katılım becerisini sosyal hayata katılma, toplum tarafından kabul görme, sosyalleşebilme, yaparak yaşayarak öğrenme, topluma uyum sağlayabilme, kendini ifade edebilme olarak tanımladığı ve öğrencilerinin sosyal katılım becerisini düşük bulurken, sebeplerinin zaman kısıtlılığı, teknoloji bağımlılığı, müfredat yoğunluğu, maddi yetersizlikler, aile kaynaklı sebepler gibi engellerden ileri geldiğini düşünmüşlerdir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children, P4C) ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar:

Farahani (2014) çocuklar için felsefe uygulamalarındaki zorlukları incelediği araştırmada, 30 farklı zorluk tespit etmiştir. Bu zorlukların arasında sayılabilecek olanlardan bazıları şu şekildedir; disiplin olarak felsefe kavramı, felsefeyi öğretecek öğretmenlerin gerekli eğitim ve yetenekten yoksun olmaları, mevcut bulunan sosyal değer ve normlar arasındaki bozulmalar, öğretmenlerin bu eğitim türündeki belirsiz rolleri, çocukların eğitimleri için hızlı bir biçimde felsefe kullanmaya çalışmak, ailelerin çocuklara yönelik eğitim felsefesinin bilincinde olmamaları, çocuklar için eğitim felsefesi sunan programların soyut kavramlarını anlamada çocukların bilişsel gelişimlerinin yetersiz kalmasıdır.

Zengin (2020) Almanya’da gerçekleştirdiği çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ilkokulda Çocuklarla felsefe dersinin öğretim programının değerler eğitimiyle ilişkisini tespit etmek istemiştir. Nitel araştırma deseniyle yürütülmüş bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre dersin değerler eğitimiyle ilişkili olduğu; özgür olmanın, amaçlarını seçebilmenin, açık fikirli olabilmenin, barıştan yana olmanın, sorumluluk sahibi olmanın hedeflendiği değerler eğitiminde uygulanmaya yetkin olduğu ortaya koyulmuştur.

García-Moriyón vd. (2020) ahlak gelişiminin ve ahlak eğitiminin son yıllarda kurumlarda önemsendiğini aynı zamanda P4C eğitimlerinin merkezindeki temanın da bu konular üzerine yoğunlaştığını açıkladıkları çalışmalarında bu erdemlerin iyi birer insan olmamız için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. İspanya’da yürütülen çalışmada sınıfların P4C yönergelerine uygun olarak soruşturma topluluklarına dönüştürülmelerinin hedeflenen iyi insan olma ve ahlaki gelişime hizmet edebileceğini düşünmektedirler. Deneysel bir yöntemin uygulandığı çalışmada küçük bir grup üzerinden P4C uygulamalarının metodolojisi de sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın öğrencilerin ahlaki açıdan alışkanlık ve yeterliklerini değerlendirecek bir tasarım oluşturmak olduğu söylenebilir.

Emmerman (2021) çalışmasında P4C teorisinin sınıfı demokratikleştirme için uygulanmasının sınıf içinde yaratmış olduğu gerginlikten bahsetmektedir. Kolaylaştırıcı için, öğrenci merkezli bir soruşturma oluşturmak ile sınıfı demokratikleştirme isteği arasında denge kurmanın zorluğundan bahsedilmiştir. Soru sormak ve soru seçmek ile ilgili teorik yaklaşımların incelendiği ve sınıflardan örneklerin sunulduğu bu çalışmada amaç öğrencilerin felsefi soruşturma topluluklarında otorite ve eylemlerine saygı duyan ve P4C kolaylaştırıcılarına felsefi katılım için gereken becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olmaya yarayacak bir yöntemdir.

Siddiqui vd. (2022) İngiltere’de bilişsel olmayan becerilerin P4C uygulamalarıyla nasıl etkilenebileceğini görebilmek amacıyla 18 ilkokulun 486 öğrencinin dahil olduğu yarı deneysel

bir çalışma yürütmüşlerdir. 11 ilkokulun deney grubu, 7 ilkokulun ise kontrol grubunu oluşturduğu bu çalışmada deney grubu lehine empati ve adalet kavramlarının üzerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak ekip çalışması, demokrasi açısından kontrol grubunun gerisinde, iletişim konusunda ise benzer düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak, P4C'nin uygulanabilir olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin P4C'yi beğendikleri oturumlarda ve diğer etkinliklerde öğrenci davranışlarının ve güvenlerinin iyileştiğini bildirmişlerdir. Bilişsel olmayan beceriler için P4C'nin potansiyel olarak uygulanabileceği ifade edilmiştir.

Lam (2022) Hong Kong'da yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin diyalog ve sorgulama öğretimlerinin gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimlerini beşeri bilimler ve İngilizce derslerinde uygulamaları için destek olunan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin diyalog ve sorgulama yöntemlerini öğretirken sınıfta etkin olma seviyelerini arttırmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimlerinin öğretmen meslek gelişiminde etkililiği sonucuna ulaşılmıştır.

Figueiredo (2022) Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin teorik temellerini incelediği çalışmada Lipman'ın P4C eğitimini araştırmıştır. Araştırmada Gilbert Ryle ve Ludwig Wittgenstein'in fikirlerine ek olarak P4C sürecinin farklı bir yorumunu savunmuştur.

Alzahrani ve Almutairi (2023) Suudi Arabistan'da yürüttüğü çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin bilişsel olmayan becerilerine etkisini incelemiştir. 28 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada yarı deneysel yöntem uygulanmıştır. Çalışma üç ay sürmüş bilişsel olmayan sonuçlar için anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu iletişimde, sosyal becerilerde, özgüven, kararlılık ve yeni deneyimlere karşı istek duymada, problem çözmede ayrıca mutluluk duymada çok daha yüksek seviyededir. Öte yandan empati, demokrasi ve çeşitlilikte kontrol grubunun gerisinde kalmışlardır. Çalışmanın sonuçları bilişsel olmayan becerilerin geliştirilebilir olduğunu düşündürmüştür.

Aflakifard ve GhalehNoei (2023) İran'da yaptıkları ve Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin amaçlarını sorguladıkları çalışmada yaratıcı düşünme, sosyal ilişkilerin iyileştirilmesi, öğrencilerin yeni durumlara adaptasyonu, problemlere karşı çözüm üretmeleri, sosyal duygusal ilişkilerin yaratılması üzerinde durmuşlardır. Toplumdaki ahlaki davranışların ilerlemesinin de Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin getirilerinden biri olarak gördükleri çalışmada genel bir kaynak hazırlamışlardır.

Jensen (2023) Danimarka'da yürüttüğü çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin öğretmenlerin öğretim yöntemlerini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin nasıl etkilendiği üzerinde durmuştur. Pilot uygulamalar üzerinden yürütülen çalışmada öğretmenlerin

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitimleri ile pratik yaptığında olumlu algılarının oluştuğu, ayrıca öğrencilerini algılayış biçimlerinin olumlu yönde değiştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Mendonça ve Cadilha (2023) yaptıkları çalışmada, literatürde Çocuklar İçin Felsefe oturumlarına katılan çocukların daha düşünceli, yansıtıcı, makul yetişkinler haline gelerek demokrasiye katılımlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu gelişimlerin Çocuklar İçin Felsefe oturumlarını yöneten kişiler tarafından bilinse bile uygulama yapmayanların bu etkiyi anlamalarının zor olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden çalışmada etik süreçlerde meta etik soruların üzerinde durulmuştur. Bu duruma ek olarak çalışmada Çocuklar İçin Felsefe uygulama metodolojisinin ve oturum konularının öğrencileri nasıl küresel vatandaşlığa hazırlayacağını açıklamışlardır.

Castleberry (2023) çalışmasında, Matthew Lipman'ın ve Ann Sharp'ın düşüncelerine göre Çocuklar İçin Felsefe (P4C)'nin çocukların mantıksal yönünü geliştirmede başarılı bir yöntem olduğunu, P4C ile barış eğitimi projelerinin birleştirilmesinin sonucunda yüksek risk altındaki topluluklardaki yetişkinlerin barış eğitimleri ve şiddetin önlenmesinde pedagojik bir araç olabileceğini savunmuştur. Ayrıca P4C programının yalnızca topluluklardaki mantıksal düşüncüyü arttırmakla kalmayıp şiddeti de azaltabileceğini paylaşmıştır.

Gapo (2023) genellikle öğretmenlerin öğrencilerini bilgiyi pasif almaları için geleneksel kalıpta yetiştirmeleri için eğitildiklerini düşündüğü çalışmasında, Çocuklar İçin Felsefenin kavramları, yöntemleri ve ilkelerinin öğretmen eğitimini yeniden düşünmek için bir araç olabileceğini açıklamıştır. Matthew Lipman ve diğer önde gelen isimlerin görüşlerinin açıklandığı çalışmada öğretmen eğitiminin var olan düşüncelerinin bağlamsallaşması için ve öğretmen eğitimindeki pedagojiyi yeniden düşünmek için teklif sunmak amacıyla çalışmasını yürütmüştür.

Marquez, Muega ve Acido-Muega (2023) Filipinler'de yürüttükleri araştırmalarında Çocuklar İçin Felsefe ders planlarının, ders kitaplarına nasıl dahil edilebileceğine dair öneri sunmuştur. Filipin eğitim sistemindeki ders planlarının öğretmenlerin didaktif sınıfları için kullanıldığını örneklendiren araştırma, Çocuklar İçin Felsefe planlarıyla didaktik sınıfları yansıtıcı sınıflara dönüştürme konusunda yardımcı olabileceği düşünülmüş ve tartışılmıştır. Filipinler bağlamında yapılan bu araştırmanın diğer ülkelerdeki ders planı oluşturan kişiler tarafından ya da öğretmenler tarafından uygulanabileceği öngörülmüştür.

Wan Yusoff, Hamzah ve Abudukerumu (2023) Malezya'da yürüttükleri çalışmalarında çok kültürlü toplumlarda ön yargıların, yanlış anlayışların ırkçılığa ve huzursuzluğa kadar tırmanabileceği fikri üzerinde durmuşlardır. Tarihsel olarak can, mal ve akıl sağlığı kayıplarının ırkçılık ve huzursuzluğun yıkıcı sonuçları arasında olduğunu ancak yüksek bir kültürel zekaya

sahip olmanın kişiyi farklı bir kültüre adapte edebileceği ve uyum içinde yaşamına devam edebileceğini açıklamışlardır. Kültürel zekanın diyalojik bir pedagojiyle geliştirilebilecek beceriler olduğunu savunan araştırmada demokratik sınıflarda kullanılmakta olan diyalojik pedagojileri orta ve yüksek öğretim öğrencilerinin kültürel zekalarını nasıl geliştireceğini açıklamışlardır. Ayrıca P4C ile demokratik toplum ilişkisini, kültürel zekanın gelişimi için kullanımının gerekçeleri, oturum yapısı, prosedürlerini açıklamışlardır. Ayrıca İngilizce dil dersi, ahlak dersi, tarih ve yurttaşlık dersi gibi çeşitli derslerde uygulayabilmek için sorgulama planları sunulmuştur.

Basa vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada Filipin eğitim sistemlerindeki uygulamalarda çocukların doğuştan getirdikleri akıl yürütme yeteneklerinin genelde yetişkinler tarafından tanınmadığı açıklanmıştır. Bu eksikliğin giderilmesi için eğitimcileri P4C uygulamalarını öğretim kaynaklarına entegre etmeye teşvik etmenin, öğretmenlerin P4C uygulayıcı eğitimlerine devam etmelerinin, öğrencilerin fikirlerinin dinlenmesinin değerini fark etmelerine yardımcı olabileceği savunulmuştur. Bu temel sebepler yüzünden beş ila 10 yaş arası çocuklar için çevrimiçi bir topluluk düzenlenen araştırmada her yaş grubu için dört haftalık uygulama yapılmıştır. Oturumlar esnasında çocukların fikirlerinin ilerlediği, gündeme taşıdıkları soruların gelişimi fark edilmiştir. Makalede çevrimiçi oturumların organizasyonu, çocuk diyaloglarının gözlemlenmesi sunulmuştur. Ayrıca okul içi uygulamaların çocukların akıl yürütmelerinin iyileştirilmesindeki katkıyı sunmuşlardır.

Sousa ve Mostert (2023) çalışmalarında çocuklar için felsefe P4C sorgulamalarındaki uyaran sunumunun ardından soru oluşturma sürecini dikkate alarak çalışmalarını bu alana yöneltmişlerdir. Çocukların soru oluşturmalarını oylama süreci ile birlikte bir prosedür olarak açıklamışlar ve soruların seçiminin çocukların sorumluluğu olduğunu çocukların soruşturmanın sahibi olduklarını işaret etmişlerdir. Mevcut uygulamaların demokrasi ve mantıklılık açısından bir sorun oluşturduğunu düşünmektedirler ayrıca çoğunluğun oylama seçimlerinin azınlıkların haklarına dikkat edilmediğini ifade ettikleri çalışmada kapsamlı bir bakış açısı getirmişlerdir.

Maire ve Slusarczyk (2024) çalışmalarında, felsefenin yetişkinler için olduğu görüşü ile herkesin filozof olabileceği görüşü arasında anaokulunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C)'nin yerini tartışmışlardır. P4C'nin neyi başarmak istediğini, amacını, beklentilerini, uygulama biçimini kısacası P4C'nin üç ile altı yaş arası çocukların üzerindeki etkisini değerlendirebilmek için literatürü gözden geçirmişlerdir. Sırasıyla eğitimciler tarafından altı yaşından küçük çocuklara uygulanamama nedenlerini, bilişsel gelişim psikolojisi açısından küçük çocukların eksik yönlerini açıkladıktan sonra araştırmada ilkökul öğrencileri için tasarlanan programın okul öncesi öğrencilere uyarlamış ve öneriler, pedagojik açıdan düzenlemeler sunulmuştur.

Ding, Xie ve Yu (2024) tarafından yürütülen araştırmada Çin'deki felsefe uygulamalarının evrimi ve yürütülüş biçimi incelenmiştir. Araştırmanın amacı Çin'deki felsefi uygulamaların manzarası, yörüngesi, bireysel ve toplumsal etkilerini araştırıp bu alandaki bir boşluğu doldurmaktır. Çin'deki felsefi uygulamanın gelişimi, zorlukları ve gelecek beklentilerinin açıklanması için bir literatür taraması ve tarihsel analiz aynı zamanda felsefi topluluklardan vaka analizi ile nitel bir metotla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre Çin'de felsefi uygulamalar hızla büyümekte, geleneksel Çin felsefesinin çağdaş konulara uyarlandığı aynı zamanda uygulamaların yayıldığı ifade edilmiştir. Bu makale ile birlikte daha fazla kültürler arası geçiş için fırsat sunulması gerekliliği ve felsefi beklentiler özetlenmiştir, ayrıca bilim insanları, uygulayıcılar, politikacılar vs. için hem Çin hem de uluslararası düzeyde felsefi uygulamanın kişisel ve toplumsal gelişim için çerçeve sunulmuştur.

Sosyal Katılım Becerisi ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar:

Koster (2010) çalışmasını Hollanda'da bir ilkokulda özel gereksinime sahip olan birinci sınıf ile üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde sosyal katılımı inceleyecek şekilde yürütmüştür. Sonuçlara göre özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyal katılım becerilerinin bulunduğu, buna karşın özel gereksinime sahip olmayan öğrencilerin daha fazla sosyal katılım güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir.

Blumenthal ve Blumenthal (2021) yaptığı bu çalışmada özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin diğer arkadaşlarına göre sınıf iklimi, öğretmen kabulü ve sosyal katılım açılarından ne ölçüde farklılaşmakta olduğunu incelemektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim görmekte olan 66 sını kaynaştırma öğrencilerinden olmak üzere 999 çocukla duyuşal ve sosyal okul deneyimlerini değerlendirme anketi uygulanarak çalışma yürütülmüştür. Sonuçlara göre kaynaştırma öğrencilerinin diğer arkadaşları arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır. Benlik algısı ve zaman içerisinde kabul görme açılarından olumlu gelişmeler gözlemlense bile etkileri çok düşük olmuştur. Davranış problemlerinin yanında akran problemleri, azalan sınıf iklimi, akranları tarafından ve öğretmen tarafından kabul edilme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Odescalchi vd. (2024) tarafından sosyal katılımın önemine değinilen bu araştırmada (SEDB) biçiminde tanımlanan sosyal davranışsal duygusal güçlükleri olan öğrenciler için sosyal katılımın zor olabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada Avusturya da SEDB li ilkokul öğrencilerin öğretmenlerinin kendi sosyal-duygusal yeterliklerine ve sosyal katılımın teşvik edilme çabalarının sorgulandığı bir anket yoluyla yürütülmüştür. 155 sınıf öğretmenin katıldığı anketin sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendilerini son derece etkili buldukları ve bu tür öğrenciler için sosyal katılımı teşvik ettiklerini tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda

öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı yoldan sosyal katılım stratejilerinin kişilerarası becerilerinin yüksek olması ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkököl ikinci sınıf hayat bilgisi öğretiminde, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım düzeylerine etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır ayrıca izleme testi yapılmıştır. Örneklem seçiminin, deney ve kontrol gruplarının tamamen yansız belirlenebildiği tam deneysel desenlerin aksine yarı deneysel desenlerde örneklem seçiminin yansız yapılması mümkün olmamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Çepni, 2012). Araştırmada deney grubu araştırmacının kendi sınıfından oluşmakta ve kontrol grubu da aynı sınıf seviyesinde başka bir sınıftan oluşmaktadır. Bu sebepten yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının etkisini sınamak amacıyla yürütülen çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu yer almaktadır. Deney grubunda uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüş, kontrol grubunda ise program haricinde herhangi bir uygulama yapılmamış, hayat bilgisi dersi normal sürecinde ilerlemiştir. Deney grubunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmaları ile yürütülen araştırma öncesi her iki gruba ön-test, uygulamalardan sonra her iki gruba son-test, son testten sekiz hafta sonra yine her iki gruba izleme testleri uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bursa ili İnegöl ilçesinde MEB'e bağlı bir devlet ilkökölündeki ikinci sınıfa devam eden 203 öğrenciden, örnekleme ise 24 deney grubu ve 23 kontrol grubu toplam 47 ikinci sınıfa devam eden öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle oluşturulan ve daha önce herhangi bir sosyal katılım beceri temelli eğitime ya da Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarına katılmamış olan öğrenciler ile yürütülmüştür.

Çalışmanın yürütülebilmesi amacıyla öncelikli olarak Bursa valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınması gereken izinler alınmıştır. Bununla beraber, araştırmaya katılacak olan öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı olarak katılımlarını sağlamak amacıyla öğrencilerin onayları alınmıştır. Katılımcılara ait verilerin çalışma doğrultusunda kullanılabilmesi ve deney grubunun yürütülecek çalışmalara katılımının sağlanabilmesi için ebeveynlerinden onam formu alınmıştır (EK 1). Ebeveynlere sunulan veli izin formlarıyla çalışmanın amacı ve çalışma süreci hakkında bilgilendirme sağlanmıştır. Böylece, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

araştırmaya katılım usullerine göre gerekli izinler alınarak çalışmaya dahil edilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda deney grubunun bulunduğu sınıfta Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarıyla çalışma yürütülmüş, kontrol grubunun bulunduğu sınıfta ise herhangi bir ek müdahale yapılmamış, MEB (2023) Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile öğretim sürdürülmüştür. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının yapıldığı deney grubunda 24, herhangi bir ek müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise 23 öğrenci olmak üzere toplam 47 ikinci sınıfa devam eden öğrenci bulunmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait yüzde ve frekans dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Yüzde ve Frekans Dağılımı

<i>Gruplar</i>	<i>Kız</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	F	%	F	%	F	%
Deney Grubu	11	23.40	13	27.65	24	51.1
Kontrol Grubu	7	14.89	16	34.04	23	48.9
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>			<i>Baba Öğrenim Durumu</i>			
	F	%	F	%		
İlköğretim	17	36,2	12	25,5		
Orta Öğretim	9	19,1	14	29,8		
Ön Lisans	5	10,6	2	4,3		
Lisans	16	34,0	15	31,9		
Yüksek Lisans			4	8,5		
Total	47	100,0	100,0	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda 11 kız öğrenci, 13 erkek öğrenci bulunurken; kontrol grubunda 7 kız öğrenci, 16 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplam katılımcıların 18’inin kız öğrenci, 29’unun da erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde 17 öğrencinin anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde, 9’unun anne öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde, 5 öğrencinin anne öğrenim durumu ön lisans düzeyinde, 16 öğrencinin anne öğrenim durumu ise lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumları incelendiğinde 12 öğrencinin baba

öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde, 14'ünün baba öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde, 2 öğrencinin baba öğrenim durumu ön lisans düzeyinde, 12 öğrencinin baba öğrenim durumu ise lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin hayat bilgisi dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda literatür incelenmiş ve sosyal katılım becerisini etkileyen farklı değişkenlerin belirlenmesi ile birlikte kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda öğrencilerin formu doğru ve eksiksiz doldurabilmesi için bir yönerge ile oluşturulan formda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisine etki edebileceği düşünülen bağımsız değişkenlere yer verilmektedir (EK 2).

3.3.2. Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği

Bu araştırmada, ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin hayat bilgisi dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği ön-test ve son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır (EK 3). Samancı, Ocakçı ve Seçer (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin 16 maddesi bulunmakta ve ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iyi düzeyde model uyumuna sahip olduğu belirtilmektedir. Güvenirliğinin incelenmesi amacıyla iç tutarlılık (.80) ve iki yarı güvenirlik (.76) analizlerinin sonucunda yeterli güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu verileri ile uygulanan güvenirlik analizlerine göre ön testten elde edilen cronbach's alfa katsayısı (.71) son testten elde edilen cronbach's alfa katsayısı (.73) bulunmuştur.

Ters maddenin bulunmadığı ölçekte “Hiçbir zaman”, “Ara sıra”, “Sık” ve “Her zaman” ifadeleriyle yanıtlanan dördümlü likert tipi uygulanmaktadır. Ölçekte alınabilecek toplam puanlar 16 ila 64 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanların yüksek olması öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından yürütülen çalışmanın uygulama ve veri toplama süreci bazı aşamalar içermektedir. Bu kapsamda araştırmanın aşamaları şu şekilde sıralanabilmektedir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için 16.09.2024 tarihinde Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izinleri alınmıştır (EK 4). Etik açıdan uygunluğunun beyan edilebilmesi için Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'ndan (2024-05/40) Etik Kurul İzni alınmıştır (EK 5). Katılımcılara çalışmaya gönüllülük esasına bağlı olarak katılmaları için bilgilendirmeler yapılmış ve onayları alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinden öğrencilere ait verilerin çalışma amacına uygun biçimde kullanılabilmesi ve deney grubundaki öğrencilerin araştırmacının yürüteceği eğitim uygulamalarına katılımlarının sağlanması noktasında onam formları alınmıştır. Ebeveynler için gönderilen onam formunda yürütülecek çalışmanın amacının ve araştırma sürecinin açıklanmış ve bilgilendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin eğitim uygulamalarının yürütüleceği günlerde öğrencilerin derslere devam etmelerinin önemi konusunda bilgilendirilmişlerdir. Deney ve kontrol grubuna dahil olan öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılması ve izinlerin alınması koşuluyla çalışmanın grupları oluşturulmuştur.

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamaları öncesinde ön test olarak deney ve kontrol grubuna dahil edilen öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği'ni uygulamaları sağlanmıştır. Deney grubunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamaları araştırmacı tarafından 23.09.2024 ile 06.12.2024 tarihleri arasında ile haftada bir kez olmak üzere iki ders saati yani 80 dakika boyunca toplamda 10 oturum olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir ek müdahalede bulunmaksızın MEB (2023) Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na uygun biçimde dersler işlenmiştir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmaları sonrasında deney ve kontrol grubuna dahil olan öğrencilerin son test olarak 'Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği' ni uygulamaları sağlanmıştır. Tekrar testleri alan yazında bir ay sonrasında başlayıp değişiklik göstermektedir. Araştırmada bazı araştırmalarda olduğu gibi son testten iki ay sonrasında tekrar testi yapmak uygun görülmüştür (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Çelik ve Şengül, 2005; Gömleksiz ve Biçer, 2012). Bu yüzden son test uygulamasından sekiz hafta sonra (03.02.2025) ise deney ve kontrol gruplarına dahil olan öğrencilerin izleme testi kapsamında 'Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği' ni uygulamaları sağlanmıştır. Ön test son test ve izleme testlerinden elde edilen verilerde deney ve kontrol grubuna dahil olan öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş ve verilerin yansız ve eksiksiz bir biçimde toplanmasına dikkat edilmiştir. Testlerden elde edilen verilerin etik çalışma değerleri ve bilimsel raporlama ilkeleri göz önüne alınarak ortaya konulmasına dikkat edilmiştir.

3.5. Uygulama Programı Oluşturma

Araştırmacının sınıf içinde uygulama yapabilmesi için gerekli eğitimlerin alınması önemli görülmüştür. Bu amaçla araştırmacı tarafından üç oturum şeklinde 120 saatten oluşan ‘P4C Kolaylaştırıcı Eğitimi’ başarı ile tamamlanmıştır. Araştırmacının aldığı eğitime ait sertifika (EK 6) sunulmuştur. Ardından araştırmacı tarafından ‘Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği’ incelenmiş ölçeğin araştırdığı kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar sırasıyla arkadaşlık, yardımseverlik, demokrasiye katılım, aile, kurallara uyma, kendini ifade etme veya kimlik, paylaşma, sorumluluk, atılganlık, misafirperverlik şeklinde tespit edilmiştir. Belirlenen on adet kavramın sorgulanması ile ilgili yapılmış uygulamalar araştırılmıştır. Tespit edilen kavramları Çocuklar için felsefe (P4C) soruşturmalarında inceleyebilmek için uzman görüşü doğrultusunda genelde resimli çocuk edebiyatı eserleri araştırılmıştır. Ayrıca kavramları incelemek adına animasyon filmler, görseller, karikatürler de araştırılmıştır. Seçimlerde esas olarak dikkat edilen unsurlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk, eserlerin içerikleri, ele aldığı kavramlar, eserlerin amaç, tema ve iletileri, felsefi bir tartışmaya yol açabilme potansiyelleri, öğrencilerin dikkatlerini çekebilme ve merak uyandırma düzeyleri olmuştur. Ayrıca eserlerdeki kahramanlar ve kahramanların ahlaki davranış özellikleri, çatışmalardaki davranış biçimleri gibi özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Tüm bu incelemelerin ardından, araştırmacı tarafından ilkökul ikinci sınıf düzeyine uygun çocuk edebiyatı eserleri, animasyon, görseller, karikatürler gibi eserler incelenmiş ve kriterlere uygun görülen eserler tespit edilmiştir. Eserlerin belirlenen kavramları sorgulayabilmesi için gerekli soruşturma süreci planlanmış ve ilkökul ikinci sınıf öğrencileri için ders planı biçiminde düzenlenmiştir.

Belirlenen kavramları soruşturmak için uygun görülen uyaranların tespit edilmesinin ardından derste uygulama yapabilmek adına her oturum için iki ders saatinden (80 dakika) oluşan 10 ders planı oluşturulmuştur. Ders plan ve programının oluşturulmasının ardından uzman görüşleri alınarak uygun görülmeyen bölümler değiştirilmiştir. Ardından tekrar uzman görüşleri alınarak P4C soruşturmaları için uygulama ders planları oluşturulmuştur (EK 7). Çocuklar için felsefe uygulamalarına başlamadan uygun görülen planlar doğrultusunda öğrencilere pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, deney grubunda uygulanacak P4C soruşturmaları için seçilen eserler ve soruşturduğu kavramın yer aldığı tablo aşağıdaki sunulmuştur.

Tablo 2

Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Soruşturmalarda Kullanılmak için Seçilen Eserler ve Soruşturulacak Felsefi Kavramlar

Sıra	Kitap İsmi	Yayınevi	Kavramlar
1.	Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Yapı Kredi	Arkadaşlık
2.	Manto	Meav	Yardımseverlik
3.	Bartholomew ve Oobleck	Random House Newyork	Demokrasiye Katılım
4.	Coco adlı Animasyon		Aile
5.	Frederick	Elma Çocuk	Kurallara Uyma
6.	Stellaluna	Kuraldışı	Kendini İfade Etme, Kimlik
7.	Taş Çorbası	Redhouse Kidz	Paylaşma
8.	İyi Yumurta	Hep Kitap	Sorumluluk
9.	Snack Attack adlı Animasyon		Atılganlık
10.	Çok Kabasın	Martı	Misafirperverlik

Çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının pekiştirildiği felsefi etkinlikler de yer almaktadır. Uygulama aşamaları şu şekilde planlanmış ve uygulanmıştır:

1. Her ders için ısınma çalışmaları,
2. Soruşturma kurallarının hatırlatılması,
3. Uyarının sunulması,
4. Uyarana dair 5N-1K soruları,
5. Felsefi tartışma için hazırlanan soruların sunulması,
6. Değerlendirme,

7. Pekiştirici felsefi etkinlikleridir.

Deney grubunda uygulama süreci yukarıdaki sıralama ile getirilmiştir:

Ayrıca uygulama başlamadan önce sınıftaki sıralar çember şeklinde düzenlenmiştir. Böylece uygulama esnasında soruşturan topluluğun göz teması kurması ve iletişim halinde olması sağlanmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerle her çalışmanın giriş aşamasında ısınma çalışmaları yapılmıştır. Genelde sınıf içi oyunların yer aldığı ısınma çalışmalarında öğrencilerin dikkatleri çekilmiş ve sürece hazır hale getirilmiştir. Eserler sunulmadan önce öğrencilere soruşturma kuralları açıklanmış ve kurallara uymaları gerektiği ifade edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere çocuk edebiyatı eserleri sunulurken öğrencilerin de eserleri görmeleri açısından görsellerle desteklenmiştir. Eserlerin okunması veya animasyonların izletilmesi esnasında bazı yerlerde duraklama yapılarak soruşturmanın başlatılması gerçekleştirilmiştir. Her derste eserler okunduktan ya da izlendikten sonra eserlerle ilgili 5N 1K soruları ile eserlerin özetlenmesi sağlanmıştır. Eserler hakkında iyice tartışıldıktan ve pekiştirildikten sonra kolaylaştırıcı tarafından felsefi sorular sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre soruşturmanın derinleşebilmesi için bir takım sorgulayıcı ifadelerle öğrenciler desteklenmiştir. ‘Niçin’, ‘Açıklar mısınız?’, ‘Arkadaşınızın söylediğine katılıyor musun?’, ‘Katıldığın veya katılmadığın noktaları açıklar mısınız?’ gibi sorular ve ifadelerle birbirlerinin yanıtlarını sorgulamaları sağlanmıştır. Karşıt görüşlerin karşılaşması ayrıca desteklenmiştir. Bir soru hakkında karşıt görüşün oluşmadığı durumlarda hayali bir karşıt görüş ile tezat sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin fikirlerini savunmaları veya karşıt fikirleri ve açıklamaları duymaları sağlanmıştır. Fikirlerini açıklamak istemeyen öğrenciler desteklenmiş ancak fikir beyan etmeleri için zorlanmamıştır. Felsefi soruşturmayı tamamlarken genel kavram tartışılmıştır.

Değerlendirme aşamasına gelindiğinde ‘Sence bugün fikrini değiştiren bir şey oldu mu?’, ‘Arkadaşlarının seni desteklemesi veya karşı çıkması sana kendini nasıl hissettirdi?’, ‘İzlediğin ya da dinlediğin hikayelerde seni en çok etkileyen şey neydi? Neden?’, ‘Bugün yaptığımız etkinlikte tekrar yapmak istediğin bir şey var mı?’ gibi sorularla hem dersin değerlendirilmesi hem öz değerlendirme ve sürecin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Soruşturma sona erdikten sonra pekiştirici felsefi etkinliklerle sürecin daha verimli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada, her oturumda oluşturulan kavramla ilgili ayrı ayrı görsel sanatlar etkinlikleri, aile temasına uygun şiir etkinlikleri, yardımlaşma ve paylaşma ile ilgili hikaye oluşturma, demokrasiye katılım temasıyla ilgili oobleck yapımı gibi duygu ve düşüncelerini farklı alanlarda ifade edebilecekleri etkinlikler de yapılmıştır. Bu süreç doğrultusunda planlanan dersler uygulanmış ve Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmaları tamamlanmıştır.

Çocuklar için felsefe (P4C) soruşturmaları sırasında öğrencilerin oturma düzenlerinin önemli olması her oturumda oturma planlarının değiştirilmesi uygulama sırasında vakit kaybına sebep olduğu zamanlar olmuştur. Farklı bir uygulama alanı bulunması öğrencileri teşvik açısından ve zaman kaybını en aza indirmek açısından da önemli bir kazanım oluşturabilir. Öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri, fikirlerini desteklemeleri ya da reddetmeleri ve sebepleriyle açıklamaları P4C sürecinin önemli noktalarını oluşturmaktadır. Sınıf içinde işlenen derslerdeki doğrular ve yanlışlar öğrencilerin çocuklar için felsefe soruşturmalarına uyum sağlamalarını uzatabilmektedir. Bu konuda pilot uygulamalar önemli görülmektedir.

Çocuklar için felsefe (P4C) soruşturmalarına katılım göstermeyen ya da düşüncesini gerekçelendirmekten çekinen öğrencileri sürece dahil edebilmek için katılım kartlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Katılıyorum, katılmıyorum kararsızım ifadelerinin renklerle eşleştirildiği kartları kullanarak açıklamada bulunmadan da fikir beyan etmeleri öğrencileri sürece dahil ederken etkili olmuştur. Çocuklar için felsefeye ilgisi az olan öğrencilerin süreçte sınıf içinde gürültü yapmasının önüne geçebilmek için ısınma çalışmalarına bu öğrencilerin daha çok dahil edilmesi sürece ilgilerini arttırabilmektedir.

3.7. Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden ön test, son test, izleme testlerinden elde edilen verilerin SPSS 25 paket programı ile kayıt altına alınması ve analiz edilmesi sağlanmıştır. Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değerlendirmek için kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için sosyal katılım becerisinden elde edilen toplam puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımlarının normallik testi ile normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön test, son test, izleme test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3

Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine Ait Ön test-Son test İzleme Testi Puanlarının Normal Dağılım Analizine İlişkin Sonuçlar

	Grup	N	Çarpıklık		Basıklık	
			İst.	Std. Hata	İst.	Std. Hata
Ön Test	Deney	24	-.556	.472	-.906	.918

	Kontrol	23	-.505	.481	-1.064	.935
Son Test	Deney	24	-.864	.472	1.650	.918
	Kontrol	23	-.089	.481	-.681	.935
İzleme	Deney	24	-.581	.472	.214	.918
Testi	Kontrol	23	-.079	.481	-1.105	.935

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal katılım becerisi belirleme ölçeğine ait verilerin Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) sonuçlarının +2 ile -2 aralığında bulunduğu görülmektedir. Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) katsayılarının +2 ile -2 aralığında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (George ve Mallery, 2016). Buna göre deney ve kontrol grubu ön test son test izleme testi verilerinin normal dağılım gösterdiği göz önüne alınarak parametrik testler ile analizler yapılmıştır. Parametrik testlerin uygulanmasından sonra etki değerlerinin hesaplanması için Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen' e (1988) göre elde edilen etki değeri .20- küçük etki büyüklüğü; .50- orta; .80 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi ‘Sosyal katılım becerisi cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. İfade edilen problem doğrultusunda Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının yapıldığı araştırma grubundan elde edilen sosyal katılım becerisi belirleme ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ortalama, standart sapma ve t testi analizleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	P
Kız	18	47.61	.890	.028*
Erkek	29	43.48	1.039	

(*p< .05)

Tablo 4 incelendiğinde $P(.028 < .05)$ değerinin .05 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Cohen d etki büyüklüğünün ise 0.0008 ile küçük düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Cohen d değerinin .10 = küçük , .25 orta, .40 geniş etki değeri olarak yorumlanması uygun görülmüştür (Cohen, 1988). Ön test puanlarının ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulguya dayanarak kız öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Sosyal katılım becerisi anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Anne öğrenim durumunun Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının anne öğrenim durumuna göre ortalama, standart sapma, ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Anne Öğrenim Durumu ANOVA Analizi Sonuçları

Grup	Ort	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
İlköğretim	41.41	5.316	Gruplar	516.553		172.184	9.345	.000*
			Arası					
Orta Öğretim	43.67	5.172	Grup İçi	792.255		18.425		
Ön Lisans	47.60	3.209	Toplam	1308.809				
Lisans	48.94	2.380						

Tablo 5'teki ANOVA analizleri incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde ($F=9.345$; $P<.05$) anne öğrenim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit etmek amacıyla anne öğrenim durumunun homojen dağılım gösterdiği hesaba katılarak Post Hoc Tukey analizleri yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre katılımcıların sosyal katılım beceri düzeyleri; anne öğrenim durumu lisans düzeyinde bulunan öğrenciler ile anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrenciler arasında ($P=.000$), anne öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğrenciler ile anne öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde bulunan öğrenciler arasında ($P=.026$) farklılaşmaktadır. Ayrıca anne öğrenim durumu ön lisans düzeyinde bulunan öğrenciler ile anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin ($P=.034$), de sosyal katılım beceri düzeylerinde anlamlı farklılık görülmektedir ($P<0.5$). Yapılmış olan anova analizinin etki büyüklüğünün tespit edilebilmesi için ise eta-kare (η^2) etki değeri 0.39 olarak küçük düzeyde etki sunduğu düşünülmektedir. Cohen' e (1988) göre elde edilen etki değeri .20- küçük etki büyüklüğü; .50- orta; .80 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmalıdır.

Bu bağlamda anne öğrenim durumu lisans düzeyinde bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=48.94$) anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ($\bar{X}=41.41$) ve anne öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ($\bar{X}=43.67$) sosyal katılım beceri düzeyi yönünden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca anne öğrenim durumu ön lisans düzeyinde bulunan öğrencilerinde ($\bar{X}=47.60$) anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ($\bar{X}=41.41$) sosyal katılım beceri düzeyi yönünden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Anne öğrenim durumunun ilerlemesinin öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini geliştirdiğini söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Sosyal katılım becerisi baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Baba öğrenim durumunun Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının yapıldığı araştırma grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerileri üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının baba öğrenim durumuna göre ortalama, standart sapma, ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır

Tablo 5

Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Baba Öğrenim Durumu ANOVA Analizi Sonuçları

Grup	Ort	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlköğretim	41.67	5.382	Gruplar Arası	580.744	145.186	8.375	.000*
Orta Öğretim	42.14	4.881	Grup İçi	728.064	17.335		
Ön Lisans	48.00	2.828	Toplam	1308.809			
Lisans	49.27	2.282					
Yüksek Lisans	48.25	2.500					

Tablo 6’daki ANOVA analizleri incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde ($F=8.375$; $P<.05$) baba öğrenim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit etmek amacıyla baba öğrenim durumunun homojen dağılım gösterdiği hesaba katılarak Post Hoc Tukey analizleri yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeyleri; baba öğrenim durumu lisans düzeyinde bulunan öğrenciler ile baba öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrenciler arasında ($P=.000$), baba öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğrenciler ile baba öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde bulunan öğrenciler arasında ($P=.000$) farklılaşmaktadır ($P<0.5$). ANOVA’nın etki büyüklüğünün tespit edilebilmesi için ise eta-kare (η^2) etki değeri 0.44 küçük düzeyde ancak orta düzeye yakın etki sunduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda baba öğrenim

durumu lisans düzeyinde bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 49.27$) baba öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 41.67$) ve baba öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 42.14$) sosyal katılım beceri düzeyi yönünden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Baba öğrenim durumunun ilerlemesinin öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini geliştirdiğini söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Sosyal katılım becerisi dışarıda (oyunla) geçirilen zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Dışarıda (oyunla) geçirilen zamanın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerileri üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one way anova) yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dışarıda (oyunla) geçirilen zamana göre ortalama, standart sapma, ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 6

Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Dışarıda (Oyunla) Geçirilen Zaman ANOVA Analizi Sonuçları

Grup	Ort	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
1 Saatten Az	46.44	4.902	Gruplar Arası	173.218		86.609	3.356	.044*
1 ile 3 Saat	46.74	4.382	Grup İçi	1135.591		25.809		
3 Saatten Fazla	42.74	4.382	Toplam	1308.809				

Tablo 7’deki ANOVA analizleri incelendiğinde araştırma grubundaki öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde ($F=3.356$; $P<.05$) dışarıda oyun oynayarak geçirilen zamanın istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu tespit etmek amacıyla dışarıda oyun oynayarak geçirilen zamanın homojen dağılım gösterdiği hesaba katılarak Post Hoc Tukey analizleri yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeyleri; dışarıda 3 saatten fazla oyun oynayan öğrenciler ile dışarıda 1 ila 3 saat arası oyun oynayan öğrenciler arasında ($P=.050$), farklılaşmaktadır ($P<0.5$). Yapılmış olan anova analizinin etki büyüklüğünün tespit edilebilmesi için ise etakare etki değeri 0.15 olarak küçük düzeyde etki sunduğu

düşünülmektedir. Bu bağlamda dışarıda 1 ila 3 saat oyun oynayan öğrencilerin ($\bar{X} = 46.44$) dışarıda 3 saatten fazla oyun oynayan öğrencilerden ($\bar{X} = 42.74$) sosyal katılım beceri düzeyi yönünden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Dışarıda 1 ila 3 saat arası oyun oynamanın öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini geliştirdiğini söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Sosyal katılım becerisi ekran başında geçirilen zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Ekran başında geçirilen zamanın araştırma grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerileri üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ekran başında geçirilen zamana göre ortalama, standart sapma, ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Araştırma Grubunun Sosyal Katılım Becerisi Düzeylerine İlişkin Ekran Başında Geçirilen Zaman ANOVA Analizi Sonuçları

Grup	Ort	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
1 Saatten Az	44.19	5.326	Gruplar Arası	44.199		22.099	.769	.470
1 ile 3 Saat	46.14	5.072	Grup İçi	1264.610		28.741		
3 Saatten Fazla	44.20	6.760	Toplam	1308.809				

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal katılım becerisi puanlarının ($F=.769$; $P>.05$) ekran başında geçirilen zamana göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırma grubu için ekran başında geçirilen zamanın öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının yapıldığı deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun sosyal

katılım beceri ölçeği ön testlerinden elde edilen puanları üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait t testi analizler sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Deney Grubu	24	44.67	6.048	-,517	45	.125
Kontrol Grubu	23	45.48	4.571			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun sosyal katılım becerisi ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile kontrol grubunun sosyal katılım becerisi ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun uygulamalar öncesi benzer durumda olduğu söylenebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi ‘Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubunun sosyal katılım beceri ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyebilmek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Ön Test	23	45.48	4.571	.602	22	.553
Son Test	23	45.26	3.899			

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun sosyal katılım becerisi ön test ve son testinden elde ettikleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sosyal katılım becerisinde anlamlı bir gelişim gözlemlenmediği söylenebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi ‘Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunun sosyal katılım beceri ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyebilmek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Ön Test Son Test Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Ön Test	24	44.67	6.048	-5.912	23	.000*
Son Test	24	50.29	4.639			

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun sosyal katılım becerisi ön test ve son testinden elde ettikleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(23) = -5,912$; $p < .05$]. Cohen d değerinin .10 = küçük , .25 orta, .40 geniş etki değeri olarak yorumlanması uygun görülmüştür (Cohen, 1988). Elde edilen cohen d değeri ise 1.04 olarak geniş etki değeri olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın etkisini Deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamalarının ($\bar{x}=50.29$), sosyal katılım becerisi ön testinden elde ettikleri puan ortalamalarından ($\bar{x}=44.67$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında deney grubuna uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ‘Deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun sosyal katılım beceri ölçeği son testlerinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait t testi analizler sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Deney Grubu	24	50.29	4.639	4.016	45	.000*
Kontrol Grubu	23	45.26	3.899			

*(P<.05)

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile kontrol grubunun sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(45)= 4.016; p<.05]. Analiz sonucundan elde edilen cohen d değeri 1.66 değeri ile geniş etki değeri olarak tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =50.29), kontrol grubunun sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamalarından ($\bar{x}$ =45.26) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında deney grubuna uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmasının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinden sosyal katılım becerisi yönünden daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

4.10. Araştırmanın Onuncu Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi ‘Deney grubunun son test ve izleme testi sonuçları arasında sosyal katılım becerisi bakımından farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunun sosyal katılım beceri ölçeği son test ve izleme testi puan ortalamalarının anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyebilmek için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Grubu Sosyal Katılım Becerisi Belirleme Ölçeğine İlişkin Son Test İzleme Testi Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
Son Test	24	50.29	4.639			
İzleme Testi	24	49.42	4.558	1.048	23	.305

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunun sosyal katılım becerisi son test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde hayat bilgisi dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) uygulamalarının öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerine etkileri için yapılan deneysel çalışmanın sonuçları sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının sosyal katılım becerisi ön test puanlarında cinsiyetin etkisi incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Günteke ve Aladağ (2023) da dördüncü sınıf öğrencileri ile politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek istedikleri çalışmalarında kız öğrencilerin lehine bir sosyal katılım beceri düzeyi tespit etmişlerdir. Atılgan (2001), Deniz (2003), Gomes ve Pereira (2014), Kara (2003), Seven (2006) ve Yükselgün (2008) de araştırmalarında erkek öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerinin kız öğrencilerden düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulguya göre kız öğrencilerin sosyal katılım becerileri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak Şahin ve Karatekin (2022) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisini incelerken yaptıkları çalışmalarda sosyal katılım becerisi üzerinde cinsiyet faktörünün herhangi bir etkisini tespit edememişlerdir. Hamarta (2000) ve Öztürk'ün (2008) de yaptıkları çalışmalarda sosyal becerilerin cinsiyet faktöründen etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön test puanlarının anne öğrenim durumuna göre farklarının ölçülmesi için yapılan testler sonucunda; anne öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğrencilerin, anne öğrenim durumu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olan öğrencilere göre sosyal katılım beceri puanlarının yüksek olduğu, ayrıca ön lisans düzeyinde olan öğrencilerin de anne öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde olan öğrencilere göre sosyal katılım beceri puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günteke ve Aladağ (2023) da dördüncü sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlıkları ile sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek istedikleri çalışmalarında anne öğrenim durumunda benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre anne öğrenim durumu lisans ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanlarının anne öğrenim durumu okur yazar olmayan ve anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ceylan (2017) okul öncesi öğrencilerinin anne baba tutumlarının çocukların sosyalleşmesi ile ilişkisini incelediği araştırmasında, anne baba demokratik tutumlarının sosyal

uyumu arttırdığını ifade etmişlerdir. Anne baba öğrenim durumunun ise ortaokul olan çocukların, anne baba eğitim durumu ilkokul olan çocuklara göre demokratik tutumlarında dolayısıyla çocukların sosyal uyumlarında etkili olduğu sonucu da bulgularla örtüşmektedir. Dolayısıyla anne öğrenim durumunun ilerlemesinin öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini geliştirdiğini söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön test puanlarının baba öğrenim durumuna göre farklarının ölçülmesi için yapılan testler sonucunda; baba öğrenim durumu lisans düzeyinde bulunan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanlarının, baba öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden ve baba öğrenim durumu orta öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Günteke ve Aladağ (2023) da dördüncü sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlıkları ile sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek istedikleri çalışmalarında baba öğrenim durumunda benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre baba öğrenim durumu lisans ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanlarının baba öğrenim durumu okur yazar olmayan ve baba öğrenim durumu lise olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumunun ilerlemesinin öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini geliştirdiğini söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön test puanlarının dışarıda oyunla geçirilen zamana göre farklarının ölçülmesi için yapılan testler sonucunda; dışarıda 1 ila 3 saat oyun oynayan öğrencilerin dışarıda 3 saatten fazla oyun oynayan öğrencilerden sosyal katılım beceri düzeyi yönünden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu söylenebilmektedir. Metin-Aslan ve Tuğrul (2013) çalışmalarında zorbalığın sosyal ortamlarda model olma yoluyla öğrenilen bir davranış şekli olduğunu, çocukların akranlarıyla birlikte vakit geçirme sürelerinin uzamasının zorbalık davranışlarını arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen 1 ila 3 saat arası dışarda oyunla zaman geçiren çocukların 3 saatten fazla dışarda oyunla zaman geçiren çocuklara göre sosyal katılım becerilerinin yüksek olması çocukların daha fazla zaman geçirince zorbalık davranışlarını model olma yöntemiyle öğrendikleri şeklinde açıklanabilir ve elde edilen sonuçların literatürdeki bulguyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Şahin ve Karatekin (2022) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisini incelerken yaptıkları çalışmalarda sosyal katılım becerisi üzerinde açık havada arkadaşlarıyla birlikte oynayan çocukların sosyal katılım becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal gelişim ile ilgili teorilerin, oyunların çocuklara sosyal rollerle ilgi ve sosyal kurallarla ilgili uygulama fırsatları sunduğu ayrıca sosyal etkileşimde bulunmayı, çocukların oyun oynarken tartışmaları, iş birliği yapmaları, paylaşmayı,

problemlerini kendilerinin çözmelerini sağladığı bilinmektedir (Bodrova ve Leong, 2015; Sibley ve Etnier, 2003). Benzer çalışmalarda da sonuçların paralel olduğu ifade edilebilir. Loukatari, vd. (2019) tarafından 5 ila 6 yaş arası 60 öğrenci ile deneysel olarak teneffüs saatlerinde uygulanan yapılandırılmış oyun programı sonrasında deney grubu öğrencilerinin sosyal becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık tesit edilmiştir. Yıldırım ve Özyılmaz Akamca'nın (2017) tarafından yürütülen Türkiye'nin dezavantajlı bazı bölgelerinde okul öncesi eğitiminden yoksun 34 okul öncesi öğrencisiyle içeriğinde açık hava etkinliklerinin bulunduğu bir program uygulamışlardır. Deneysel bir yöntemle yürütülen araştırmada bilişsel, sosyal ve duygusal, dilsel ve motor becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Boş vakitlerini oyunla dışarıda geçiren öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin diğerlerine oranla yüksek çıkması beklenen bir sonuç olsa bile bir ila üç saat dışarıda oyunla vakit geçirmenin sosyal katılım üzerinde daha etkili olduğu sonucu ilginçtir. Çocuklar açık havada oyun oynayarak zaman geçirdiklerinde güçlü bir şekilde iletişim kurmayı, iş birliğine açık olmayı, problem çözme becerilerini geliştirmeyi öğrenebilirler.

Şahin ve Karatekin (2022) sosyal katılımı ilgili yaptıkları diğer çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenlerinin sosyal katılım becerisi yüksek çocukların arkadaşlarıyla iletişimlerinin ve etkileşimlerinin iyi düzeyde olduğu ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde sıkıntı yaşamadıkları şeklindeki öğretmen görüşlerinin sıklığı da bulunan sonuçları desteklemektedir. Yine sosyal katılım becerisinin yüksek olduğu çocuklarda iletişim ve etkileşimin üzerinde durulduğu Koster vd.'nin (2010) çalışmalarında sosyal katılım seviyeleri belirlenmiştir. Sosyal katılımının yüksek olması için öğrencilerin birkaç arkadaşının bulunması, sosyal ilişkilerinin olumlu olması ve ayrıca sınıf arkadaşlarıyla iyi bir etkileşime sahip olması gerekmektedir şeklinde sonuç bildirmişlerdir. Yine Samancı ve Diş (2014), çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarında, bu tür öğrencilerin iletişim kurma konusunda ve düşüncelerini ifade etme konusunda arkadaşlarıyla sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Sosyal açıdan gelişmiş becerilere sahip öğrencilerin arkadaşları ile oyunlarda daha fazla zaman geçireceği de bir gerçektir (Selçuk, 1996). Dışarıda oyunla geçirilen zamanın çocukların arkadaşlarıyla birlikte paylaşımda bulunması, iyi ilişkiler kurması, iletişim içerisinde olması yönünden sosyal katılıma olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde ekran başında geçirilen zamanın istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ekran başında geçirilen zamanın öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Ancak literatüre bakıldığında bulunan çalışmaların ekran başında vakit geçirmenin

sosyal beceriler üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Şahin ve Karatekin (2022) ise dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerilerini incelerken günlük 1 saat tv izleyenlerin en fazla sosyal katılım becerisine sahip olduklarını ayrıca 1 saat günlük dijital teknolojileri kullanan öğrencilerin diğerlerine göre sosyal katılım becerilerinin yüksek olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulgularının günlük tv izlemenin ve dijital teknoloji kullanım sürelerinin artmasının sosyal katılım beceri düzeylerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Freeman (2016) araştırmasında sosyal ilişkiler kurarken ve sosyal ilişkilerini sürdürürken zorlanan öğrencilerin artmış olmasını aşırı dijital teknoloji kullanımına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Cooper, vd. (2007) dijital teknoloji kullanımının artmasının akran ilişkilerinde zorlama ve sosyalleşmenin engellenmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmış oldukları çalışmalarında, Choi, vd. (2011) dijital teknoloji kullanımının günlük hayatlarında aileleri ve okul ilişkilerinde problem yaşamalarının nedenleri arasında olduğunu dolayısıyla dijital teknoloji kullanımı az olan öğrencilerin diğerlerine göre akran ilişkilerinin daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Cochran (2018) dijital teknolojilerin gelişimi üzerinde oluşturduğu etkiyi incelemek için 4. sınıf öğrenci, öğretmen ve velileri ile yürütmüş olduğu çalışmada günde 4 ve 6 saatten üzerinde dijital teknoloji kullanımı olan çocukların arkadaş edinirken veya sosyal etkileşime girerken yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Gizir ve Baran (2003) okulöncesine devam eden 4 ve 5 yaşındaki öğrenciler ile yürüttüğü çalışmalarında 5 saat üzerinde tv izleyen çocuklarda sosyal davranışların daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mistry vd. (2007) her gün 2 saatten fazla televizyon izlemekte olan çocuklarda yine sosyal becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojinin gelişim hızı ve çocukların çok küçük yaşta hatta bebekliklerinde dijital teknolojileri ile tanıştığı düşünülürse bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor beceriler yönünden dijital teknolojilerden yani ekran başında zaman geçirmenin olumsuz etkilerini yaşamaları kaçınılmaz olmuştur. Araştırmada ekran başında geçirilen zamanın sosyal katılım becerisini etkilemediği sonucu öğrencilerin ekran başında geçirdikleri zamanı işaretlerken tam doğru işaretlemelerde bulunmamasının bir sonucu olabilir.

Deney grubunun sosyal katılım becerisi ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile kontrol grubunun sosyal katılım becerisi ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deneysel uygulamaların öncesinde deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmaması, uygulamalar öncesi deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıya sahip olduklarını ifade etmektedir. Uygulamaların öncesinde sosyal katılım becerisi ön test puan ortalamalarının

birbirine yakın düzeyde olması, deneysel uygulamanın sonuçlarının görülebilmesi açısından oldukça önemli görülmüştür (Trochim ve Donnelly, 2008).

Araştırmada Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının yürütüldüğü deney grubunun sosyal katılım son testi ile ön testi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi son test ön test farkından elde ettikleri puan ortalamalarının , kontrol grubunun sosyal katılım becerisi son test ön test farkından elde ettikleri puan ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında deney grubuna uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) soruşturmalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu ve kontrol grubu öğrencilerinden sosyal katılım becerisi yönünden daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Karasu (2018) dördüncü sınıflarda çocuklarla felsefe uygulamaları ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin düşünme becerilerinin Bloom taksonomisinin üst basamaklarına ulaştıklarını, Akkocaoğlu (2015) üçüncü sınıflarla yürüttüğü çalışmasında Çocuklar İçin Felsefe'nin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim düzeylerini arttırdığını tespit etmiştir. Kayaalp (2021) çalışmasında benzer bir şekilde felsefi soruşturma süreçlerinin öğrencilerin düşünme, iletişim ve sosyal becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Okur (2008) altı yaş grubu okul öncesi öğrencileri ile yürüttüğü çocuklar için felsefe uygulamaları ile yürüttüğü çalışmada çocukların sosyal beceri boyutlarından işbirliği, kendini kontrol ve atılganlık boyutlarında önemli gelişimler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklar için felsefe uygulamaları ile yürütülen deneysel çalışmalarda tartışmalara katılım gösterme, sınıf önünde konuşma yapma gibi girişimcilik yönlerinin geliştiği bulguları da mevcuttur (Campbell, 2002; Trickey ve Topping, 2004). Kabiri, Nili ve Rivandi (2018) çalışmalarında çocuklar için felsefenin ilkokul öğrencilerinde atılganlık, ilişki kurma ve yönetme becerilerinde olumlu sonuçlar elde ettiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre çocuklar için felsefe öğrencilerin duygusal gelişim ve becerilerini de olumlu biçimde desteklemiştir (Avcı, 2023). Giménez-Dasí, vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada çocuklar için felsefi diyalogların okul öncesi öğrencilerinin duygusal becerilerinin gelişimine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel duyuşsal ve sosyal becerilerin çocuklar için felsefe uygulamalarından olumlu biçimde etkilendiği literatürde çok fazla örnekle karşımıza çıkmaktadır.

Glina (2015) araştırmasında, çocuklar için felsefe uygulamalarının çocukların saldırgan davranışlarındaki azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arkadaşlık ve toplumsal ilişkilerde istenmeyen bir davranışı azaltmada yardımcı olan çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olması önemli görülmektedir.

Naraghi, Ghobadiyan, Naderi ve Shariatmadari 'nin (2013) beşinci sınıfa devam eden öğrenciler ile yürüttükleri çocuklar için felsefe uygulamaları sosyal uyum sağlama, iletişim dürtülerle başa çıkabilme becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Yalnızca okul öncesi ve ilkokulda değil ortaokul seviyelerinde de istenmeyen davranışlarda etkisi açıkça görülmektedir. Sosyal hayatla ilişkilerin belirlendiği dönemlerde çocukların davranış problemlerinin giderilmesi çocuklar için felsefenin önemli etkilerinden olmuştur. Çocuklar için felsefenin mantıksal biçimde akıl yürütme ayrıca problem çözebilme becerilerini de geliştirdiği sonuçları literatürde göze çarpmaktadır (Glazer ve Giorgis, 2005). Yine Kane (1985) çalışmasında çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin muhakeme becerileri ayrıca sosyal yeteneklerini geliştirdiğini ve ortak karar verme mekanizması ile sınıfın işbirliğini arttırdığı sonuçlarına ulaştığını ifade etmiştir.

Kişiler arası problemlerin çözümünde ve akıl yürütme becerilerinin günümüz toplumlarında ihtiyaç duyulan beceriler olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilerin uygulamalar esnasında karşıt fikirleri anlamlandırmaya çalışmaları, fikirler üzerinde düşünmeleri, kendi fikirlerini oluşturma süreçlerinde akıl yürütme, iş birliğine dayalı düşünme ayrıca empati becerileri etkili olmaktadır. Literatürde çocuklar için felsefe uygulamalarında bu becerilerin gelişimlerinin de örnekleri görülmektedir. Isa Morad Roudineh, Nafar ve Fatemi'nin (2019) çocukların empati ve sosyal problemleri çözme becerilerinin çocuklar için felsefe uygulamalarında olumlu manada etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Gur ve Kocak (2018) okul öncesi öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında sosyal problem çözme becerilerinin olumlu etkilendiği ifade etmektedirler. Özcan, Sallabaş ve Akgül'ün (2022) de çalışmalarında çocuklar için felsefe uygulamalarında çocukların sürece aktif katılım sağladığı düşünüldüğünde işbirlikli öğrenme becerilerinin olumlu yönden gelişim gösterdiği sonuçlar arasındadır.

Ayrıca çocukların zaman algılarının kendiliğinden gelişmediği zamanla oluştuğundan bahsedilen çalışmada çocuklar için felsefenin sosyal becerilerin plan yapma boyutunda da gelişim gösterdiği ifade edilmiştir (Safran ve Şimşek, 2009). Çocuklar için felsefe uygulamalarının planlı yürütülmesi işleyişten öğrencilere bahsedilmesi noktalarında gelişime sebep olduğu düşünülebilir. Yine bir çok çalışmada çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Daniel ve

Auriac, 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Fisher, 2001; Gruioniu, 2013; Yan, Walters, Wang ve Wang, 2018). Literatürde bu denli sosyal beceriler üzerinde çocuklar için felsefe uygulamalarının olumlu sonuçları olduğu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Çocuklar için felsefe uygulamalarında yürütülen sosyal katılım becerisi içerisinde yer alan paylaşma üzerinde de okul öncesi çocuklarla yürütülen çalışmada Şenol'un (2019) bulguları uygulamaların paylaşma üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Sarıkaya Tezcan (2023) ikinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada çocuklar için felsefe uygulamalarının sosyal becerileri ve sosyal problem çözme becerilerini arttırdığını tespit etmiştir.

Kaya (2020) ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi kapsamında çocuklar için felsefe uygulamaları ile yürüttüğü araştırmasında kavram üzerine düşünmenin, öz ve sosyal farkındalıklarının gelişiminin öğrencilerin demokratik ve güvenli bir ortamda bulunduklarını hissettiklerini rapor etmiştir. Sosyal katılım becerilerinin demokrasi kavramının üzerinde durduğu düşünülürse öğrencilerin bu hislerinin ve kendilerini demokratik bir ortamda görmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe uygulamalarının demokratik bir ortam oluşturmuş olması öğrencileri demokrasiye yaklaştırıp kendilerini ifade becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada öğrencilerin düşünme becerilerinin ve sosyal duygusal becerilerinin geliştiği de ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarda çocuklar için felsefe uygulamalarının çocuklara dinleme, sabır ve görüşlere saygı duymayı öğrettiği için çocuklara demokratik ortamlar sunmayı ve demokratik tutumlara sahip olmayı sağladığı ifade edilmiştir (Bleazby, 2006; Burgh ve Yorshansky 2011). Akkocaoğlu (2015), çocuklar için felsefe uygulamalarının değerler eğitime ve aynı zamanda vatandaşlık eğitime katkı sunacağını ifade etmiştir.

Topping ve Trickey (2014) ise 10 yaşındaki öğrencilerle çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin sınıf içerisindeki diyaloglara katılımlarının ve sosyal duygusal becerilerinin gelişimlerinin gözlemlendiğini rapor etmişlerdir. Giménez-Dasí, Quintanilla ve Daniel (2013) de çalışmalarında sosyal beceriler üzerinde çocuklar için felsefenin olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Ögüt (2019) de araştırmasında çocuklarla felsefe uygulamalarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Jones (2016) araştırmasını lise öğrencileri ile yürütmüştür. Söz konusu araştırmada öğrencilerin kendilerine güvenen, topluluğa katkı sunan ve kabul gören bireylere dönüştüklerini fark ettiklerini ve sosyal ilişkilerinin pozitif yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Siddiqui, Gorard ve See (2017) yaptıkları çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel

olmayan becerilerinin, iletişim becerilerinin, bir tartışma ortamında kendilerini ifade ediş biçimlerinin, düşünceler karşı saygı duymanın, sınıf içindeki kurallara uymanın, sosyal veya davranışsal problemlerin çözümünde çocuklar için felsefe uygulamalarının olumlu etkilerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal katılımın önemseydiği kavramlardan biri olan kurallara uymanın toplumsal hayatı şekillendiren kuralların sebeplerini, uyulmaması durumunda sonuçlarını anlayabilmek için yürütülen çocuklar için felsefe uygulamalarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini de olumlu etkilediği sonucu araştırmamızla paralellik göstermektedir. Cassidy, Marwick, Deeney ve McLean (2017) de duygusal, davranışsal ve sosyal yetersizliğe sahip öğrencilerle çocuklar için felsefe uygulamalarını yürüttükleri çalışmalarında dokuz ila on iki yaş aralığındaki ilgili yetersizliğe sahip çocukların öz düzenleme, sınıf diyaloguna katılma, dikkatlerini verme gibi becerilerde etkili olduğunu; normal olan sınıf dinamiklerinde etkisinin daha da yükseleceğini ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde yalnızca ilköğretimde değil bir çok eğitim kademesinde çocuklar için felsefe uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. Kilby'ye (2019) göre uluslararası çalışmalara bakıldığında hepsi ilköğretim olmasa da çocuklar için felsefenin iletişim, işbirliği, düşünme, benlik saygısı gibi bazı sosyal beceriler üzerinde olumlu etki gösterdiği görülmektedir.

Akan (2022) çalışmasında hayat bilgisi öğretiminde uygulanan çocuklar için felsefenin yaratıcı düşünme becerisini olumlu biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Sigurborsdottir'in (1998) çalışmasında da okul öncesi öğrencilerle iki yıl boyunca çocuklar için felsefe uygulamalarının sonucunda öğrencilerin düşünceleri daha iyi anlamada, kendilerini tanımada, iletişimde, başka görüşlere saygı duymada, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Sosyal katılım becerisinin üzerinde durduğu beceriler arasında yer alan kendini tanıma, bireyselliğinin farkında olma kavramları üzerindeki bu olumlu sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir. Trickey (2006) proje çalışmasında çocuklarla felsefe uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin bilişsel, eleştirel akıl yürütme, diyalog kurma becerileri ve sosyal, duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ifade etmiştir.

Haas (1980) çalışmasında çocuklar için felsefe uygulamalarının okuma becerilerine ve sosyal ilişki becerilerine olumlu etki gösterdiğini ifade etmiştir. Fields (1995) yedi sekiz yaş grubu 123 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında ise sosyal iletişim bozukluklarında azalma gözlemlerken özsaygı davranışlarında artış gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışma ile paralellik gösteren Boyraz (2019) araştırmasında hayat bilgisi dersinde üçüncü sınıf öğrencilerinin çocuklarla felsefe uygulamalarından düşünme ve iletişim becerileri yönünden olumlu biçimde etkilendiğini tespit etmiştir. Araştırmacıya göre çocuklar için felsefe uygulamaları hayat bilgisine uyarlanabilir. Araştırmamızda da hayat bilgisi öğretim

programında yer alan sosyal katılım becerisi üzerinde çocuklar için felsefe uygulamalarının etkisi incelendiğinden literatüre katkı sunduğu söylenebilir. Yine Yılmaz (2023) de çalışmasını hayat bilgisinde Web 2.0 ve öyküleştirme ile destekleyerek çocuklar için felsefe uygulamaları ile yürütmüştür. Öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini ayrıca akıcı düşünebilme, farklı bakış açıları sunma ve kavram öğrenme üzerinde de olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar için felsefenin öğrencilerin derse karşı tutumlarını da etkilediği göz önüne alındığında oldukça fayda sağlayan bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Ayrıca matematik dersi kapsamında yapılan bir araştırmada da çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin soru üretme becerilerinin geliştiği aynı zamanda empati kurma ve eleştirel düşünme becerilerinin olumlu biçimde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Çetin, 2023). Çocuklar için felsefe uygulamalarının sayısal derslerde de uygulandığını ve yine paralel sonuçlar elde edildiğini görmek yöntemin kapsamlı olduğunu göstermektedir.

Karadağ (2023) çalışmasını özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle birlikte yürütmüştür. Çocuklar için felsefe uygulamalarının çocukların felsefi sorgulama sürecinde soru oluşturma kapasitelerini arttırdığını tespit etmiştir. Normal öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin yanı sıra öğrenme problemi olan öğrenciler ile de yürütülebilen bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tüm bunların yanı sıra ilkökul müfredatında çocuklar için felsefenin düşünme, sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin gelişiminde; öğretmeni kolaylaştırıcı rolüne geçmeye, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi derinleştirmeye fayda sunduğu ifade edilmektedir (Jirásek ve Jágerová, 2024). Laverty (2019) ise çocuklar için felsefenin çocuk ve ergenler üzerinde etik, sosyal ve politik katılımlarda ilerleme sunduğunu belirtmiştir.

Akan (2023) çalışmasında yaratıcılık, sorun çözme, iletişimi, işbirliği gibi hayat bilgisi dersine ait temel becerilerin çocuklar için felsefe uygulamaları ile örtüştüğünü; uygulamaların çocuklara seçim ve analiz yaparken, çevreye uyum sağlarken, sorumluluk almada, değerleri içselleştirmede, esnek düşünme becerisini geliştirmede önemli oranda destek olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacının da belirttiği gibi hayat bilgisi temel becerilerinin çocuklar için felsefeye uygunluğu önemli bir etken olmuştur. Sosyal katılım becerisinin önemsediği sorumluluk kavramına etki eden çocuklar için felsefe uygulamaları bu noktada sorumluluk bilinci geliştirmede etkili bir uygulama alanı sağlamaktadır.

Alzahrani ve Almutairi'e (2023) göre Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimi iletişimde, sosyal becerilerde, özgüven, kararlılık ve yeni deneyimlere karşı istek duymada, problem çözmede ayrıca mutluluk duymada etkili olmuştur ayrıca bilişsel olmayan becerilerin geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Mendonça ve Cadilha (2023) yaptıkları çalışmada,

literatürde Çocuklar İçin Felsefe oturumlarına katılan çocukların daha düşünceli, yansıtıcı, makul yetişkinler haline gelerek demokrasiye katılımlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Sarıkaya Tezcan (2023) Çocuklar için felsefe uygulamalarının sosyal ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Pala (2022) Çocuklar İçin Felsefe (P4C) eğitiminin öğrencilerin değerlendirmelerine göre eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerisi, sosyal beceriler ve empati becerileri de gelişmiştir.

Ünal ve Güneş (2024) P4C uygulamaları sonrası ahlak kuralları ve sosyal kural algılarının önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilişsel, sosyal ve duygusal anlamda önemli bir iyileşmenin görüldüğü deney grubunda hoşgörü gerektiren bazı ahlaki davranışlarda olumlu yönde gelişmelerin gözlemlendiği belirtilmiştir. Çocuklara öğretilen felsefenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde de yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Deney grubunun sosyal katılım becerisi son test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının ($\bar{x}=49.42$), sosyal katılım becerisi son testinden elde ettikleri puan ortalamalarından ($\bar{x}=50.29$) düşük olduğu ancak bu düşüşün çok yüksek olmadığı da söylenebilir. Literatürde araştırmanın bu sonucunun aksine izleme testlerinde uygulama etkilerinin devam ettiği çalışmalar mevcuttur. Tezcan (2023) deney grubuna verilen çocuklar için felsefe temelli uygulamaların sosyal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri üzerine etkisinin uygulama sonrasında da devam ettiği ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma, çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının Hayat Bilgisi dersinde sosyal katılım becerisi üzerinde etkisini görmeyi amaçlamıştır. Diğer beceriler üzerinde etkisini görmek amacıyla çalışmalar düzenlenebilir.

Araştırma ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Diğer sınıf düzeyleri ile çalışma düzenlenebilir.

Araştırma katılımcı, desen uygulama süreleri değiştirilerek yeniden düzenlenebilir.

Araştırma 10 hafta boyunca düzenlenmiştir. Daha uzun süreçlerle düzenlemeler yapılabilir.

Araştırma öğrencilerle birlikte yürütülürken eş zamanlı biçimde velilerle de yürütülerek çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının kalıcılığı artırılabilir.

Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının faydaları göz önüne alındığında okul öncesinden itibaren programa eklenebilir ve öğretmenlerin bu konuda eğitimlere katılmaları sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adler, R. P. & Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education*, (3), 236-252.
- Aflakifard, H. & GhalehNoei, M. (2023). The Necessity of Teaching Philosophy for Children and Its Role in Promoting Students' Creative Thinking and Social Skills. *Journal of Philosophical Investigations*, 17(44), 824-840. <https://doi.org/10.22034/JPIUT.2023.55051.3460>
- Akan, R. (2022). Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Akan, R. (2023). Hayat bilgisi dersinde temel beceriler: Yaratıcılığın çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımı ile öğretimi. *Journal of Advancements in Education*, 1(1), 50-63.
- Akan, R., & Çüçen, A. K. (2023). The Interrelation between Philosophy for Children (P4C) and Creative Thinking. *Balkan Journal of Philosophy* 15 (1):35-40.
- Akkocaoğlu, N. (2015). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi. Pegem Akademi
- Aksoy, M., & Uğraş, M. (2024). Çocuklar için felsefe (p4c) yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin bilime yönelik tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1–26. <https://doi.org/10.48166/ejaes.1513792>
- Aktepe, V. & Eren, P. (2023). İlkokulda sosyal katılım becerileri üzerine durum çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 653 – 700.
- Alabaş, Ç. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (1968-2018) sosyal katılım becerisinin yerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Alpay, S. (2013). Yeni felsefe ders kitabı. İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı, Türkiye Felsefe Kurumu, s.197-225.
- Altunsöz, F. (2022). Çocuklar için felsefe programının uygulanmasının önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Alzahrani, E. A. & Almutairi, A. (2023). Philosophy for children in Saudi Arabia and its impact on non-cognitive skills. *Childhood and Philosophy* 19:01-24.
- Arslan, A. (2012). Felsefeye giriş. Adres Yayınları.

- Atılğan, G. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim Birinci Kademe ve Birinci. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, F. (2023). Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri. *Educational Academic Research*(48), 1-13.
- Barahal, S. L. (2008). Thinking about thinking. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 298-302.
- Basa, V.A.K., Mancenido-Bolaños, M.A.V., Gapo, P.A.S., & Miranda, R.E. (2023). Cultivating Reasonableness Among Filipino Children. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_16
- Başerler, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305-319. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00792.x.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7 (3), 371-388.
- Booy, H. (2013). Philosophy in primary schools-Developing teachers' manuals for different age groups. (Master of Science Thesis). University of Amsterdam.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Boyras, C. (2019). İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı İlgi Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: *Enerji Parkı. Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.

- Brookhart, S. M. (2021). Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz? (Çev.Ed. E. C. Aybek). Nobel Akademi.
- Burgh, G., & Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5). 436-452.
- Büyükdüvenci, S. (2008). Çocuklarla Felsefe (Yayınlanmamış Notlar). Ankara Üniversitesi.
- Büyükoztürk, S. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem A Yayıncılık.
- Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory and Research in Education*, 5(3), 309-328.
- Cam, P. (2006). Twenty thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Campbell, S. B. (2002) Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues. Guilford Press.
- Campbell, D. E. (2006). Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement. Proceedings of The Copenhagen Symposium, The Danish University of Education, Copenhagen.
- Cassidy, C.; Marwick, H.; Deeney, L., & McLean, G.(2017). Fostering citizenship in marginalized children through participation in Community of Philosophical Inquiry. *Educ. Citizsh. Soc. Justice*, 1–13.
- Castleberry, J. B. (2023). Reasonable Communities: P4C and Peace Education. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_11
- Cevizci, A. (2010). Felsefeye Giriş. Nobel Yayıncılık.
- Ceylan, Ö. (2017). Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Choi, M., Chun, H., Jwa, S., & Seo, H. (2011). Relationship Between Young Children's Habitual Computer Use and Influencing Variables On Socio-Emotional Development. *Early Child Development and Care*, 181(2), 245-265.
- Cochran, Y.M. (2018). Risks of Children Using Digital Technology. Master of Arts Degree in Education, California State University San Marcos College of Education.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). Research Methods in Education. Routledge.

- Cooper, D., Dean, L., & Lloyd, J. (2007). Students' Technology Use and Its Effects On Peer Relationships, Academic Involvement, and Healthy Lifestyles. *National Association of Student Personnel Administrators*, 44 (3), 481-495.
- Coşkun, D. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Cristovao, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. L. (2020). Development of socio-emotional and creative skills in primary education: Teachers' perception about the Gulbenkian XXI School Learning Communities Project. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00160>
- Çelik, N. G., ve Şengül, S. (2005). "Tam öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf matematik öğrencilerinin akademik başarıları ile kalıcılık düzeylerine etkisi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(1), 107-122.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Genişletilmiş Altıncı Baskı, Celepler Matbaacılık.
- Çetin, İ., & Çetin, H. (2023), Matematik Eğitiminde Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamaları: Matematik Hikayeleri Örneği. *Kaygı*. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22 (3), 515- 558 DOI: 10.20981/kaygi.1338302
- Çotuksöken, B. (2005). Betül Çotuksöken'le Ortaçağ Üstüne. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 8(33), 177-199.
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden. <http://www.hurriyet.com.tr/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2017.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler, *Bilgi: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 37, 154-174. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Daniel, M.F. & Auriac, E.(2011). Philosophy, critical thinking and Philosophy for Children. *Educ. Philos. Theory*, 43, 415–435. [CrossRef]
- Daurer, D. (1999). Staunen, Zweifeln und Betroffensein. Mit Kindern Philosophieren, Basel.
- De Marzio, D. M. (2011). What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's theory and practice of the philosophical text as model, *Childhood ve Philosophy*, 7(13), 31-47. Issn: 1984-5987.
- Demircioğlu, A. (2018). Eleştirel düşünme eğitimi. Gece Kitaplığı.
- Demirel, Ö. (2004). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem A Yayıncılık.

- Deniz, M. E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (9), 501-522.
- Descartes, R., (1992), Felsefenin İlkeleri, (Çev.M. Akın), Say Yayınları.
- Ding, X., Xie, C., & Yu, F. (2024), Philosophical practice and its development in China: opportunities and challenges. Humanit Soc Sci Commun 11, 494 <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02985-8>
- Direk, N. (2002). Küçük prens üzerine düşünmek. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). Filozof çocuk. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2016). Küçük prens üzerine düşünmek (6. Baskı). Pan Yayınları.
- Direk, N. (2019). Filozof çocuk çocuklarla felsefe konuşmaları. Pan Yayıncılık.
- Droit, R.P. (2017). Çocuklarla felsefe sohbetleri. (Çev: A. Karakış). Say Yayınları.
- Droit, R.P. (2019). Kızıma felsefe öğretiyorum. (Çev: İ.Yerguz). Say Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E., & Aslan, Y. (2019). “Çıtır Çıtır Felsefe” adlı telif çocuk edebiyatı serisinin Jackson Konsepti bağlamında incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3). 14-30.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotionall earning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.*, 82, 405–432.
- Elias, C., & Van Nieuwenhuijzen, M. (2001). Competentiebeleving en sociale Informatieverwerking bij licht verstandelijk gehandicapte kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 611–619.
- Emmerman, Karen S. (2021). Is That a Philosophical Question? The Philosopher as Teacher. *Metaphilosophy* 52 (2):302-320.
- Ennis, R. (1989). “Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research”, *Educational Researcher* 18, no 3, p 4-10.
- Ergün, M., ve Özdaş, A. (1997). Öğretim ilke ve yöntemleri. Kaya Matbaacılık.
- Faiz, Melike. (2020). Hayat Bilgisi Dersinde Beceri Öğretimi. 10.14527/9786257228268.06.
- Farahani, M. F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fields, J. (1995) Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care*, 107, 115–128.
- Figueiredo, Florian Franken (2022). On the theoretical foundations of the ‘Philosophy for Children’ programme. *Journal of Philosophy of Education* 56 (2):210-226.

- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73
- Freeman, J. (2016). Possible Effects of Electronic Social Media On Gifted And Talented Children's Intelligence And Emotional Development. *Gifted Education International*, 32 (2), 165-172.
- Gallant K., Smale B., & Arai S. (2010). Civic engagement through mandatory community service: implications of serious leisure. *Journal of Leisure Research*, 42(2), 181-201.
- Gapo, P.A. (2023). Developing Reasonableness in Teaching: Rethinking Teacher Education Through the Lens of Philosophy for Children. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_10
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. *Education Sciences*, 10(4), 119. <https://doi.org/10.3390/educsci10040119>
- Gaut, B., & Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: a pratical guide*: New York: Routledge.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (14th ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Gizir, Z. ve Baran, G. (2003). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 118-133.
- Glazer, J., & Giorgis, C. (2005). *Literature for young children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. S. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*, 5 (2), 99–103
- Gömlüksiz, M. N., & Biçer, S. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 1657-1683.
- Gönül, L. (2012). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe Atinalı Timon*. ODTÜ Yayıncılık.

- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 378 – 382
- Gur, C., & Kocak, N. (2018). The effect of TMPT program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.
- Günteke, N., B., & Aladağ, S. (2023). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık ve Sosyal Katılım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 303-324, DOI: 10.57135/jier.1319419
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, s.1312-1318. Siyasal Kitabevi.
- Haas, H. (1980) Appendix B: experimental research in philosophy for children, in: M. Lipman, A.M. Sharp & F. Oscanyon (Ed.) *Philosophy in the classroom* (Philadelphia, PA, Temple University Press).
- Hamarta, E. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrencilerin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Havighurst, S., & Harley, A. (2007). *Tuningin tokids: Emotionally intelligent parenting: Program Manual*. University of Melbourne.
- Hilav, S., (2003). 100 Soruda Felsefe, Kitaplığı.
- Homana, G., Croninger, R. G., & Torney- Purta, J. (2010). Adolescent Civic Engagement in Australia and The United States: The Role of Communities of Practice. *Political Science*. Corpus ID:154814601
- Husserl, E. (2014). Kesin bilim olarak felsefe. (Çev: A.Kaygı). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Isa Morad Roudineh, A., Nafar, Z., & Fatemi, F. S. (2019). The effectiveness of teaching philosophy on children on empathy and solving social problems elementary school students. *Clinical Psychology Studies*, 9(36), 117-134.
- Ivo Jirásek & Kateřina Jágerová (2024) Czech primary school teachers' experience with the Philosophy for Children (P4C) approach, *Cambridge Journal of Education*, 54:1, 37-52, DOI: 10.1080/0305764X.2023.2255540
- İpşiroğlu, Z. (2016). Gelin çocuklar birlikte düşünelim. Tudem.

- Jackson, T. (2001). "The art and craft of "gently Socratic" inquiry," in *Developing. Minds: A resource Book for Teaching Thinking*, 3rd Edn, ed. A. Costa (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- Jackson, T. E. (2017). Retrieved 7 20, 2018, from Gently Socratic Inquiry: <http://ÇİFhawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-NEW.pdf>
- Jensen, S. S. (2021). The Impact of Philosophy with Children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*, 49(2), 388–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1871323>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2002) Learning together and alone: Overview and meta-analysis, *Asia Pacific Journal of Education*, 22:1, 95-105, doi:10.1080/0218879020220110.
- Jones, T. (2016). Community in the classroom: an approach to curriculum and instruction as a means for the development of student cognitive, social and emotional engagement in a high school classroom. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hawaii University, Monoa.
- Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Geliştirilmiş 3. Baskı.). Pegem Akademi.
- Kabiri, A. , Nili, M. R., & Rivandi, R. (2018). The Effectiveness of the Philosophy Program for Children (P4C) on Students' Courage and Interpersonal Relationships. *Preschool and Elementary School Studies*, 3(10), 87-108. doi: 10.22054/soece.2021.54565.1263
- Kane, J. (1985). Philosophy for children. *Journal of Critical Thinking Across the Disciplin*, 5(2), 67-74.
- Kara, E. (2003). Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaca, N. H., & Ocak, G. (2011). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Becerilere Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 108-125.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, (10). 1-13.
- Karadağ, F. (2023). Çocuklar için felsefe öğretim programının özel öğrenme güçlüğü olan çocukların soru oluşturma becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 570-587.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37.

- Karasu, F. Z. (2019). İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, N. B. (2020). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kayaalp, M. (2021). İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kenan, S., & Demir Çelebi, Ç. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings Book, (s. 305-315). Pegem Akademi.
- Kilby, B. (2019). Why teachers' beliefs and values are important in p4c research: an australian perspective. *Childhood & philosophy*, 15, 1-19.
- Koç, E..(2017).Niçin Felsefe?.*The Journal of Social Sciences*
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kulkul, Y. (2022). İlköğretim 3. sınıf müfredatının çocuklar için felsefe (p4c) metoduna göre incelemesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2020). Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri. (4. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Lam, CM (2022). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çocuklara yönelik bir felsefe yaklaşımı. *Cambridge Eğitim Dergisi* , 53 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2056143>
- Laverty, M. J. (2019). Why philosophy for/with children matters today. Public Lecture held on May 8th, 2019 at Soka University, Tokyo Japan.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(6), 640-649. <https://doi.org/10.5014/ajot.56.6.640>
- Levine, M. Pierce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Pierce*, New York: Dover Publications.
- Levine, P., (2007). *The Future Of Democracy, Developing The Next Generations of American Citizens*, University Press Of New England, London.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What it can be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M. (2010). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12 (3), 237-252 doi.org/10.29333/iji.2019.12315a.
- Maire, H., & Auriac-Slusarczyk, E. (2024). Philosophy for preschoolers? A critical review to promote informed implementation of p4c in preschools. *Review of Philosophy and Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13164-024-00747-8>
- Marquez, L.P., Muega, M.A.G., & Acido-Muega, M.B. (2023). Integrating Dialogic Inquiry in Philippine Textbooks and Lesson Plans: A Proposal. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_9
- Matthews, Gareth B. (1976). "On Talking Philosophy with Children", *Royal Institutw of Philosophy Lectures*, 10.
- Matthews, Gareth B. (1976) "Philosophy and Children's Literature", *Metaphi-losopy*, 7 (1).
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). Gendaş Kültür.
- McCALL, C. C. (2008). "Three Methods of Philosophical Dialogue: Differences and Similarities between Nelson's Socratic Method, Lipman's P4C Method, McCall's CoPI Method", [www.prs.heacademy.ac.uk/projects/elearning/McCall.ppt].
- McCall Catherine C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*, çev. Kurtul Gülenç, Nihal Petek Boyacı, Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2023). *K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB Yayınları.
- Mendonça, D., Cadilha, S. (2023). A Unique Contribution to Democratic Life: Emotions, Meta-ethics, and Meta-cognition in P4wC. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.

- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546–567. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018. İlköğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024. Türkiye Yüzyılı Maarif Programı.
- Mistry, K. B., Minkovitz, S. C., Strobino, M. D., & Borzekowski, G. L. D. (2007). Children's Television Exposure and Behavioral and Social Outcomes at 5,5 Years: Does Timing of Exposure Matter? *Pediatrics*, 120 (4), 762-769.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting „Teacher Proof“ texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. doi:10.1007/s11217-015-9466-3.
- Naraghi, M. S., Ghobadiyan, M., Naderi, E. A., & Shariatmadari, A. (2013). Philosophy for children (P4C) program and social growth. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(5), 398-406.
- Norris, S. P., & Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press.
- Odescalchi, C., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2024). İlkokul öğretmenlerinin SEBD'li öğrencilerin sosyal katılımını teşvik etmedeki sosyal-duygusal yeterlilikleri ve stratejileri. *Avrupa Özel İhtiyaçlar Eğitimi Dergisi* , 40 (2), 393–407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2370149>
- OECD (2021). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success. [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20%20Wellbeing,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20%20Wellbeing,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) adresinden erişildi.
- Oğuz, Ö. (2013). UNESCO ve felsefe eğitimi. İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı, Türkiye Felsefe Kurumu, s.29-31.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğüt, F. (2019). Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe. [Doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, S., Sallabaş, E., & Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.

- Özdemir, B. (2022). Çocuklar için felsefe kitaplarının nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler bakımından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Özdemir Ö., (2021). Felsefe Sınıfı, Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2008). Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.03.522>
- Pardales, M. J., & Girod, M. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-309. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00196.x.
- Pritchard, M. (1991). *On Becoming Responsible*; University Press Kansas University: Lawrence, KS, USA,
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Saeed, S. (2005). Developing critical and creative thinking through stories. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785-799.
- Safran, M., & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Samancı, O. ,& Diş, O. (2014). “Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2): 573-590.
- Samancı, O., Ocakçı, E., & Seçer, İ., (2018). Developing Scale for Determining the Social Participation Skills for Children and Analyzing Its Psychometric Characteristics, *International Education Studies*; 11 (6), 92-98.
- Sarıkaya Tezcan, A. (2023). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Temelli Kitaplarla Yürütülen Uygulamaların İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Seven, S. (2006). 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Childhood Development and Care*, 107, 45-55.
- Sígurborsdóttir, I. (1998). "Philosophy with Children in Foldaborg: Development Project in Foldaborg, a Preschool in Reykjavik for Children from 1-6 years", *International Journal of Early Childhood*, 30(1): 14.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B.H. (2017). Non-cognitive impacts of philosophy for children. Project Report. School of Education, Durham University, Durham.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, BH (2022). Bilişsel Olmayan Sonuçları Öğretebilir miyiz? Çocuklar İçin Felsefe Üzerine Yarı DeneySEL Bir Çalışma. *Eğitim Bilimleri* , 12 (5), 322. <https://doi.org/10.3390/educsci12050322>
- Sinnema, G. (1992) . Youths with chronic illness and disability on their way to social and economic participation: A health-care perspective. *Journal of Adolescent Health*, 13(5), 369-371. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(92\)90030-F](https://doi.org/10.1016/1054-139X(92)90030-F)
- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International journal of artificial intelligence in education*, 12(1), 40-62.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sousa, J.R., Mostert, P. (2023). Why Vote? A Reflection on the Democratic Nature of Dialogical Inquiries. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education*. Integrated Science, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_3
- Splitter, L. J., Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505.
- Şahin, D. (2023). Çocuklar için felsefe pedagojisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388. DOI: 10.29000/rumelide.1369085.

- Şahin, Ü. ve Karatekin, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Taşkıran, C., Baş, K., & Bulut, B. (2016). The level of acquired social studies specific skills. *Journal of Social Sciences*, 6(11), 1-19.
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- The Prindle Institute For Ethics. (2021). Teaching children philosophy. Erişim adresi: <https://www.prindleinstitute.org/teaching-children-philosophy/k-12-ethics-education-teaching-children-philosophy-resources/>
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi* (27), 67-82.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research* 63, 69–78.
- Topping, K. J., Trickey, S. & Cleghorn, P. (2020). Educational practices series 32 - philosophy for children. Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 10–12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614. <https://doi.org/10.1177/0143034306073417>
- Trochim, W.M.K., & Donnelly, J.P. (2008) *The Research Methods Knowledge Base*. 3rd Edition, Atomic Dog, Mason, 56-65.
- Turap, A. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Katılım Becerisine İlişkin Görüşleri: Gaziantep İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2018). 30.01.2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c51b563bcfd63.19668571> adresinden alınmıştır.
- TÜSİAD (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden erişildi.

- Unal, U., & Gunes, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 238–255. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452392>
- Underwood, M. K., & Wald, R. L. (1995). Conference-style learning: A method for fostering critical thinking with heart. *Teaching of Psychology*, 22(1), 17-21.
- UNESCO, (2007). *Philosophy: A School of Freedom*; UNESCO: Paris, France.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 18-35.
- Vansieleghem, N., & Kennedy D. (2012). Introduction: What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. In N. Vansieleghem-D. Kennedy (Ed.). *Philosophy For Children in Transition Problem and Prospects*, 1-12. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Walberg, H. J.(2001). Achievement in American Schools. In T. Moe(Ed.), *A Primer on America's Schools* (pp. 43-68). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Wan Yusoff, W.M., Hamzah, L.M., & Abudukerumu, M.G. (2023). Developing Cultural Intelligence via Democratic Education for Peaceful Co-existence in a Multicultural Society. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_14
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. (Çev: S. Kurtar & A. K. Gülen). Sentez Yayıncılık.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. <https://doi.org/10.1017/S1477175609990066>
- Worley, P., & Ebesek Büyükuşurlu, T. (2019, 15 Ekim). Peter Worley ile felsefe makinesi üzerine söyleşi [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=-TIF-kROiKI>
- Yan, S., Walters, L., & Wang, Z. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Anal. Teach. Philos. Prax.* 39, 13–33.
- Yıldırım, G., & Özyılmaz, Akamca, G. (2017). The Effect of Outdoor Learning Activities on The Development of Preschool Children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.

- 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.
- Yükselgün, Y. (2008). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zengin, H. K. (2020). Federal Almanya’daki İlkokul (1.- 4. Sınıflar) Çocuklarla Felsefe Dersi (Philosophieren Mit Kindern) Öğretim Programının Değer Eğitimi Açısından İncelenmesi. İlted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 53(1), 287-303. doi: 10.29288/ilted.703909
- Zengin, E. (2022). Can 'Philosophy Education for Children (P4c)' Practices Be Done in Primary Schools? A Qualitative Research on Teachers in Primary Schools. International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(4), 1099–1110. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.896>



EKLER

Ek 1: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerine Etkisi" adıyla, 23.09.2024-27.12.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın temel amacı hayat bilgisi dersinde Çocuklar için Felsefe uygulamalarının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi üzerindeki etkisini sınınamaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : **Sedat ERTUĞRUL**

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Merhaba Değerli Öğrenciler;
Ben Sedanur ERTUĞRUL, Bursa Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi Alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Size yöneltilen ifadelerle sosyal katılım becerilerinizin incelenmesi hedeflenmiştir. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygunluk derecesine göre cevaplayınız. İşaretsiz ifade bırakmayınız. İlginiz ve yardımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz

- ☐ Kız
☐ Erkek

Anne Eğitim Durumu

- ☐ Okuma Yazma Bilmiyor
☐ İlköğretim
☐ Orta Öğretim
☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

Baba Eğitim Durumu

- ☐ Okuma Yazma Bilmiyor
☐ İlköğretim
☐ Orta Öğretim
☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

Dışarda Oyunla Geçirilen Zaman

- ☐ 1 Saatten Az
☐ 1 İla 3 Saat
☐ 3 Saatten Fazla

Ekran Başında Geçirilen Zaman

- ☐ 1 Saatten Az
☐ 1 İla 3 Saat
☐ 3 Saatten Fazla

Ek 3: SOSYAL KATILIM BECERİSİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli yazar, ölçeğe atıf vererek çalışmalarınızda doğrudan kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileriz.

Samancı, O., Ocakçı, E., & Seğer, İ. (2018). Developing scale for determining the social participation skills for children and analyzing its psychometric characteristics. *International Education Studies*, 11(6), 92-98. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p92>

	SOSYAL KATILIM ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1	Sınıfınıza yeni bir öğrenci katıldığında onunla tanışırım.	1	2	3	4
2	Okula geldiğimde arkadaşlarımla selamlaşırım.	1	2	3	4
3	İhtiyaçları olduğunda aile üyelerime yardım ederim. (anneme, babama, kardeşime, abime, ablama...)	1	2	3	4
4	İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4
5	Sınıf başkanlığı için aday olurum.	1	2	3	4
6	Sınıf kurallarına uymayan arkadaşlarımla uyarırım.	1	2	3	4
7	Arkadaşlarıma oyunlarına katılmak istediğimi söylerim.	1	2	3	4
8	Ders malzemelerimi ihtiyacı olan arkadaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4
9	Grup çalışmalarında bana verilen görevi zamanında yaparım.	1	2	3	4
10	Sıra beklenmesi gereken yerlerde sırayı bozanları uyarırım.	1	2	3	4
11	Arkadaşlarımla oyuncaklarımla oynamasına izin veririm.	1	2	3	4
12	Teneffüslerde arkadaşlarımla birlikte vakit geçiririm.	1	2	3	4
13	Dışarıda oyun oynayan çocukları gördüğümde aralarına katılmaya çalışırım.	1	2	3	4
14	Evimize misafir geldiğinde hoş geldiniz derim.	1	2	3	4
15	Ders ile ilgili soru soran arkadaşlarıma yardımcı olurum.	1	2	3	4
16	Okul kurallarına uyarım.	1	2	3	4

Ek 4: MİLLİ EĞİTİM ARAŞTIRMA İZNİ**BAŞVURU DETAYI****Başvuru Bilgileri****Başvuru Durumu:** Onaylandı**Başvuru No:** MEB.TT.2024.001669**Başvuru Tarihi:** 16.09.2024**Uygulama Başlama Tarihi:** 27.09.2024**Uygulama Bitiş Tarihi:** 27.09.2025**Kişisel Bilgiler****T.C. Kimlik No:** 11*****98**Adı Soyadı:** SEDANUR ERTUĞRUL

**Ek 5: BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU ETİK KURUL İZNİ**



**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI**

OTURUM TARİHİ
31 MAYIS 2024

OTURUM SAYISI
2024-05

KARAR NO 40: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'nin danışmanlığında yüksek lisans programı öğrencisi Sedanur ERTUĞRUL'un "Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Gönül ONUR SEZER'nin danışmanlığında yüksek lisans programı öğrencisi Sedanur ERTUĞRUL'un "Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamalarının Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket sorularının fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi. Sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili araştırmacılara (sorumlu, yardımcı, danışman ve diğerleri) aittir.

Ek 6: P4C KOLAYLAŞTIRICI EĞİTİMİ SERTİFİKASI

	T.C. İSTANBUL ŞİŞLİ MESLEK YÜKSEK OKULU UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ REPUBLIC OF TURKEY ŞİŞLİ VOCATIONAL SCHOOL CONTINUOUS EDUCATION PRACTICE AND RESEARCH CENTER	
Eğitim Belgesi		
Eğitim Alanı/ Dalı: KİŞİSEL GELİŞİM VE EĞİTİM Eğitim Adı: P4C KOLAYLAŞTIRICI EĞİTİMİ Eğitim Süresi: 120 SAAT		
T.C Kimlik No:	Adı Soyadı: SEDANUR ERTUĞRUL	Doğum Tarihi: 17.04.1994
<i>Yukarıda kimlik bilgileri verilen kişi eğitimi başarı ile tamamlayarak Şişli Meslek Yüksekokulu Uzakta Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından verilen bu sertifikayı almaya hak kazanmıştır.</i> <i>The person whose credentials are given above has successfully completed the education and has been entitled to receive this certificate issued by the Distance Education Application and Research Center of Şişli Vocational School.</i>		
e-imzadır Öğr. Gör. Lutfiye Gül GÜNDÜZ İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu UZEM Müdürü		
Bu belgenin doğruluğu https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-sisli-meslek-yuksekokulu-sertifika-sorgulama adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-devlet kapısına ait barkodlu belge doğrulama uygulaması ile üstteki karekod kontrol edilebilir 3308 sayılı kanun kapsamını içerir.		
Sertifika No: 83890588-08-0490162	Sertifika Tarihi: 07.08.2024	

Ek 7: UYGULAMA PLANLARI

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Okulun Adı	DOĞAN YELKEN İLKOKULU
Dersin Adı	HAYAT BİLGİSİ /P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Soruşturması
Sınıf	2/D
Ünitenin Adı/No/Beceri	Sosyal Katılım
Felsefi Alt Dalı	Toplum Felsefesi
Konu/Kavram	Arkadaşlık
Önerilen Süre	40+40 DAKİKA

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar.	
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, beyin fırtınası,	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	'Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün' adlı çocuk kitabı	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat	Öğretmen öğrencilerine geçen gün okuduğu bir kitabı çok beğendiğini ama bazı noktalarda kafasının karıştığını ifade eder. Kendisine yardımcı olmaları için öğrencilerinden yardım ister. Öncesinde çok sevdiği bir oyunu oynamak istediğini söyler. Öğrencilere oyunun yönergelerini anlatır.
	Güdüleme	Öğrenciler sınıf içinde halka şeklinde el ele tutuşurlar. Halkadan bir öğrenci ebe olur. Ebe olan öğrenci duvara dönük bir şekilde gözlerini yumar. İçinden elliye kadar sayar. Öğretmen bir öğrenciyi sınıfın dışına yollar. Öğretmen ebeye "Kim yok ?" diye sorar. Ebe kimin sınıfın dışına gönderildiğini bulabilirse ebe olmaktan kurtulur. Dışarı gönderilen öğrenci ebe olur. Eğer üç kere üst üste yanlış arkadaşının ismini söylerse tekrar ebe olur. Süreç bu şekilde ilerler.

	Derse Geçiş	Oyun yeterince oynandıktan sonra öğretmen uygulamanın kurallarını anlatır: Her sorunun tek bir cevabı yoktur. Hiçbir cevap yanlış değildir. Düşüncelerimizi özgürce paylaşırız. Arkadaşlarımızın düşünceleri bizim için önemlidir. Konuşan kişi dikkatle dinlenmelidir. Kendi aramızda konuşmamamız gerekir. Düşüncelerimizin nedenleriyle açıklanması gereklidir. Arkadaşlarımızın düşüncelerinden farklı düşüncelerimizin olması normaldir. şeklinde açıklanan kurallar ihtiyaç halinde hatırlatılabilir. Sonrasında öğretmen öğrencilere kitabı göstererek okur. Ve soruşturma başlar.
--	-------------	---



Etkinlikler	UYARAN : ‘Bekçi Amos’un Hastalandığı Gün’ adlı çocuk kitabıdır. SORGULAMA SÜRECİ: -- Bekçi Amos’un hayvanlara olan davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusu sorularak öğrencilerin düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra: Bekçi Amos’un hayvanları sevdiğini düşünüyorum. Çünkü onlara sürekli iyi davranıyor, ihtiyaçlarını gideriyor. Bekçi Amos’un hayvanların bakıcısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlara bakıyor ve bekçi Amos’un işi bu. Şeklinde iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bazı çocuklar ilk fikre katılmış bazıları ikinci fikre katılmıştır. Alınan cevaplardan ve öğrencilerin birbirleri ile tartışmalarından sonra diğer soruya geçilmiştir. -- Bekçi Amos onları sevdiği için mi iyi davranıyor yoksa sadece görevi olduğu için mi? Sorusu sorularak öğrencilerin düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra: Sevdiği için iyi davranıyor çünkü onlar arkadaş. Şeklinde cevap alınmıştır. Bu cevaba karşılık şu soru sorulmuştur: -- Amos’la hayvanların arkadaş olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Evet onlar arkadaşlar çünkü bekçi Amos hastalandığında hayvanlar onu ziyaret ediyorlar. Hayır onlar arkadaş değiller çünkü bekçi Amos hayvanların bekçisi. Şeklinde iki cevap gelince: Arkadaş olduklarını düşünen öğrencilerden birinden ‘Sadece bekçileri olsa onlarla bu kadar yakından ilgilenir miydi?’ şeklinde soru yöneltilmiştir. Arkadaş olmadıklarını düşünen öğrenci ise ‘Ama onlar hayvan bekçi Amos insan nasıl arkadaş olacaklar’ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Daha sonra kolaylaştırıcı: ‘Yalnızca insanlarla mı arkadaş oluruz sizce?’ diyerek konunun derinlemesine düşünmelerini sağlamıştır. Daha sonra: -- Arkadaşlarımızın her zaman iyiliğini mi gözetiriz? Şeklinde soru sorarak konunun farklı bir yönünü ele almıştır. Bu soruya karşılık öğrencilerden biri: Evet her zaman arkadaşlarımızın iyiliğini gözetmeliyiz.’ Şeklinde fikrini söylemiştir. Bir diğer öğrenci ise: ‘Ama ya benim eşyayı izinsiz alırsa onu öğretmenime söylememeli miyim?’ diyerek arkadaşının fikrine karşılık bir fikir oluşturmuştur. Arkadaşı: -Tabi söylemelisin. Deyince diğer öğrenci: -O zaman arkadaşımıza öğretmen kızar ve iyi hissetmez. Diye yanıtlamıştır. Diğer görüşte olan arkadaşı ise: -Yine de arkadaşımızın iyiliğini düşünmüş oluruz. Diye cevaplayınca kolaylaştırıcı sınıftaki öğrencilerin hepsine: ‘Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz, hangi arkadaşımıza katılıyorsunuz?’ Şeklinde soru sorarak diğerlerinin de fikirlerini öğrenmek için soruşturmayı yönlendirir. Daha sonrasında şu soruyu sorarak süreci devam ettirir: -- Bazen arkadaşımızın iyiliği için onun hoşuna gitmeyen bir şey yapar mısın? Şeklindeki soruya: -Evet yaparım, çünkü onun iyi olması daha önemli. -Hayır yapmam, çünkü o zaman beni sevmez arkadaşım. Şeklinde iki farklı cevap gelmiştir.
-------------	---

	Bu cevaptan sonra kolaylaştırıcı tarafından şu soru sorulmuştur: --- Bazen arkadaşlığımız devam etsin diye istemediğin bir şey yapar mısın? -Hayır eğer bana zarar veren bir şey yaparsa onunla arkadaş kalmam. -Bence sevdiğim bir arkadaşımın onunla arkadaş kalmak için istemediğim bir şeyi yaparım. Şeklinde iki farklı cevap ortaya çıkmıştır. Kolaylaştırıcı: ‘Siz ne düşünüyorsunuz, arkadaşlarınıza katılıyor musunuz?’ şeklinde tüm katılımcıların tek tek görüşlerini almıştır. Konu dağılmaya başlayınca baştan beri olan tüm tartışmanın kısaca özetlemesi yapılmıştır. Sonrasında şu soruyla devam edilmiştir: --- Arkadaşlarımıza her zaman özen göstermek zorunda mıyız? Şeklindeki soruya: -Evet eğer arkadaşımızsa ona hep özen göstermeliyiz. Şeklinde yanıt verilmiştir. Karşıt bir yanıt gelmeyince kolaylaştırıcı: -Eğer biri hayır deseydi ne için hayır derdi. Şeklinde hayali bir muhalif oluşturmak istemiştir. Bunun üzerine: -Eğer arkadaşımız bize özen göstermezse biz de ona özen göstermeyiz diyebilirdi. Şeklinde tezat bir görüş oluşturmuştur. Sonrasında kolaylaştırıcı şu soruyu sorarak süreci ilerletmiştir: - Yalnızca bizim özen gösterdiğimiz ama arkadaşımızın özen göstermediği bir ilişki varsa arkadaşlık denebilir mi? -Hayır o zaman bencillik olur. Şeklinde cevap gelmiştir. Katılımcıların çoğu bu görüşe katılmıştır. Ayrıca gerekçelendirmeleri istendiğinde ise: -Yalnızca biz özen gösterirsek arkadaşlarımıza o zaman kendimizi kötü hissederiz. Şeklinde yanıt gelmiştir. Bunun sonucunda kolaylaştırıcı şu soruyla ilerlemiştir: Arkadaşlık ilişkisi karşılıklı özen göstermeyi mi gerektirir? -Evet öğretmenim karşılıklı özen gösterirsek o zaman birbirimizle kavga da etmeyiz. -Hayır öğretmenim. Ben bana hiç özen göstermeyen bir arkadaşımı sevebilirim. Şeklinde yanıtlar gelince evet diyen öğrencilerden biri: -Ama o zaman sana özen göstermeyen bir arkadaşın seni çok üzebilir, ağlatabilir, sana zarar verebilir. Diyerek diğer arkadaşına karşıt görüş oluşturmuştur. Buna yanıt olarak: -Haklısın ama ben yine de arkadaşımın oynamaya devam ederim. Şeklinde yanıtlamıştır. Bunun üzerine kolaylaştırıcı öğrencilere: Arkadaşlarımızdan beklentilerimiz olmalı mıdır? Ne tür beklentiler? Diye sorunca: -Arkadaşlarımızı sevmek. -Arkadaşlarımızın bizi sevmesi. -Birlikte oyun oynayabilmek. -Birbirimize zarar vermemek. -Birbirimizle alay etmemek. -Birbirimizi korumak. Şeklinde hiç sürece dahil olmayan öğrencilerden bile yanıt gelmiştir. Sonrasında kolaylaştırıcı şöyle devam etmiştir: Birini iyi arkadaş yapan şey nedir?
--	--

	-Birini iyi arkadaş yapan şey onunla eğlenmek, bize karşı iyi davranması, bizi sevmesidir. -Birini iyi arkadaş yapan şey birlikte gülmek, eşyalarımızı paylaşmak, birbirimizle alay etmemektir. Şeklinde gelen yanıtlardan sonra kolaylaştırıcı peki son olarak şu soruya cevap verelim: Arkadaşlık nedir? -Sevdiğimiz biri ile oyun oynamak, resim yapmak, hastalanınca üzölmek, birlikte mutlu olmak. -Çevremizdeki birini sevmek, onu görmeyince özlemek, birlikte eğlenebilmek, birbirimize özen göstermek, üzmemeye sevindirmeye çalışmaktır. Şeklinde kavram toparlanmıştır.
ÖZET	Sorulan sorulara verilen cevaplar genel olarak özetlenmiştir. Soruşturma sırasında fikirlerin açıklanması gerektiği, birbirimizi dinlerken daha dikkatli olmamız gerektiği, düşüncelerimizi açıklarken korkmamamız gerektiği açıklanmıştır. Süreçle ilgili öğrencilerin neler düşündükleri ve neler hissettikleri sorulur. Gelecek uygulama için öğrencilerin beklentileri hakkında konuşulur.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	DEĞERLENDİRME Etkinlik tamamlandıktan sonra şu sorularla etkinlik değerlendirilir: Bir öğrencinin cevapları örnek olarak şu şekildedir: 1.Bu derste yaptığımız etkinlikten neler kazandın? Birbirimizin fikirlerini dinledik, arkadaşlık hakkında konuştuk, arkadaşlarımla aramdaki ilişkiyi düşündüm. 2.Bu derste düşüncelerini yeterince ifade edebildin mi? Evet ama yeterince açıklama yapabilseydim daha iyi olurdu. 3.Senin arkadaşlarına karşı veya arkadaşlarının sana karşı değişen davranışları olacak mı? Benim arkadaşlarımla bana bazen özen göstermediğini farkettim. Arkadaşlarımla bunu konuşacağım öğretmenim.
---------------------	---

DERS PLANI

BÖLÜM 1

Okulun Adı	DOĞAN YELKEN İLKOKULU
Dersin Adı	HAYAT BİLGİSİ /P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Soruşturması
Sınıf	2/D

Ünitenin Adı/No/Beceri	Sosyal Katılım
Felsefi Alt Dalı	Toplum Felsefesi
Konu/Kavram	Demokrasiye Katılım
Önerilen Süre	40+40 DAKİKA

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları/Hedef Davranışlar	HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar. HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar.	
Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, soru cevap, beyin fırtınası,	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	‘Bartholomew ve Oobleck’ adlı çocuk kitabı	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	Dikkat	Öğretmen öğrencilerine geçen gün okuduğu bir kitabı çok beğendiğini ama bazı noktalarda kafasının karıştığını ifade eder. Kendisine yardımcı olmaları için öğrencilerinden yardım ister. Öncesinde çok sevdikleri bir oyunu oynamak istediğini söyler. Öğrencilere oyunun yönergelerini anlatır.
	Güdüleme	Bir tane avcı olur. Bu en önde yürür. Arkasından da isteyen öğrenciler takip eder. Avcı “Bom “ deyince herkes yerine oturmaya çalışır. İlk oturan avcı olur. Bu sefer bu öğrenci en önde gider. Süreç bu şekilde ilerler.
	Derse Geçiş	Oyun yeterince oynandıktan sonra öğretmen uygulamanın kurallarını anlatır: Her sorunun tek bir cevabı yoktur. Hiçbir cevap yanlış değildir. Düşüncelerimizi özgürce paylaşırız. Arkadaşlarımızın düşünceleri bizim için önemlidir. Konuşan kişi dikkatle dinlenmelidir. Kendi aramızda konuşmamamız gerekir. Düşüncelerimizin nedenleriyle açıklanması gereklidir. Arkadaşlarımızın düşüncelerinden farklı düşüncelerimizin olması normaldir. Şeklinde açıklanan kurallar ihtiyaç halinde hatırlatılabilir. Sonrasında öğretmen öğrencilere kitabı göstererek okur. Ve soruşturma başlar.

	UYARAN : ‘Bartholomew ve Oobleck’ adlı çocuk kitabıdır. SORGULAMA SÜRECİ: -- Kralın davranışı hakkında ne düşünüyorsunuz? -- Krallık yönetimi hakkında ne düşünüyorsunuz? -- Bütün insanların kaderinin geleceğinin tek bir kişinin isteklerine bağlı olması hakkında ne düşünüyorsunuz? -- Bir ülkenin tek bir kişi tarafından yönetilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? -- Yönetim şeklinin başka yolları var mıdır? --- Bir toplumda kararlar nasıl alınmalı?
ÖZET	Sorulan sorulara verilen cevaplar özetlenir. Soruşturmanın nasıl ilerlediğine dair geri dönüt verilir. Süreçle ilgili öğrencilerin neler düşündükleri ve neler hissettikleri sorulur. Gelecek uygulama için öğrencilerin beklentileri hakkında konuşulur.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme	DEĞERLENDİRME Etkinlik tamamlandıktan sonra şu sorularla etkinlik değerlendirilir: 1.Bu derste yaptığımız etkinlikten neler kazandın? 2.Bu derste düşüncelerini yeterince ifade edebildin mi? 3.Senin arkadaşlarına karşı veya arkadaşlarının sana karşı değişen davranışları olacak mı?
---------------------	--









ÖZ GEÇMİŞ

2011 Söke Hilmi Fırat Anadolu Lisesi

2011-2015 Lisans: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

2016-2019 Erzurum Köprüköy Eyüpler İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

2019-...Bursa İnegöl Doğan Yelken İlkokulu Sınıf Öğretmenliği

2023-...Yüksek Lisans: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İletişim Bilgileri

