



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**ÇEVİRİM İÇİ UYGULANAN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)
EĞİTİMİNİN ÖĞRENEENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ VE DENEYİMLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

BURAK AYDOĞAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2024

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÇEVİRİM İÇİ UYGULANAN ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE (P4C)
EĞİTİMİNİN ÖĞRENENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ VE DENEYİMLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Burak AYDOĞAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Alper BAŞBAY

Tez Jürisi
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ
Doç. Dr. Öner USLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Haziran, 2024

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Çevrim İçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Burak AYDOĞAN

Tez Savunma Sınavı Tutanağı



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı.

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Burak Aydoğan
Numarası	94210000045
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
Derecesi	X Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Çevrimiçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi
İngilizce Başlığı	The Impact of The Online Philosophy Education for Children (P4C) on The Critical Thinking Tendencies and Experiences of Learners
<i>Başlığında Değişiklik Varsa*</i>	
Yeni Türkçe Başlığı	Çevrim İçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi
Yeni İngilizce Başlığı	The Impact of The Online Philosophy Education for Children (P4C) on The Critical Thinking Tendencies and Experiences of Learners
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Alper Başbay

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	07/06/2024
Saati	10.00
Yapılış Biçimi	X Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 16/05/2024 tarih ve 18/1 sayılı kararı)

Ön Karar	
Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca; Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar, intihal yazılım programında belirlenen “Benzerlik Kapsamlı Raporu” incelenmiş, ayrıntılı şekilde tartışılmış ve adayın tez savunma sınavına alınıp alınmayacağı ile ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki karar alınmıştır. X Savunma sınavına girmesi uygundur. ☐ Savunma sınavına girmesi <u>uygun değildir</u>. ☐ İntihal vardır. Yukarıdaki kararınız “İntihal vardır” şeklinde ise, Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin Madde 8'in 4. bendinde belirtilen; “Rapordaki verilerde gerçeğin tespiti halinde gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir” maddesi gereği “Son Kararınız” olarak değerlendirileceğinden aşağıdaki Karar alanında bir işaretlemede bulunmayınız. Değerli jüri üyemiz, kararınızın gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []	

Son Karar	
Yukarıda verilen ön kararın “tezin savunulabileceği” yönünde olması itibarıyla aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta teze ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır: X Başarılıdır (Kabul) ☐ Başarısızdır (Ret) ☐ Düzeltilmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.)	



EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı



006 – Enstitü Yönetim Kurulu’nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı

Değerli jüri üyelerimiz kararınız özellikle “Başarısızdır (Ret)” ya da “Düzeltilmelidir” şeklinde ise, bu kutucuğa kararınızın alınma biçiminin ayrıntısı ile gerekçelerini yazmanızı rica ederiz. []

Jüri Başkanı** Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Prof. Dr. Alper Başbay Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Derya Gögebakan Yıldız Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Öner Uslu Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı		İmza

TEŞEKKÜR

Dünyanın hızla değiştiği günümüzde, çocukların sadece bilgiyi öğrenmeleri değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri de önemlidir. Bu çerçevede, Lipman tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe eğitimi çocukların merak ve hayretle sorular sorması, eleştirel düşünmeye sevk etmesi, şüphe ile bilgiye yaklaşması gibi özellikleri sayesinde bireyin düşünme becerilerini güçlendirebilir. Bu nedenle bu araştırmada çevrim içi çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünmeye etkisi ve öğrenenlerin bu konudaki deneyimlerine etkisi araştırılmıştır. Umuyoruz ki, bu çalışma, çocuklar için felsefe eğitimine olan ilgiyi artırarak gelecek nesillerin daha bilinçli ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme becerilerinin çevrim içi olarak öğrenenlere kazandırılabilceğinden hareketle başlayan tez çalışmamın başlangıcından itibaren içtenlikle, samimiyetle ve büyük bir özveriyle desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Alper BAŞBAY'a; lisansüstü eğitimimde bana kazandırmış oldukları donanım için yüksek lisans ders hocalarım Prof. Dr. Nilay BÜMEN, Prof. Dr. Makbule BAŞBAY, Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Doç. Dr. Öner USLU, Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL, Doç. Dr. Burak AYDIN ve Prof. Dr. Tahsin Oğuz BAŞOKÇU'ya; bu süreçte bana manevi ve maddi desteklerini hiç esirgemeyen eşim Selin AYDOĞAN'a; tez çalışması sırasında zamanından çaldığım oğlum Evren AYDOĞAN'a, bu zamanı yerine koymaya çalışan ve bana yardımcı olan annem Ayşe AYDOĞAN, kayınvalidem Ayşe KOÇ ve kayınbabam Mahmut KOÇ'a; İzmir'de beni evlerinde misafir eden arkadaşlarım Rasim KÖPRÜLÜLER ve Aylin HATİPOĞLU KÖPRÜLÜLER'e; yüksek lisans sürecinde iyi ki tanıdım dediğim arkadaşlarım Deniz GÖKSEL, Hatice ŞENER DAŞÇIOĞLU, Şener DAŞÇIOĞLU ve Nurgül KENDİRLİOĞLU GÜNHAN'a ve veri toplama sürecine ve eğitime katılan öğrencilerime ve katılmalarını destekleyen velilerime; çok teşekkür ediyorum ve sevgilerimi sunuyorum.

Burak AYDOĞAN

ÖZET

Bilgi ortamındaki sürekli değişim ve bilgiye erişim hızının artması, eleştirel düşünmenin önemini daha da vurgulamaktadır. Bu hızlı değişim ve aşırı bilgi yükü ortamında bireylerin sorgulama, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocuklara felsefe eğitimi verilmesi, onların düşünsel yeteneklerini güçlendirebilir ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerilerini artırabilir. Bu nedenle bu araştırma Kovid-19 salgınıyla artan çevrim içi uygulamalar ile çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve öğrenenlerin deneyimlerini araştırma amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından müdahale deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci kısmında 60 kişilik çalışma grubu biri deney grubu biri kontrol grubu olmak üzere 30 kişilik iki öğrenen grubuna ayrılmıştır. Her iki gruba da ön test uygulanmış daha sonra deney grubuna 10 hafta boyunca çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Eğitim süreci sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Ön test son test uygulamalarında “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmış olup hem müdahale sırasında hem müdahale sonrasında nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada deney grubuna verilen eğitimin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırıp artırmadığı karma varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmada çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi deney grubu öğrenenlerinin eleştirel düşünme beceri ve alt boyutlarına olumlu katkıda bulunduğu, çocuklar için felsefe eğitiminin, öğrenenlerin oturumlar sırasında düşüncelerini sorgulayıp analiz etmeleri, farklı perspektiflerle karşılaşmaları ve süreç içinde düşüncelerini değiştirmeye karar vermeleri nedeniyle öğrencilere çok yönlü bir düşünme süreci sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminin temel eğitim ve ilkökul programlarına ders olarak eklenmesi, mevcut derslerin programlarına entegre edilmesi ve öğretmenlere çocuklar için felsefe eğitimi konusunda eğitimler verilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi eğitim, Çocuklar için felsefe, Eleştirel düşünme becerileri.

ABSTRACT

The continuous change in the information environment and the increasing speed of access to information further emphasize the importance of critical thinking. In this environment of rapid change and information overload, it is vital that individuals develop their questioning, analytical and critical thinking skills. In this context, providing philosophy education to children can strengthen their intellectual abilities and increase their ability to find solutions to the problems they face. For this reason, this study was conducted to investigate the impact of philosophy education for children on critical thinking skills and learners' experiences with online applications that increased with the COVID-19 pandemic.

Intervention design from mixed method research has been used in the study. In the experimental part of the study, the study group of 60 participants was divided into two learner groups of 30 participants, one experimental group and one control group. A pre-test was administered to both groups and then the experimental group was given online philosophy education for children for 10 weeks. At the end of the training process, a post-test has been administered to both groups. "Critical Thinking Dispositions Scale for Primary School Students" has been used in the pre-test and post-test applications and qualitative data were collected both during and after the intervention. Qualitative data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher, learner diary and researcher diary. In the study, whether the education given to the experimental group increased the learners' critical thinking skills was tested with mixed analysis of variance (ANOVA). Qualitative data were analyzed by content analysis method.

In the study, it has been concluded that online philosophy education for children contributed positively to the critical thinking skills and sub-dimensions of the experimental group learners; philosophy education for children provided students with a multidimensional thinking process as learners questioned and analyzed their thoughts during the sessions, encountered different perspectives and decided to change their thoughts in the process; and suggestions have been made such as adding philosophy education for children as a course in basic education and primary school programs, integrating it into the curricula of existing courses, and providing teachers with training on philosophy education for children.

Keywords: Online education, Philosophy for children (P4C), Critical thinking skills



İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	iii
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3. Problem Cümlesi	2
1.4. Alt Problemler.....	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	3
1.7. Tanımlar.....	3
1.8. Kısaltmalar.....	3
BÖLÜM II	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Felsefe.....	5
2.2. Türkiye’de Felsefe Öğretimi.....	7
2.3. Çocuklar için Felsefe	8
2.3.1. Neden Çocuklar için Felsefe?.....	8
2.3.2. Çocuklar için Felsefe Nedir?	10
2.3.3. Çocuklar için Felsefe Nasıl Uygulanır?	12
2.4. Çevrim İçi Eğitim	15
2.5. İlgili Araştırmalar	17
2.5.1. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	17
2.5.2. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	22
BÖLÜM III.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli	27

3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	29
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu.....	29
3.3.3. Araştırmacı Günlüğü	30
3.3.4. Öğrenen Günlüğü	30
3.4. Veri Toplama Süreci.....	30
3.5. Verilerin Analizi	31
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	32
3.7. Araştırmacının Rolü.....	33
BÖLÜM IV	35
BULGULAR.....	35
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.2.1. Öğrenme Süreçleri Teması.....	48
4.2.1.1. Farklı Düşünme	48
4.2.1.2. Kendini İfade Etme.....	49
4.2.1.3. Kavramlar	50
4.2.1.4. Meraklı Olma.....	50
4.2.1.5. Sorgulama	50
4.2.2. Duyuşsal Süreçler.....	51
4.2.2.1. Keyif Alma.....	51
4.2.2.2. Rahat Hissetme	51
4.2.2.3. Mutlu	52
4.2.2.4. Heves	52
4.2.3. Etkinlik Süreci.....	53
4.2.3.1. Hoşlanılan Durumlar	53
4.2.3.1.1. Soru-Cevap.....	53
4.2.3.1.2. Eğitimin yapısı	54
4.2.3.1.3. Hikayeler	54
4.2.3.2. Rol ve Sorumluluklar.....	54
4.2.3.2.1. Katılım	55
4.2.3.2.2. Saygı.....	55

4.2.3.3. Kolaylaştırıcı.....	56
4.2.3.3.1. Eğlenceli.....	56
4.2.3.3.2. Kolaylaştırıcının fikri	56
4.2.3.3.3. Farklı düşündürme	56
4.2.3.3.4. Özgürlükçü	57
4.2.3.3.5. Soru Sorma.....	57
4.2.3.4. Süre	57
4.2.3.4.1. Yeterli	58
4.2.3.4.2. Fazla olmalı	58
4.2.3.5. Çevrim İçi Eğitim	58
4.2.3.6. Güçlükler	59
4.2.4. Diğer Derslerden Farklılıklar	59
4.2.4.1. Birlikte Düşünmek.....	59
4.2.4.2. Fikirleri Açıklamak.....	60
4.2.4.3. Bakış Açısı	60
4.2.4.4. Doğrunun Olmaması.....	60
4.2.5. P4C Analogisi	61
4.2.5.1. Kavram	61
4.2.5.2. Benzetim	61
4.2.6. Paylaşım	62
4.2.6.1. Aile.....	62
4.2.6.2. Arkadaşlar	62
4.2.7. Beklentiler	63
BÖLÜM V.....	64
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç	64
5.2. Tartışma	66
5.3. Öneriler	69
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	69
5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler	69
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	81
Ek- 1 İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	81

Ek- 2 Ölçeği Hazırlayan Yazarlardan Onay Alındığına Dair E-Posta Yazışmaları...	83
Ek- 3 Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu.....	84
Ek- 4 Öğrenen Günlüğü Formu	87
Ek- 5 Çocuklar için Felsefe Oturumlarına Ait Ders Planları	89
Ek- 6 Etik Kurul Onayı	99
Ek- 7 Değişkenlerin Alt Boyutlara Göre Deney-Kontrol Gruplarındaki Beklenen- Gözlenen Değer Grafikleri.....	100
Ek- 8 Çocuklar için Felsefe Eğitimi Sertifikası	104



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. 10 Haftalık Eğitim Programı.....	31
Tablo 2. Testin Alt Boyutlarından ve Tüm Ölçekten Elde Edilen Toplam Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına göre Betimsel İstatistikleri	36
Tablo 3. Olgunluk ve Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları	38
Tablo 4. Dikkatli Olma ve Şüphencilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları	40
Tablo 5. Meraklılık ve Sorgulama Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları	41
Tablo 6. Yanlılık-Nesnellik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 7. Eleştirel Düşünme Toplam Puan için Karma ANOVA Sonuçları	45
Tablo 8. Temalar, Alt Temalar, Kodlar	47
Tablo 9. Öğrenen günlüğündeki “Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri	49
Tablo 10. Öğrenen günlüğündeki “Fikirlerinizi rahatlıkla söyleyebildiniz mi?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri	52
Tablo 11. Öğrenen günlüğündeki “Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri	53
Tablo 12. Öğrenen günlüğündeki “Bugün iyi dinlediniz mi?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri.....	56

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Müdahale Deseni (Creswell, 2021, s.75).....	28
Şekil 2. Değişkenlerin Deney-Kontrol Gruplarındaki Beklenen-Gözlenen Değer Grafikleri.....	37
Şekil 3. Grupların Olgunluk ve Açık Fikirlilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	39
Şekil 4. Grupların Dikkatli Olma ve Şüphencilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	41
Şekil 5. Meraklılık ve Sorgulama Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	42
Şekil 6. Yanlılık-Nesnellik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları	44
Şekil 7. Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	46



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, sayıtlara, sınırlıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi, insanlığın en değerli ve en önemli varlıklarından biri haline gelmiştir. Teknolojinin hızla ilerlemesi bilgiye erişilebilirliği artırırken, sahte haberlerin kolayca yayılması gibi birçok olumsuz sonucu da beraberinde getirmiştir (Çömlekçi, 2019). Bilgi ortamındaki hızlı değişim ve her gün çok çeşitli bilgi kaynaklarına maruz kalınması, bilgiyi anlama, işleme ve kullanma becerilerinin önemini artırmıştır. Bu durum, bireylerin bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirmeleri, güvenilir kaynakları ayırt etmeleri ve doğru bilgiye ulaşmak için gerekli araştırma ve analiz becerilerini geliştirmeleri gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğrenenlerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştiren eğitimlerin önemi daha da artmıştır. Bu eğitimlerden biri de popüler kısaltması P4C olan ve ülkemizde ÇİF olarak da kısaltılan çocuklar için felsefe eğitimidir. Direk'e (2002;6) göre çocuklar için felsefe "birlikte düşünme ve tartışma yöntemiyle (Sokratik yöntem) metinlerden yola çıkarak çocukların kendiliğinden ortaya koydukları felsefî kavramlar ve sorular üzerine düşüncelerini sağlayan" bir eğitimidir.

Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenleri pasif bir şekilde bilgi almak yerine öğrenme sürecine aktif bir şekilde dâhil ederek onların eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmeyi, kendi düşünme becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Bu sayede çocuklar hayatları boyunca karşılaşacakları zorluklarla daha etkin bir şekilde mücadele edebilirler. Dolayısıyla, çocuklar için felsefe eğitimi sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Bu nedenle, birçok eğitimci ve ebeveyn çocuklar için felsefe eğitimine ilgi göstermektedir.

Kovid-19 salgınıyla birlikte, çevrim içi eğitim platformlarının çoğalmasıyla çocuklar için felsefe eğitimi daha erişilebilir hale gelmiştir. Bu platformlar, çocuklar için felsefe oturumlarını çevrim içi hale getirmiş ve uygulamalar artarak devam etmiştir. Ancak, küresel salgın nedeniyle hızla hayatımıza giren çevrim içi

uygulamaların etkililiği konusunda henüz yeterli araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, çevrim içi çocuklar için felsefe eğitiminin etkili olup olmadığı konusunda çalışmaların yürütülmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulamalarının öğrenenlerde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları olan, olgunluk, açık fikirlilik, meraklılık, sorgulama, dikkatli olma, şüphecilik yanlılık/nesnellik durumlarının nitel ve nicel verilerle araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulamalarının öğrenenlerde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları olan, olgunluk, açık fikirlilik, meraklılık, sorgulama, dikkatli olma, şüphecilik yanlılık/nesnellik durumları üzerindeki etkilerini ortaya koyması ve öğrenenlerin bu deneyimle ilgili görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve Kovid-19 pandemisinin de etkisiyle çevrim içi eğitim uygulamaları yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Lafçı-Tor'un (2023) belirttiği gibi çocuklara yönelik felsefe eğitimi Türkiye'de hızla yayılmış ve eğitim alanında giderek popülerlik kazanmıştır. Bu durumun sonucunda çevrim içi platformlarda da yer bulmaya başlamıştır. Ancak bu eğitim türünün çevrim içi ortamlarda ne kadar etkili olduğu merak edilmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenlerin bir araya gelerek tartıştıkları, sorular sordukları ve düşünme becerilerini geliştirdikleri bir süreç gerektirir. Dolayısıyla bu etkileşim ve tartışma ortamının çevrim içi ortamlarda nasıl sağlanacağı önemli bir sorundur. Bununla birlikte, teknolojinin sağladığı etkileşimli araçlar ve platformlar, öğrenenlerin birlikte etkileşime girmelerini, tartışmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını destekleyebilir. Bu nedenle, çevrim içi olarak uygulanan çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme eğilimlerinin ilk kez araştırılacak olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırma, çevrim içi çocuklar için felsefe eğitiminin potansiyelini anlamak için önemli bir adımdır ve gelecekteki eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

1.3. Problem Cümlesi

Çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi alan deney grubu ile kontrol grubu öğrenenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark var mıdır ve öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

1. Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi alan deney grubu öğrenenleri ile eğitimi almayan kontrol grubu öğrenenlerinin;
 - a) Eleştirel düşünme eğilimleri,
 - b) Olgunluk ve açık fikirlilik eğilimleri,
 - c) Meraklılık ve sorgulama eğilimleri,
 - d) Dikkatli olma ve şüphecilik,
 - e) Yanlılık/nesnellik eğilimleri erişçi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimi uygulanan öğrenenlerin sürece ilişkin deneyimleri nasıldır?

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrenenlerin niteliksel ve niceliksel verileri toplamak üzere kullanılan veri toplama araçlarına samimi ve doğru yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, yapılan çevrim içi eğitime katılan öğrenenlerden elde edilen veriler, araştırmacı günlüğü ve öğrenen günlüklerinden elde edilecek bulgular ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: Çocuklar için felsefe eğitimi eleştirel, yaratıcı, birlikte çalışan, özen gösteren düşünme ve topluluk becerilerin kazanılmasını hedefleyen bir anlayıştır ve literatürde P4C olarak kısaltılmaktadır (Özdemir, 2021).

Sokratik Yöntem: Düşünceyi çeşitli yönle ve birden fazla hedefe yönlendirmek için kullanılabilen metodik bir sorgulama yöntemidir. Kullanım alanları arasında karmaşık kavramları keşfetmek, gerçeği ortaya çıkarmak, konuları ve sorunları incelemek, altta yatan varsayımları ortaya çıkarmak, kavramları analiz etmek, bilinenle bilinmeyeni ayırt etmek ve düşüncelerin mantıksal sonuçların ipuçlarını tespit etmek yer alır (Paul ve Elder, 2007).

1.8. Kısaltmalar

ÇİF: Çocuklar için Felsefe

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

P4C: Philosophy for Children- Çocuklar için felsefe

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmacı bu bölümü felsefe, Türkiye’de felsefe eğitimi, çocuklar için felsefe ve çevrim içi eğitim ile ilgili kuramsal bilgiler ve yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmaları içermektedir.

2.1. Felsefe

Aristoteles’e (1996, s.75) göre “Bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler”. İnsan doğası gereği kendisini, içinde yaşadığı evreni, toplumu bilmek, anlamak istemektedir ve bunun için çabalamaktadır. İnsanı, insan yapan en önemli özelliklerinden biri bilme isteğidir denilebilir. Bu bilme isteği sonucunda insanlar günlük yaşamlarını kolaylaştıracak birçok bilgiye ulaşmışlar ve mitolojik açıklamalar yapmışlardır. Ancak bu bilgi ve açıklamalar zaman içinde yetersiz kalmış ve insanlar bu bilgileri ve açıklamaları anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu çaba sonucu milattan önce 6. yüzyılda Miletli Filozof Thales’le başladığı kabul edilen felsefe disiplini ortaya çıkmıştır (Arslan, 2006). Milattan önce 6. yüzyıldan itibaren birçok filozof fikirlerini ifade etmiştir.

Felsefe kelimesi Yunanca kökenli bir sözcük olan philosophia kelimesinden gelmektedir. Yunancada “philo” sevgi, “sophia” ise bilgelik anlamına gelmekte olup philosophia, bilgiyi sevmek ve onun peşinden koşmak anlamlarına gelmektedir. Bilgiyi seven ve felsefeyle uğraşanlara ise filozof adı verilmiştir. Filozoflar akılları yardımıyla insanı ilgilendiren her şeyi açıklamaya çalışmışlardır. Bu nedenle felsefenin tanımı noktasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır (Çüçen, 2012). İlkçağ filozoflarından Sokrates felsefeyi, “neleri bilmediğini bilmek” olarak tanımlarken, Platon ise “gerçekliğin hakiki doğasını kavramak” olarak tanımlamıştır (Cevizci, 2015). Orta çağ düşünürlerinden Anselmus’a göre “felsefe, dini açıklamak için bir araç” (Gökberk, 1961), aydınlanma filozoflarından Kant’a göre “felsefe kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında olan zihinsel bir etkinlik biçimi” (Arslan, 2005), 20. yüzyıl filozoflarından Bertrand Russell’e göre “teoloji ile bilim arasındaki tarafsız bölge” (Russell, 2018) iken Karl Jaspers’a göre ise “felsefe yolda olmak” (Jaspers, 2010) olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi filozofların bir kısmı tarafından yapılan tanımlamalarda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Felsefenin ne olduğu konusunda fikir birliği sağlanamamasının

sebebi felsefeye yüklenen anlamın çağdan çağa, kültürden kültüre değişiklik göstermesidir (Cevizci, 2015). Günümüzde felsefede soruların cevaplardan önemli olduğu, yapılan açıklamaların tutarlı ve akla dayalı olması noktasında bir fikir birliği söz konusudur.

Felsefe, özünde insan yaşamının geniş bir şekilde araştırılmasını ve tartışmaya girme eğilimini içerir. Tarih boyunca insanlığın hem kendini hem de kendi varlığının kapsamını aşan konuları tartışması sonucunda felsefe, çok çeşitli konuları ve sorgulamaları kapsayan kapsamlı bir çalışma alanına dönüşmüştür (Timuçin, 2008). Bu bağlamda felsefenin epistemoloji, ontoloji, etik, din, sanat, siyaset vb. farklı alanları, insanın dünyayı ve kendini anlamasını derinleştirirken, aynı zamanda insanlığın temel sorularına evrensel yanıtlar aramak için çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu alanlardaki düşünce ve yaklaşımlar insanın varoluşsal ve entelektüel arayışlarına rehberlik ederken aynı zamanda insan toplumlarının ve kültürlerinin temel değerlerini de şekillendirmektedir.

Yaygın algının aksine, felsefe sadece durmaksızın sorgulama yapan Antik Yunan düşünürlerinin bir uğraşı değildir. Felsefe, yönetim alanındaki etik problemlerden, bilgisayar programcılığında gerekli olan mantıksal çerçevelere kadar uzanan geniş bir alana hitap ederek pratik anlamda önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Felsefe, yaşamın amacı, bilginin doğası, etik ilkeler, gerçekliğin doğası, Tanrı'nın varlığı, bilinç, siyasi ideolojiler, din, ekonomik sistemler, sanat ve dilbilim gibi derin kavramları araştırmamızı sağlayarak çeşitli alanların temelini oluşturur. Sınırsız kapsamıyla felsefe, akla gelebilecek her konuyu kapsar (Kleinman, 2019). Felsefe bu sınırsız alanla genel sorularla ilgilenir ve bu genel sorulara derinlemesine cevaplar bulmaya çalışır (Russel, 2020). “Hayatın anlamı nedir?”, “Evrensel ahlaki ilkelere ulaşılabilir mi?”, “Nihai bir gerçeklik var mıdır?”, “Özgür iradeye sahip miyiz? soruları felsefi sorulara örnek verilebilir.

Felsefenin amacı, sorduğu sorulara kesin yanıtlar bulmak değildir, zira genel olarak mutlak hakikate ulaşmak zordur. Felsefeyle uğraşmak, soruların kendi doğasında var olan değerden kaynaklanır. Bu tür bir düşünce, potansiyel anlayış alanımızı genişletmeye, entelektüel yaratıcılığımızı artırmaya, açık fikirliliği engelleyen katı inançlara meydan okumaya hizmet eder ve en önemlisi aklın sınırsız evreni keşfetmesine yardımcı olur (Russel, 2004). Felsefe, bu yönüyle insanı

sınırlarının ötesine taşımak ve düşünceyi sınırlar arasında dolaştırmak için bir araç sağlar diyebiliriz.

Bu tür bir düşünce, potansiyel anlayış alanımızı genişletmeye, entelektüel yaratıcılığımızı artırmaya, açık fikirliliği engelleyen katı inançlara meydan okumaya hizmet eder ve en önemlisi aklın sınırsız evreni keşfetmesine yardımcı olur.

2.2. Türkiye’de Felsefe Öğretimi

Türkiye'deki felsefe dersi öğretim programı geriye dönük olarak incelendiğinde, 1924'ten günümüze kadar çeşitli yıllarda birtakım değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 1924, 1935, 1957, 1976, 1985, 1993, 2009 ve 2018 yıllarında yapılan önemli değişiklikler bunlar arasındadır (Yatık ve Güven, 2020). Yapılan son değişikliğin yakın tarihte olduğu görülmektedir.

Günümüzde son düzenleme ile felsefe eğitimi Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 19 Şubat 2018 tarihli kararı çerçevesinde 10. ve 11. sınıf düzeylerinde haftada 2 saat zorunlu olarak ortaöğretim seviyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu öğretim programı ile 10. ve 11. sınıf felsefe dersi ile öğrenenlerin felsefi terminolojiyi, temel felsefi sorgulamaları ve bunlara karşılık gelen cevapları, insanlık tarihindeki ikilemleri ve çözümleri, felsefe ile diğer disiplinler ve çağdaş yaşam arasındaki bağlantıları, felsefenin hem birey hem de toplum üzerindeki etkisini, öne sürülen fikirlerin doğrulanmasını, yapıcı tartışma becerisini ve felsefi düşüncenin tarih boyunca geçirdiği evrimi kavramalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bahadır ve Berkant (2021) doküman incelemesi yöntemi kullanarak yaptığı nitel çalışmada 11. sınıf felsefe dersi öğretim programının kazanımlarının yaklaşık yarısının, içeriklerin tümünün, eleştirel düşünme becerisine uygun olmadığı; sınav durumlarının ise yalnızca birinin eleştirel düşünme becerisine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiye dayalı olarak 11. sınıf felsefe öğretim programının öğrenenlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz görüldüğü söylenebilir. Özdemir (2021) de ortaöğretim felsefe derslerinin düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerden çok, öğretmenlerin öğrenenlere aktarımı biçiminde gerçekleştiğini; bu nedenle ortaöğretim felsefe derslerinin, öğrenenlerin nitelikli düşünmesini sağlamadığını belirtmiştir.

Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf düzeylerinde yer alan felsefe dersi dışında 2006 yılına kadar öğrenenlerin düşünme becerilerini artırmayı amaçlayan bir ders bulunmamaktadır. 2004 yılında gerçekleştirilen felsefe eğitimi sempozyumunda Türkiye Felsefe Kurumu, “Çocuklar için Felsefe” adında bir dersin ilköğretim seviyesindeki okullarda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Çocukların felsefe gereksinimini karşılamak amacıyla 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, “Düşünme Eğitimi” adı altında seçmeli bir dersin ilköğretim okullarının ikinci basamağında, 6-8. sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. Günümüzde ise düşünme eğitimi dersinin Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 15 Nisan 2016’da alınan kararı çerçevesinde 7. ve 8. sınıf düzeylerinde seçmeli olarak haftada 2 saat uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016). Seçmeli olarak belirlenen bu ders yeterince anlaşılmamış ve önemsenmemiştir. Okul yönetimlerinin dersine uzak duruşu ve ebeveynlerin yetersiz talepleri bu durumun göstergesidir (Çotuksöken ve Tepe, 2013).

İlkokul seviyesinde ise böyle bir ders söz konusu değildir. Fakat Taşdelen (2014) ilkokul çocuklarının duyarlılıklarını, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, hayata ilişkin bir farkındalık oluşturabilmeleri için böyle bir ders ilkokul 3. sınıftan itibaren eğitim programına dahil edilip, bu konuda eğitim almış uzman kolaylaştırıcılar tarafından çocuklara uygulanmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu bakış açısında hareketle Türkiye’de eğitim merkezleri ve özel okulların bazılarında çocuklar için felsefe eğitimi verilmektedir.

2.3. Çocuklar için Felsefe

2.3.1. Neden Çocuklar için Felsefe?

Felsefe, genellikle karmaşık kavramlar, derin düşünceler ve soyut konularla ilişkilendirilir. Ancak felsefenin sadece yetişkinlere özgü bir etkinlik olmadığı ve çocukların da felsefe yapabileceği bir gerçektir. Cevizci’ye (2015) göre felsefi bir yolculuğa çıkmak için gereken en önemli yetenek, tüm çocuklarda doğuştan var olan bir nitelik olan merak ve hayret duygusudur. Benzer şekilde Wartenberg (2020), çocukların filozoflara benzer şekilde cesaret, çevrelerine karşı merak ve çevrelerine yönelik keşifsel sorgulamaları yoluyla dünyayı anlama arzusu sergilediklerini ileri sürmektedir.

Jasper'da (2010) çocukların derinlikli sorular sorduğunu dile getiren filozoflardandır. Ancak zaman geçtikçe, doğuştan gelen bu yetenek genellikle azalır ve yerini alışkanlıkların egemenliğine bırakır. Günlük rutinlerin etkisi altında kalan bireyler, kolaylıkla çevrelerine uyum sağlayarak, kendi düşüncelerini sorgulamadan toplumun normlarına göre hareket ederler (Cevizci, 2015). Bu durum, toplumun felsefi bakış açısının zamanla zayıflamasına ve bireylerin düşünsel derinliğini yitirmesine yol açar. Fakat bu eğilimin tersine çevrilmesi mümkündür; çünkü her bireyin içinde, keşfetmeye ve sorgulamaya açık bir dünya yatmaktadır. Bu nedenle, felsefi düşünceyi teşvik etmek ve bu düşünce tarzını günlük yaşamın bir parçası haline getirmek, bireylerin yaşamın ve çevrenin karmaşıklığını daha derinden anlamalarına yardımcı olabilir. Bu bilinç hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha zengin ve anlamlı bir yaşam için kapıları aralayabilir.

Wartenberg (2020) çocukların doğuştan gelen felsefi eğilimlerinin desteklenmesini savunmakta ve yaratıcı bakış açılarının desteklenmesinin önemini altını çizmektedir. Bu, çocukların fikirlerini açık bir şekilde ifade etmelerini, sağlam gerekçelerle kanıtlamalarını ve başkalarıyla yapıcı tartışmalara girmelerini sağlayan erken felsefe eğitimi ile kolaylaştırılabilir. Çocuklar, felsefe aracılığıyla, kendi düşüncelerini ifade etmeyi, diğerlerinin fikirlerini dinlemeyi ve karşılıklı saygıyı öğrenirken, toplumsal yaşamda daha yapıcı ve empatik bireyler olma yolunda ilerlerler.

Literatürde çocukların felsefe yapıp yapamayacağına ilişkin çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Bazı bakış açıları çocukların felsefi düşünme faaliyetinde bulunabileceğini öne sürerken, diğerleri bunun aksini savunmaktadır. Ancak bu tartışmadan daha önemli olan, felsefenin temel becerisi olan düşünmenin tüm çocuklar için erişilebilir olduğunun kabul edilmesidir. Çocukların düşünme yeteneklerinde, deneyimlerindeki farklılıklar nedeniyle eşitsizlikler olduğu açıktır. Bununla birlikte, bu farklılıklar düşünme eğitimi yoluyla azaltılabilir. Çocuklara yönelik bu tür bir eğitim, ilerleyen yıllarda potansiyel felsefe eğitimi için zemin hazırlar (Çotuksöken, 2011). Çocuklar soru sorma faaliyetini kendi çevrelerinde gözlemledikleri somut durumlar üzerinden gerçekleştirirler. Bu faaliyet, ilerleyen yıllarda kendi yaşamlarına felsefi sorgulamayı aktarmalarını sağlar. Çocuklar, erken yaşlardan itibaren aldıkları düşünme eğitimi sayesinde, ilerleyen yıllarda önemli farklılıklar yaşayabilir, ancak

yetişkinler veya filozoflar kadar derin ve kapsamlı düşünceler ortaya koyamayabilirler (Kızıltan ve Dombaycı, 2020). Onların karmaşık konuları anlama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve kendi düşüncelerini mantıklı bir şekilde ifade etme kapasitelerini artırır. Bu nedenle, çocuklara erken yaşlardan itibaren sağlanan düşünme eğitimi, onların entelektüel gelişimine ve ilerleyen dönemlerde felsefi düşünme süreçlerine katkıda bulunur.

Çocukları felsefi etkinliklere dahil etmek, onların bilişsel yeteneklerinin, kendini ifade etme, yargıda bulunma becerilerinin ve tartışmalara katılımlarının gelişimini destekler. Felsefi tartışmaların sınıf ortamına entegre edilmesi, çocuklar arasında kolektif katılımı teşvik ederek deneyimlerini paylaşımlarına ve akranlarıyla diyalog kurma sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanır. Bu süreç sayesinde çocuklar farklı bakış açılarını takdir etmeyi öğrenir ve farklı bakış açlarına saygı duymayı geliştirir (Tunç, 2017). Sonuç olarak, çocuklar için felsefe eğitiminin dahil edilmesi hem bireylerin hem de toplumun daha düşünceli, empatik ve vicdanlı bireyler olarak yetiştirilmesine katkıda bulunabilir.

2.3.2. *Çocuklar için Felsefe Nedir?*

Çocuklar için felsefe eğitimi dünyada da çok eski bir geçmişe sahip değildir. Columbia Üniversitesi'nde ders verirken öğrenenlerin temel muhakeme yeteneklerinin yetersiz olduğunu gözlemleyen Mathew Lipman bu becerileri geliştirmek için üniversite düzeyinin geç olduğunu fark etmiş, daha erken bir aşamada öğretilbileceği ve öğretilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu bakış açısından hareketle Matthew Lipman 1960'lı yılların sonunda çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çocuklar için felsefe eğitim programını geliştirmiştir (Özkan, 2020; Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocuklar için felsefe programını ilkokul öğrenenlerine uygulayan Lipman bu konuda başarılı sonuçlar almış ve çocuklar için felsefe eğitimi üzerine çalışmalarına devam etmiştir. Günümüzde 50'yi aşkın ülkede çocuklar için felsefe eğitimi yapılmakta ve bu sayı günümüz eğitim sistemlerinin eleştirilmesinin de etkisiyle günden güne artmaktadır (Yılmaz ve Bilican, 2021). Bugün, Lipman'ın vizyonu ve çabaları sayesinde, çocuklar için felsefe eğitimi dünya genelinde yaygınlaşmış ve eğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiştir.

Lipman başlangıçta ilkokul beşinci sınıftaki çocuklarla uygulamalı bir felsefe dersi yürütmüştür. Bu süre zarfında Lipman çocuklara hikayeler okumuş ve örnek

sorular etrafında tartışmalar yürütmüştür. Burada, diyalog yoluyla iş birliğine dayalı problem çözmeyi teşvik etmek ve böylece çocuklar arasında bağımsız mantıksal düşünmeyi geliştirmek amaçlanmıştır (Karakaya, 2006). Lipman'ın uygulamalı felsefe dersleri, çocuklara eleştirel düşünme becerileri kazandırmak ve onları kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik etmek suretiyle, katılımcı ve düşünceli bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlamıştır.

Lipman'ın temel düşüncesi (2003) felsefenin çocuklarda özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünce üzerinde etkili, olacağı yönündedir. Bu nedenle, Lipman'ın yaklaşımı felsefi soruları ve düşünceleri çocukların günlük yaşamlarına entegre etmeyi ve böylece onların daha derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Felsefi düşünceyle meşgul olmak, çocukların yaşamlarına bütüncül, derinlemesine ve eleştirel bir perspektiften bakmalarını sağlamak için önemlidir. Felsefe, entelektüel esnekliği, sorgulamaya açıklığı ve daha derin, daha kapsamlı bir farkındalığı teşvik eder. Meraklı bir çocuk, felsefeyi bir araç olarak kullanarak sağlam bir akıl yürütme ve kendine özgü derinlikli yanıtlar geliştirerek olgunlaşabilir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980) Felsefe, çocukların öğrenme sürecinde kendi düşünce tarzlarını oluşturmalarına ve kendi değerlerini belirlemelerine yardımcı olarak, bireysel kimliklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini teşvik eder.

Lipman'a (1982) göre, çocuklar için felsefe eğitiminin amacı onları birer filozof ya da yargı mercii haline getirmek değil, onları daha özenli, derinlemesine düşünen, empati kurabilen ve rasyonel bireyler haline getirmektir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitiminde öğrenenler bir uyarandan yola çıkarak birbirleriyle iletişim kurar, fikirlerini tartışır, deneyimlerini paylaşır, farkındalıklara ulaşır ve yorumlamalarda bulunurlar; bu uyaran bir öykü, bir haber, bir görsel ya da bir video olabilir (Direk, 2006). Çocuklar bir pastanın paylaşılması, hakların aranması, özgürlük, mutluluk gibi konuları düşünerek, tartışarak yorumlar yaparak felsefe yapmaktadırlar. Elbette çocukların yaptıkları felsefe bilinen anlamda yapılan felsefeden daha sade bir şekilde gerçekleşmektedir.

Çocuklara için felsefe eğitimi, onların merakını ve yaşama sevincini artırarak daha amaçlı ve üretken bir yaşam sürmelerini sağlar. Çocukları, farklı yolların ve bakış açılarının varlığını kabul ederken kendi bakış açılarını düşünmeye teşvik eder. Bu

eğitim, çeşitli bakış açılarının değerli ve benzersiz olduğunu vurgulayarak eleştirel ve analitik düşüncenin öneminin anlaşılmasını kolaylaştırır (Lone, 2018).

Erdoğan (2018) çocuklar için felsefe eğitiminin, çocuklara salt bilgi aktarımını içermediğini; bunun yerine çocukların kendi çabalarıyla bilgiyi inşa etmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Akkocaoğlu Çayır'a (2021) göre çocuklar için felsefe eğitiminin öğretme amacı yoktur. Uyarının temel aldığı konu hakkında katılımcılara, düşünme, sorgulama ve tartışma imkânı sunar. Katılımcılara sorgulama, eleştirme imkânı sunduğu için konu ya da kazanımı öğrenene direkt olarak kazandırmayı amaçlamaz. Tartışılan konuda katılımcıların derinlemesine düşünmesine ve farkındalık kazanmasına yardımcı olur. Sonuç olarak çocuklar için felsefe eğitimi, kolaylaştırıcıların öğrenenlere bir şey öğretmesini amaçlamaz. Katılımcıları eleştirel düşünme, problem çözme, açık fikirlilik, meraklılık, şüphede bulunma, nesnellik gibi süreçleri kullanarak kendilerinin bir çıkarımında bulunmasına yardımcı olur.

2.3.3. Çocuklar için Felsefe Nasıl Uygulanır?

Çocuklar için felsefe eğitimi, onların düşünme becerilerini geliştirmelerine, mantıklı düşünmeyi öğrenmelerine ve hayata dair derin sorular sormalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemin sağlıklı uygulanabilmesi için gerekli olan bazı hususlar bulunmaktadır.

- Kişi Sayısı: Felsefi bir sorgulama ortamı için Wartenberg (2020) 6 ile 12 kişinin ideal olduğunu belirtirken; Dikmelik (2022) 10 ile 12 kişilik grupları ideal olduğunu belirtmiştir.
- Oturma biçimi: Okullarda yaygın olarak kullanılan geleneksel oturma düzeni yerine, öğrenenlerin çember şeklinde oturduğu bir düzen tercih edilmelidir (Suvaroğlu ve diğerleri, 2022). Çember biçiminde oturma düzenleri, öğrenenlerin ve kolaylaştırıcının birbirleriyle eşit düzeyde olduğu algısını güçlendirmeye yardımcı olmaktadır (Dikmelik, 2022). Bu şekilde, her katılımcının birbirine eşit düzeyde saygı gösterdiği ve fikirlerin özgürce paylaşıldığı bir öğrenme ortamı sağlanarak, öğrenenlerin birlikte iş birliği yapma becerileri ve iletişim yetenekleri geliştirilmektedir.
- Tanıtım: Çocuklar için felsefe eğitimi öğrenenlerin sürekli kullandıkları bir yöntem olmadığı için öncelikle bu yöntem tanıtılmalı, daha sonra kurallar öğrenenlere açıklanmalıdır (Gaut ve Gaut, 2021).

- Uyarıcı: Felsefi sorgulama süreci, yaşa uygun sorular, çocuk edebiyatı, anlatılar, sanat eserleri, resimler, fotoğraflar, animasyon filmler, videolar gibi görsel ve işitsel ya da gazete makaleleri veya sosyal medya paylaşımları gibi uyarıcılarla başlatılabilir (Şahin, 2023). Bu tür çeşitli uyarıcılar, öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerini teşvik ederken aynı zamanda onların gözlem, analiz ve yorum yapma yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır.
- Düşünmek için zaman ayırma: Uyarıcının anlaşılabilmesi için çocuklara zaman verilmelidir. Bazen uyarıcının anlaşılabilmesi için çocuklara tekrar anlatılabilir (Worley, 2019). Ayrıca, uyarıcının karmaşıklığını anlamak için çocuklarla etkileşimde bulunulmalı, onlara farklı açılardan bakma ve düşüncelerini başkalarıyla tartışma fırsatı verilmelidir. Böylece, kavrama süreci daha derinleştirilerek öğrenenlerin kendi düşüncelerini oluşturmaları desteklenmelidir.
- Sorgulama süreci: Bu aşama, uyarıcının sunulmasını ve ardından felsefi sorunun tartışılmasını içerir. Uyarıcıyla ilgili felsefi sorgulamaların yanı sıra, düşündürücü sorulara ve anlam fikrine odaklanan sorulara da yer verilir. Sorular genellikle somuttan soyuta doğru ilerler. Bazen metinler ve anlatılar bölümler halinde incelenebilir. İlk aşama hikâyenin bir bölümünün okunmasını ve ilgili kavramın tartışılmasını içerebilir, bunu hikâyenin devamı ve ilgili diğer felsefi soruların araştırılması izleyebilir (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Katılımcıların düşüncelerini ve duygularını paylaşmaları teşvik edilir ve her bir katılımcının perspektifinden farklı yönler üzerinde derinlemesine düşünmeleri sağlanır. Böylece, katılımcılar arasında etkileşim ve fikir alışverişi teşvik edilirken, her bir katılımcının kendi düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşması önemsenir. Bu aşama, katılımcıların felsefi kavramları somut örneklerle ilişkilendirmelerine ve bu kavramların gerçek yaşam durumlarına nasıl uygulanabileceğini anlamalarına olanak tanır.
- Sorgulama sürecinin değerlendirilmesi: Sürecin sonunda kolaylaştırıcı, belirli bakış açılarına kimlerin katılıp katılmadığını belirtmeli, öğrenenlerden gelen görüşleri özetlemelidir. Kolaylaştırıcı değerlendirme sürecinin öğrenenlere devredebilir ya da onlara yardımcı olabilir (Taş, 2017). Böylelikle, öğrenenlerin güçlü yönlerini öne çıkararak onları daha fazla motive edebilir ve zayıf yönlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Kolaylaştırıcının bu rolü, öğrenenlerin kendi

öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılımını teşvik eder ve onlara kendi düşüncelerini özgürce ifade etme fırsatı verir.

2.3.4. *Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Kolaylaştırıcının Rolü Nedir?*

Çocuklar için felsefe eğitiminde, kolaylaştırıcının en kritik rolü fikirleri tarafsız bir şekilde ele almaktır. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerin her düşünceye değer verildiğini hissettikleri bir ortam yaratmalı, öğrenenleri yargılamadan dinlemeli ve teşvik etmelidir. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerle eşitlikçi bir ilişki sürdürmeli, öğrenenlere mümkün olduğunca az müdahale etmeli ve öğrenenleri düzeltmeye çalışmadan, öğrenenlere kişisel görüşlerini aktarmadan oturumu denetlemelidir (Gönül, 2013). Felsefî etkinliklerin uygulanması sırasında arabulucu olarak değil, çocuklar arasında eleştirel düşünmeye elverişli bir ortamı teşvik eden bir kolaylaştırıcı olarak orada bulunmalıdır (Kulcul, 2022). Bu tarafsızlık, öğrenenlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlar ve onların fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır. Kolaylaştırıcı, her öğrenenin düşüncesini önemseyerek, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve farklı bakış açılarına saygı duymalarına yardımcı olur. Bu yaklaşımla, öğrenenler arasında iş birliği ve etkileşim teşvik edilirken, her bir öğrenenin katılımı ve değeri vurgulanır. Bu anlayış, çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine ve başkalarının fikirlerini anlamalarına olanak tanıyarak felsefî düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

Kolaylaştırıcının soruşturma sürecini kendi beklentilerine göre değil, öğrencilerden aldığı cevaplara göre sürdürmesi gerekir. Çünkü çocuklar sadece ilgilendikleri konular üzerinde tartışarak öğrenebilirler. Burada kolaylaştırıcının rolü, çocukların kendi rotalarını çizmelerine yardımcı olmak ve ne düşüneceklerinden ziyade nasıl düşüneceklerini öğrenme sürecinde onlara rehberlik etmektir (Direk, 2006). Kolaylaştırıcı kendi görüşlerini belli eden jest ve mimiklerden de kaçınmalıdır (Suvaroğlu, Peker, Peker Antepe, ve Tavuş, 2022). Bu tarz bir rehberlik, öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerini keşfetmelerine ve kendi çıkarımlarını yapmalarına olanak sağlar. Kolaylaştırıcı, çocukların kendi iç dünyalarına yönelmelerine ve düşünce süreçlerini derinleştirmelerine yardımcı olurken, onların bağımsız düşünme becerilerini destekler. Bu şekilde, öğrenenlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve kendilerine güvenmelerine olanak tanınır. Ayrıca, kolaylaştırıcının tarafsız ve objektif tutumu, öğrenenler arasında güven ve açıklık ortamının oluşmasına katkıda

bulunur, böylece her öğrenenin katılımı ve fikirlerinin eşit derecede değerli olduğu hissedilir.

Çocuklar için felsefe eğitiminde kolaylaştırıcının en kritik rolü, fikirleri tarafsız bir şekilde ele alarak öğrenenlerin her düşünceye değer verildiğini hissedecekleri bir ortam sağlamaktır. Kolaylaştırıcı, öğrenenlerle eşitlikçi bir ilişki sürdürmeli, asgari düzeyde müdahale etmeli ve öğrenenlerin düşünme süreçlerine rehberlik etmelidir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken iş birliğini ve etkileşimi teşvik etmektedir. Kolaylaştırıcı kendi görüşlerini açıklamaktan kaçınmalı ve öğrenenlerin kendi iç dünyalarına yönelmelerine yardımcı olmalıdır. Bu şekilde, öğrenenlerin potansiyellerini keşfetmeleri ve kendilerine güvenmeleri sağlanırken, güven ve açıklık ortamı teşvik edilmiş olur.

Öğrenenlerin görüşlerini ifade etme cesareti ve güveni, yüz yüze eğitime kıyasla çevrim içi eğitimde farklılık gösterebilir. Çevrim içi ortam, kolaylaştırıcının tarafsızlığını koruyarak, öğrenenler arasında eşitlik ve saygıyı sağlamak için daha dikkatli bir yöntem benimsemesini gerektirebilir. Bu araştırmanın çevrim içi olarak yürütülmesi, çevrim içi eğitimin açıklanmasını beraberinde getirmektedir.

2.4. Çevrim İçi Eğitim

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle birlikte eğitim dijital ortama taşınmış, zaman ve mekân kısıtlamalarından etkilenen bireyler için erişilebilir bir fırsat olarak çevrim içi eğitim ortaya çıkmıştır. (İlgaz ve Aşkar, 2009). Dijital eğitim araçları, öğrenenlere çeşitli görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiş etkileşimli bir öğrenme ortamı sunarak, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hale getirebilmektedir.

Çevrim içi eğitim sistemleri yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla sayıda öğrenene ev sahipliği yapma kapasitesine sahip olmasının yanında, geleneksel eğitimde olası aksaklıklar yaşanması durumunda sınıf içi faaliyetlerin dijital sınıf ortamı aracılığıyla sorunsuz bir şekilde devam etmesini sağlarlar. Ayrıca, fiziksel alan gibi masrafların olmaması, çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitime göre daha uygun maliyetli bir seçenek haline getirmektedir (Çelik, 2018). Bu durum, eğitim fırsatlarının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır.

Çevrim içi eğitim Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde ilan edilen Kovid-19 salgınının başlangıcında virüsünün yayılımını önlemek amacıyla akla gelen ilk önlem olan okulların kapatılması sonucunda eğitimin

aksamasını engellemek için kullanılmıştır. (Shapiro, 2020; Telli ve Altun, 2021). Bu süreç, özellikle pandemi döneminde çevrim içi eğitimin önemini artırmış ve bu alandaki gelişmelerin hızlanmasına yol açmıştır. Eğitimciler, öğrenenler ve veliler, çevrim içi eğitim araçları ve platformları aracılığıyla eğitim hayatlarına kesintisiz devam etme fırsatı bulmuşlardır. Pandemi sürecinde çevrim içi eğitim, eğitim sistemlerinin esnekliğini ve direncini ortaya koymuş ve eğitimde dijital dönüşümün önemi bir kez daha görülmüştür.

Çevrim içi eğitim birçok avantajı beraberinde getirmesine rağmen her yerde internetin bulunmaması, operatör kaynaklı yavaşlama, kullanılan çevrim içi sistemin yavaş olması, öğrenenlerde gerekli ekipmanların bulunmaması gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır (Doğan ve Koçak, 2020). Çevrim içi eğitime etkin katılım için tüm öğrenenlerin güvenilir bir internet bağlantısına ve temel donanım bileşenlerine erişimi olması gerekir. Ne yazık ki, dünya çapında önemli sayıda çocuğun internete erişimi yoktur (Şahin ve Kırış, 2022). UNICEF'e (2020) göre, 3 ila 17 yaş arasındaki okul çağındaki çocukların üçte ikisinin internet bağlantısına erişimi yoktur. Zorunlu haller göz önünde bulundurulduğunda bu sayının yüksek olduğu ortadadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğine ve dijital uçuruma işaret etmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde ve gelişmekte olan ülkelerde yaşayan çocuklar, yeterli internet erişimine sahip olmadıklarından çevrim içi eğitimden yeterince faydalanamamaktadır. Eğitimde eşitlik ilkesini zedeleyen mevcut tablo, aynı zamanda öğrenenler arasındaki gelişim ve öğrenme potansiyelini de azaltmaktadır. Bu nedenle, çevrim içi eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve erişilebilirliğin artırılması için daha kapsamlı ve sürdürülebilir çözümler üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Sonuç olarak, çevrim içi eğitim maliyet açısından uygunluğu ve zamandan ve mekândan bağımsız eğitim sağlamasıyla Türkiye'deki birçok üniversite tarafından benimsenmiş ve hızla uygulanması için çalışmalar başlatılmıştır (Türel ve Varol, 2003). Günümüzde üniversiteler başta olmak üzere birçok eğitim kurumunun çevrim içi dersler yürüttüğü bilinmektedir. Bu derslerden biri de çocuklar için felsefe eğitimidir. Farklı yaş grubu öğrenenleri için çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimleri verilmektedir. Bu araştırma, çocuklar için çevrim içi felsefe eğitiminin etkililiğine yönelik bir örnek niteliğindedir.

Felsefe eğitimi genellikle yetişkinlere yönelik olarak algılansa da çocuklar için son derece önemlidir. Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek, sorgulama yeteneğini geliştirmek, merak ve hayret duygusunu canlı tutmak çocukların zihinsel gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklara felsefe eğitimi vermek, onların yaratıcılıklarını artırarak dünyayı daha iyi anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle çocuklar için felsefe eğitimi hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve onları bu alanda çalışmaya teşvik etmiştir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Çocuklar için felsefe eğitimi hakkında birçok alanla ilişkilendirilerek çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar günümüzden geçmişe kronolojik bir sırayla sunulmuştur.

2.5.1. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ulucan (2023) “Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması” başlıklı çalışmada öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacı ile hazırladığı eylem planını 34 gönüllü dördüncü sınıf öğrenenine 10 hafta boyunca haftada iki ders saati uygulamış, elde edilen verilerle P4C uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrenenlerinin, eleştirel düşünme ve işbirlikli düşüncelerini geliştirdiği, öğrenenlerin P4C etkinliklerini sevdikleri, kendilerini mutlu hissettikleri ve etkinliklerin özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özkılıç (2023) “Çocuklar için felsefe eğitiminin (P4C) bilişsel farkındalığa ve okuduğunu anlama becerisine etkisi: Karma yöntem araştırması” başlıklı çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin yedinci sınıf öğrenenlerinin bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırması desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanıldığı araştırmanın nicel bölümünde 72, nitel kısmında ise 10 öğrenenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama beceri testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve P4C farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında P4C farkındalık ölçeği son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, okuduğunu anlama becerileri bakımından ise anlamlı bir fark

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerde deney grubu öğrenenleri çocuklar için felsefe eğitiminin bilişsel farkındalıklarında olumlu yönde gelişme olduğunu belirtmişlerdir.

Kayaalp ve Boyacı (2023), Kovid-19 salgını sırasında uzaktan eğitim çerçevesinde çocuklar için felsefe eğitimini ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersiyle bütünleştiren etkinliklerin uygulanmasını araştıran, öğretmenleri ve öğrenenleri içeren bir durum çalışması yürütmüştür. Çalışmaya altı erkek, yedi kız olmak üzere toplam 13 öğrenen ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Öğrenenlerle uzaktan eğitimle 12 farklı uyararla 25 ders saati çocuklar için felsefe oturumları gerçekleştirilmiştir. Öğrenen ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından sınıf içi uygulamalar tamamlanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulamanın dikkat toplama, uyarıcı sunumu, tartışılacak ana soruyu belirleme, soru sorma grubu, değerlendirme ve pekiştirme etkinlikleri olmak üzere altı aşamada yürütüldüğü görülmüştür. Uygulamalar sırasında uzaktan eğitim, dil becerileri, çocuklar için felsefe ve diğer alanlarla ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuş ve öğrenen/öğretmen görüşleri paylaşılmıştır. Araştırmacılar, çocuklar için felsefe eğitiminin çeşitli disiplinlerle entegre edilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Şişman, Ünlü ve Kaşkaya (2023) çocuklar için felsefe eğitiminin beşinci sınıf öğrenenlerinin üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 34 öğrenen ile nicel ve nitel olarak yürüttükleri araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak çocuklar için felsefe eğitim alan öğrenenlerin söyledikleri, yazdıkları ve kendilerini ilgilendiren konular hakkında mantıksal örnekler verebildikleri görülmüştür.

Gürdal (2022), "Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkökul Bİlsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde, çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yaklaşımının üstün yetenekli öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tek gruplu deneysel desen kullanan Gürdal, 36 ilkökul düzeyindeki BİLSEM öğreneniyle yürüttüğü araştırmasında "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)" kullanılmış, topladığı verileri SPSS yazılımı kullanarak

analiz etmiştir. Araştırma bulguları, çocuklar için felsefede hipotetik düşünme yönteminin uygulanmasının katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Akan (2022), "Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi" başlıklı doktora tezinde, hayat bilgisi dersi çerçevesinde çocuklar için felsefe (P4C) aracılığıyla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı çalışmaya 60 üçüncü sınıf öğreneni dahil edilmiştir. Bulgular, çocuklar için felsefe dersine katılımın öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Ünal (2021) "Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefece düşünme yöntemlerinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye'de yeni gelişen bir alan olan çocuklarla ve yetişkinlerle felsefenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uluslararası düzeyde farklı yöntemleri ve uygulamaları incelenmiş ve bu alana katkıda bulunmak amacıyla çeşitli materyal örnekleri sunmuştur.

Daşdelen (2021) "Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitime yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, dördüncü sınıf öğrenenlerinin akıl yürütme, araştırma-sorgulama, bilgiyi organize etme ve transfer etme becerilerinin yeterlilik düzeylerini değerlendirmeye odaklanan bir ölçme aracı oluşturmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı ve 177 dördüncü sınıf öğreneni ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda geliştirilen 26 maddelik testin, çocuklar için felsefe uygulamalarına katılan dördüncü sınıf öğrenenlerinin gelişimini etkili bir şekilde değerlendirebileceği ortaya konulmuştur.

Türksoy (2020) "Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması" isimli yüksek lisans tezinde ortaokul öğrenenlerinde çocuklar için felsefe eğitiminin fen eğitiminde öğrenenlerin kavramsal başarı, bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel araştırmaya yönelik düşünceleri üzerindeki öğrenme süreçlerinde oynadığı rolleri araştırmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 35 deney grubu, 33 kontrol

grubu olmak üzere toplam 68 ortaokul öğreneni katılmıştır. Araştırma 12 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere fen derslerinde kullanılmış olup veri toplama aracı olarak “Kavramsal Başarı Sınavı”, “Temel Beceriler Ölçeği (TBÖ)” ve “Eleştirel Düşünme Becerisi Testi (EDBT)”, “Bilimsel Araştırmalar Hakkında Görüş Anketi (VOSI-S) ve 3N tabloları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrenenlerinin kavramsal başarılarını, eleştirel düşünme becerilerini, bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerini ve uygulamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği; ancak bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2020), "Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinde, çocuklar için felsefe uygulamasının çocukların felsefi duyarlılıkları, kavramsal anlamaları, sorgulama becerileri, öz farkındalıkları ve sosyal farkındalık becerileri gibi çeşitli boyutlar üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma ilköğretim ikinci ve dördüncü sınıf düzeyinde eğitim gören toplam 42 öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan eylem planı sonucunda çocuklar için felsefe eğitimi ile çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı, çocuklar için felsefe eğitim yaklaşımının diğer disiplinlerle birlikte erken yaşlardan itibaren kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Güven (2019) “Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması” isimli yüksek lisans tezinde 9-11 yaş öğrenenleri ile eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcılık temalı yaratıcı drama etkinlikleri yapmıştır. Nitel olarak sürdürülen araştırma dokuz hafta süresince toplam 15 saat, 12 öğrenenle devam ettirilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların karşıt görüş geliştirme, kavramsal ilişkilendirme, esnek düşünme ve empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma, çocuklar için felsefe eğitiminin yaratıcı drama gibi sanatsal türlerle desteklenmesinin olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Işıklar (2019) “Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi” isimli yüksek lisans tezinde 5-6 yaş grubu 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak

üzere toplam 40 çocukla nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılarak bir araştırma yapmıştır. Deney grubuna 40'ar dakikalık 20 oturumda çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Araştırmada ölçek olarak “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamamış fakat grup içi eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Karadağ ve Demirtaş (2018) Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın okul öncesi dönemdeki öğrenenlerinin eleştirel düşünme becerilerine, okul türüne göre öğrenenlerde fark oluşup oluşmayacağına ve çocuklar için felsefe eğitiminin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada yöntem olarak kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmış, ölçek olarak okul öncesi öğrenenler için hazırlanan “Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca süreçte yer alan üç öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüş, devlet okulu ve özel okul öğrenenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların genel olarak çocuklar için felsefe eğitimine yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları gözlenmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2015) “Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma” adlı doktora tezinde çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrenenlerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı yaptığı nitel çalışmada katılımlı gözlemci olarak rol almış, öğrenenleri günlükleri, eve ödevleri ve sınıf içi etkinlikler doküman analizi kapsamında incelenmiştir. Araştırmayı iki ayrı öğretmen ve iki ayrı sınıf ile 14 hafta boyunca toplam 28 saat yapmıştır. Araştırma süreci sonunda öğrenenlerde felsefenin özelliklerini, felsefi soruları ve filozofları anlama, kavramlar arasında ilişki kurma, kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme, düşünme hatalarını anlama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünebilme gibi bilişsel alanda değişimler meydana gelmiştir. Araştırmacı ayrıca, çocukların felsefeyi anlayamayacağı fikrinin terk edilmesi ve felsefenin ve filozofların çocukların hayatına erken yaşta tanıtılması gerektiğini belirtmiştir.

Kefeli ve Kara (2008) “Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi” isimli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocuklar için felsefe yönteminin temel aldığı

sokratik yöntemin sorgulamada etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma 10-12 yaş aralığında bulunan beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören üç kız üç erkek öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmanın ilk aşamasında yapılan görüşmelerde öğrenenlerin felsefi etkinlikler hakkında fikri olmadığı ortaya konmuştur. İkinci aşamada öğrenenlere Sokratik yöntem hakkında bilgi verilmiş ve “Antoine de Sain-Exupery’nin Küçük Prens” isimli kitabından hareketle felsefi etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenenlerin akıl yürütme becerinin sistematikleştiği ve konuyu kavrayışlarının hızlandığı gözlemlenmiştir.

2.5.2. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wu (2021) çalışmasında, çocuklar için felsefe eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin, öğretmenlerin düşünme becerilerini ne ölçüde geliştirdiğini ve öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini ne ölçüde etkilediğini ölçmeye çalışmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı araştırmada yaşları 10 ila 12 arasında değişen 178 öğrenenden 90’ı deney grubuna, 88’i kontrol grubuna rastgele atanmış ve uygulama dört hafta sürmüştür. Eğitimi uygulayan öğretmen iki hafta boyunca eğitim almıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlere verilen eğitimin yeterli olmadığını, eğitimi alan öğretmenlerin çocuklar için felsefe eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini ancak eğitim programlarını uygulama konusunda endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla eleştirel düşünmede bazı gelişmeler kaydettiğini ortaya koymuştur.

Zulkifli ve Hashim (2020) Malezya’da çocuklar için felsefenin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma 11 hafta boyunca 61 ortaokul öğreneniyle yapılmış ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenenlerin eleştirel düşüncelerinde oluşan değişimi ölçmek için “Ujian Kemahiran Menaakul (Test for Reasoning Skills) Centre for Teaching Thinking” testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizde deney grubu öğrenenlerinin test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu ortaya çıkmıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Ventista (2019), çocuklara için felsefe eğitiminin öğrenenlerin bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerini geliştirmedeki etkililiğini incelediği doktora tezinde,

öncelikle son 40 yılda bu alanda yapılan araştırmaları analiz etmiştir. Yaptığı literatür taraması, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin akıl yürütme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ardından, 2011-2015 yılları arasında çocuklar için felsefe eğitimi uygulamayan 14.791 okul ile uygulayan 34 okulun sonuçları karşılaştırılmıştır. İnceleme sonuçları, çocuklar için felsefe eğitiminin genel olarak öğrenenlerin muhakeme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Son olarak beşinci sınıf düzeyinde 17 okulda 814 öğrenenle yürütülen deneysel çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin beşinci sınıf öğrenenlerinin eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılammıştır.

Siddiqui, Gorard ve See (2019) öğrenenlerin eleştirel düşünme, vatandaşlık ve güven gibi davranışların nasıl olumlu yönde geliştirilebileceğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışma 18 ay boyunca 42 ilkokulda 2722 öğrenenle yapılmıştır. Deney grubuna çocuklar için felsefe eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise ülkenin mevcut eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunun iletişim becerileri, esneklik ve empati açısından kontrol grubundan daha önde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubu öğrenenleri çocuklar için felsefe eğitiminden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh (2018) çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin öz yeterlik gelişimi ve eleştirel düşünme becerilerindeki etkisini incelemişlerdir. Bir eğitim-öğretim dönemi boyunca birinci sınıf ortaokul seviyesinde 27 kız öğrenenden oluşan deney grubuna çocuklar için felsefe eğitimi verilmiş, 27 kişiden oluşan kontrol grubuna ise ülkenin mevcut eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada ölçek olarak “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Ergenler için Öz-Yeterlik Anketi” kullanılmıştır. Bulgulara dayanarak araştırmacılar, çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme ve öz yeterliliği arttırmada olumlu etkisi olduğu çıkarımında bulunmuşlardır.

Leng (2015), çocuklar için felsefe eğitiminin uygulandığı lise seviyesindeki 33 kişilik bir sınıfta, felsefe temelli sorgulama etkinliklerinin öğrenenlerin hayatın anlamına ilişkin fikirleri ve akademik öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini nitel ve nicel olarak; ölçekler, öğrenen çalışmaları, odak grup görüşmeleri, sınıf tartışmaları ve yansıtıcı notlar dahil olmak üzere çoklu veri toplama araçları kullanarak analiz

etmiştir. Çocuklar için felsefe eğitimi sonrasında öğrenenlerin yaşadıkları çevreye yönelik daha duyarlı hale geldikleri ve empati kurma duygularının, toplumsal faydaya ve etiğe yönelik bakış açılarının olumlu yönde geliştiği ve çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin kişilik gelişimlerini önemli ölçüde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Topping ve Trickey (2014), çocuklar için felsefe eğitiminin yedi ay boyunca 10 yaşındaki 180 ilkokul öğreneni arasındaki etkileşimli diyalogların niteliği ve niceliği üzerindeki etkisini ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak araştırmıştır. Deney grubuna, öğrenenlerin sınıf içi tartışmalara katılımını artırmayı ve fikirlerini gerekçelendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Karşılaştırmalı olarak, kontrol grubunda kayda değer bir değişiklik gözlenmemiştir. Çalışma, öğretmen-öğrenen diyalogunda, öğrenen-öğrenen söyleminde ve sınıf içi konuşmaların toplam sayısında iyileşmeler olduğunu bildirmiştir. Uzun vadeli etkilerle ilgili olarak araştırma, çocuklar için felsefe eğitiminin sürekli uygulanmasa bile ilkokuldan lise seviyesine kadar devam eden bilişsel faydalar sağladığını ve öğrenenlerin sosyo-duygusal boyutlarında iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Jones-Teuben (2013), çocuklara yönelik felsefe eğitiminin öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini konu alan doktora tezini beş-yedi yaş aralığındaki 19 öğrenenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada ağırlıklı olarak 17 oturumun transkriptlerinden ve saha notlarından oluşan veriler analiz edilmiştir. Araştırma yaratıcı düşünmede, öğrenen etkileşiminin miktarında ve karmaşıklığında artış olduğu, farklı fikirlere sahip olmanın öğrenenler için yepyeni bir ifade biçimi olduğu, iş birliği ve farklı fikirlere sahip olmanın yaratıcı düşünme ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Fikir ayrılığının öğrenenler için yeni bir ifade biçimi olduğuna dair kanıtlar bulunurken hem iş birliği hem de fikir ayrılığı fırsatı yaratıcı düşünme kategorileriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, bireysel olarak çocuklar tarafından üretilmiş gibi görünen fikirlerin aslında sosyal olarak yapılandırıldığı durumlara dair süreçler tespit edilmiştir.

Lam (2012), çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma için 42 öğrenen

gönüllü olmuş, aralarından rastgele seçilen 28 öğrenen 14'er kişilik iki gruba rastgele dağıtılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “New Jersey Muhakeme Becerileri Testi”, “Bilişsel Davranış Kontrol Listesi”, öğrenen anketleri, öğrenen günlükleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Bir gruba çocuklar için felsefe dersi, diğer gruba ise İngilizce dersi verilmiştir. Çocuklar için felsefe dersi alan öğrenenlerin akıl yürütme becerilerinin arttığı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde çocuklar için felsefenin önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacı öğrenenleri kendi başlarına tartışılacak pek çok önemli felsefi konuyu üretme yeteneğine sahip olduklarını gözlemlemiştir.

Benade (2011) çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerilerinin gelişimine ne derecede etki ettiğini gözlemek amacıyla yedi aylık bir eylem planı hazırlayıp uygulamıştır. 30 hafta boyunca beşinci sınıf düzeyinde 11 erkek, 16 kız olmak üzere toplam 27 kişilik bir sınıfta haftada bir saat çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Uygulama sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini ve derinlemesine sorgulamayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu artış bütün öğrenenlerde aynı derecede gerçekleşmemiştir. Bu sebeple araştırmacı çocuklar için felsefe eğitimi ile daha çok araştırma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Jenkins ve Lyle (2010) çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 10 yaşındaki dört çocuğa çocuklar için felsefe temelli etkinlikler uygulamışlardır. Yapılan uygulamalar video kaydına alınmış, grup tartışmaları sözlü ve sözsüz iletişim göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğrenenlere sorgulama ve yaratma potansiyellerini değerlendirme fırsatı verildiğinde, öğrenenlerin üst düzey dil becerilerini kullanma becerilerinde olumlu bir etki olduğu gözlemlenmiştir.

Tooping ve Trickey (2007), 10-12 yaşlarındaki dördüncü ve üçüncü sınıf öğrenenleriyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir. Dört farklı okuldan toplam 105 öğrenenin oluşturduğu deney grubundaki öğrenenler haftada bir saat olmak üzere 16 ay boyunca çocuklar için felsefe eğitimi almışlardır. İki farklı okuldan toplam 72 öğrenenin oluşturduğu kontrol grubu ise normal sınıf deneyimleri yaşamıştır. Deney öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına “Bilişsel Yetenek Testi” uygulanmıştır. Uygulamalar öncesinde ve

sonrasında uygulanan testler sonucunda deney grubu öğrenenlerinin akıl yürütme becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve sözlü bilişsel becerilerinin uygulamalar sonucunda geliştiği gözlemlenmiş ve raporlanmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde çocuklar için felsefe eğitimi; nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak defalarca araştırılan bir eğitim olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar genel olarak çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme, işbirlikli düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, araştırma, sorgulama, esnek düşünme, empati kurma gibi becerilerde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitimini uygulayan öğretmenlerin ve eğitimi alan öğrenenlerin; çocuklar için felsefe eğitimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

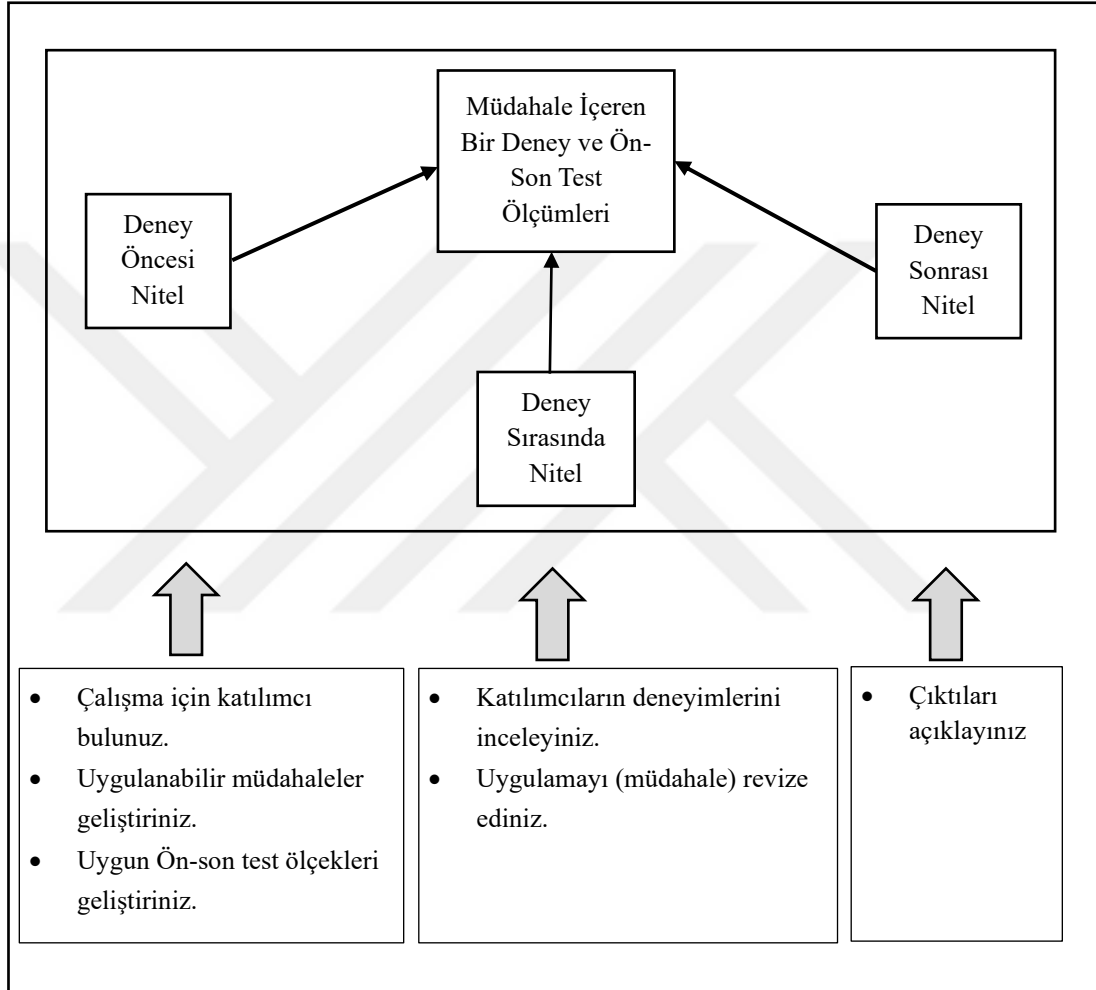
Bu araştırma karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. 1990'lı yılların başından itibaren sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde karma yöntem araştırmalarının önemli yeri olduğu düşünülmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Genel olarak karma yöntem araştırmaları, nicel veriler ile nitel verilerin birlikte kullanılmasının, bu yöntemlerden sadece birini kullanmaktan daha avantajlı olması varsayımına dayanmaktadır (Cresswell, 2021). Tarihsel süreç içerisinde karma yöntem araştırmaların bakış değişmiş ve farklı tanımları yapılmıştır.

Greene, Caracelli ve Graham'e (1989) göre karma yöntem araştırmaları hiçbir yöntemin hâkim anlayışına bağlı kalmadan hem nicel yöntem hem de nitel yöntem içeren çalışmalardır. Burada hiçbir yönteme bağlı olmadığı vurgulanmıştır. Zamanla bu bakış açısı değişmiştir.

Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmasını, tek başına kullanılan yöntemler yerine nitel verilerin ve nicel verilerin toplanarak birlikte harmanlandığı, felsefi varsayımları olan bir bilimsel araştırma deseni ve bilimsel araştırma yöntemi olarak görmüşlerdir (Akt. Creswell and Plano Clark, 2020). Bu tanımda felsefi bir varsayımı olduğu da ortaya konmuştur.

Son olarak Creswell (2021, s. 2) karma yöntem araştırmalarını; “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Araştırmada karma yöntem araştırması ile hem nitel hem de nicel veri araçları kullanılarak bulguların detaylandırılması, çeşitlenmesi, zenginleşmesi ve desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında farklı desenler bulunmaktadır. Bu çalışmada müdahale deseni kullanılmıştır. Creswell'e göre (2021) bu desenin amacı deney sürecine (rneğin n test-son test model) nitel verilerin eklenerek araştırma probleminin açıklanmaya çalışılmasıdır. Araştırmacı problemine göre nitel veriyi araştırmadan önce, araştırma sırasında ve araştırmadan sonra ekleyebilir. Bu desenin uygulanmasına ilişkin aşamaları gösteren diyagram şekil 1'de gösterilmiştir.



şekil 1. Müdahale Deseni (Creswell, 2021, s.75)

3.2. Çalışma Grubu

evrim içi yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu çevrim içi başvuru formunu dolduran öğrenenlerden oluşmaktadır. evrim içi başvuru formu çeşitli sosyal medya araçları ile yaygınlaştırılmış ve Türkiye'nin farklı illerinden başvuru almıştır. Formu doldurarak araştırmaya ve eğitime gönüllü olan dördüncü sınıf düzeyinde yaşları 10-11 arasında değişen 60 öğrenen seçkisiz olarak 30 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak

belirlenmiştir. Deney grubu 17 kız 13 erkek öğrenen, kontrol grubunda ise 16 kız, 14 erkek öğrenen bulunmaktadır. Kontrol grubu, deney grubu ile benzer koşullarda bulunan ancak deneysel koşula maruz kalmayan bir gruptur. Bu şekilde deneyin etkisinin daha açık bir şekilde anlaşılması amaçlanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulamaları yapıldıktan sonra deney grubu oturumların rahat yürütülebilmesi için 15'er kişilik iki gruba ayrılmış; 10 hafta boyunca çevrim içi çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Deney grubuna eğitim verildikten sonra her iki gruba da son testler uygulanmış daha sonra kontrol grubuna da eğitim verilerek, araştırmanın etik standartlara uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçek, görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenen günlüğü olmak üzere dört veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer verilmiştir:

3.3.1. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Ön test son test uygulamalarında “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Akar ve Uluçınar (2021) tarafından geliştirilen; 5'li likert tipi temel alınarak hazırlanan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama, yanlılık/nesnellik olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmış ve 35 maddelik taslak ölçek faktör yükü 35'in altında olanların elenmesiyle 18 madde ve 4 boyuta indirgenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda her bir alt boyutta yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının öngörülen değer olan .250 değerinin üzerinde olduğu, ayrıca iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa katsayılarının ise .60 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür (Uluçınar ve Akar, 2021). Bu sonuçlara göre, ölçeğin hem maddelerinin hem de boyutların genel anlamda güvenilir yapıda olduğu söylenebilir Ölçek Ek-1'de sunulmuştur.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu

Araştırmada çocuklar için felsefe eğitimi sonrasında öğrenenlerden nitel veriler toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya hem bir standart hem de bir esneklik sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme

formu hazırlanırken alanyazın taraması yapıldıktan sonra taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardından nitel araştırma konusunda çalışmaları bulunan eğitim programları ve öğretim alanında doktorasını bitirmiş ve nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından pilot görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu giriş soruları ve içerikle ilgili sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında iki, içerik kısmında ise 20 soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu Ek-3'te sunulmuştur.

3.3.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı araştırmanın uygulama sürecinde çevrim içi ortamda ortaya çıkan durumun izlenebilmesi için araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü araştırmacının katılımcılarla oluşturduğu etkileşim hakkında düşünmenin bir aracıdır (Glesne, 2020). Araştırmacı uygulama süreciyle ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, hissettiklerini uygulamalardan sonra şeffaf bir şekilde not etmiştir.

3.3.4. Öğrenen Günlüğü

10 hafta boyunca yapılan çocuklar için felsefe uygulamaları sonunda öğrenenlerin uygulamaya yönelik görüşlerini, hislerini alabilmek amacıyla dijital olarak oluşturulan formlar her uygulamadan sonra öğrenenler tarafından doldurulmuştur. Öğrenen günlüğü formu Ek-4'te sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan ölçeğin, yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formunun, çocuklar için felsefe eğitimi ders planlarının ve öğrenen günlüğünü öğrenenlere uygulayabilmek için Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (BAYEK) etik kurul onayı alınmıştır (Ek-6). Araştırmanın veri toplama süreci uygulama süreci deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni doldurmaları ile başlamıştır. Her iki grubun öğrenenlerine ve ebeveynlerine araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra 30 öğrenenden oluşan deney grubu çocuklar için felsefe eğitiminin daha sağlıklı yürütülebilmesi için 15'er kişilik iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrenenlerine hafta içi akşam saatlerinde bu konuda eğitim almış olan araştırmacı tarafından (Ek-8) çevrim içi olarak

10 hafta boyunca çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. 10 haftalık eğitim programı tablo 1’de belirtilmiş olup, eğitim planları Ek-5’te sunulmuştur. Çevrim içi gerçekleştirilen her eğitim sonrasında öğrenenler Ek-4’te belirtilen Google formlar aracılığıyla öğrenen günlüğü formlarını doldurmuş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Tablo 1. 10 Haftalık Eğitim Programı

Hafta	Hikaye	Kavramlar
1. Hafta	Prens ve Peri	Mutluluk, sorumluluk
2. Hafta	Küçük Kara Balık	Yaşamak, keşfetmek, merak
3. Hafta	Möö La La Alışverişe Çıkan İnek	İhtiyaç, istek
4. Hafta	Akrep ve Kurbağa- Hırsız ve Kayıkçı	Sorumluluk, kabahat, seçim
5. Hafta	Cömert Ağaç	Bencillik, fedakârlık, cömertlik, sevgi,
6. Hafta	Dev Memo	Yardımseverlik, fedakârlık, duyarlılık
7. Hafta	Gyges'in Yüzüğü	Güç, hak, haksızlık
8. Hafta	Nokta	Sanat
9. Hafta	Kurabiyeler	Yaşamak, keşfetmek, merak
10. Hafta	Pezzettino	Kendi olma, kimlik

10 haftanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrenenleri son testleri doldurmuştur. Görüşmeler deney grubunda bulunan 30 öğrenenden seçkisiz olarak belirlenen 15 öğrenen ile yapılmıştır. Görüşmeler çevrim içi olarak belirlenen zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin öncesinde öğrenenlere araştırmacıyı bir öğretmenden ziyade bir araştırmacı olarak görmeleri gerekliliği belirtilmiş, katılımcı haklarından ve görüşmenin gizliliğinden bahsedilmiştir. Öğrenenlerin ve ebeveynlerinin izniyle görüşmeler ses kaydına alınmıştır. 10 ile 15 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilirken "Sizinle bir araştırmacı olarak görüşüyorum" cümlesi sürekli olarak kullanılarak öğrenenlere araştırmacının rolü hatırlatılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle “İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ön test ve son test puanları SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak karma varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir, ayrıca betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında görüşmeler, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi öncesinde araştırmaya katılan öğrenenler, araştırma etiğine bağlı olarak

kimliklerinin gizlenmesi amacıyla Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra, kayıt altına alınan görüşmeler olduğu gibi deşifre edilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacının aldığı notlar ayraç içine alınarak ham veri setine dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler 12 punto "Times New Roman" yazı tipinde, 1,5 satır aralığında, 52 sayfa uzunlukta olup, ham veri setinin hepsi aralıksız olarak üç kez okunarak notlar alınmıştır. Ertesi gün veriler yeniden okunmuş ve ek notlar alınmıştır. Verilerin yeterince okunması ve analiz edilmesinin ardından kodlar bir word dosyasında taslak hâle getirilmiştir. Bütün veri setlerindeki kodların word dosyasında sıralanmasının ardından birbiriyle ilişkili olduğu görülen kodlar gruplandırılmaya çalışılmıştır. Oluşturulan kodlamalardan yola çıkılarak taslak alt tema ve temalara ulaşılmış ve verilerin kontrollü bir şekilde incelenebilmesi için excel dosyasına aktarılmıştır. Excel dosyasına aktarılmış olan kodların temalarla uyumu tekrar kontrol edilmiştir. Veri düzenlenirken her bir kodun karşısına öğrenenlerin görüşleri aktarılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ölçek ile elde edilen verilerin İstatistiksel güç analizi G*Power 3.1 (Faul, Erdfelder, Buchner, ve Lang, 2009) ile yapılmış toplanan verilerin kapsam geçerliği ve verilerin anlaşılabilirliği için ölçme ve değerlendirme konusunda uzman bir öğretim görevlisi ve bir doktora öğreneninden görüş alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 25.0 programı kullanılarak ön test ve son testten elde edilen puanlar (değişken) aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Nitel verilerin toplama aşamasında araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) sağlamak için; yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu oluşturulurken nitel araştırma üzerine uzman iki öğretim görevlisinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre araştırma sürecinde uzman, araştırmacıya eleştirel bir bakış açısıyla görüş bildirir ve araştırmacıya araştırmasını gözden geçirme imkânı verir. Uzman görüşlerinden edinilen bilgiler doğrultusunda form soruların anlaşılabilirliği, yerindeliği ve yeterliliği açısından araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş ve ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce çalışma grubuna gerekli açıklamalar yapılarak çalışma grubu ile araştırmacı arasında rahat bir konuşma ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunun görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar bulgular bölümünde öğrenenlerden alıntılar biçiminde sunulmuştur. Böylelikle okuyucuya araştırmacının yorumları ile kendi yorumlarını karşılaştırma olanağı sağlanmaya çalışılmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için Creswell ve Plano Clark'ın (2020) tavsiyesi göz önünde bulundurularak ölçek, yarı yapılandırılmış öğrenen görüşme formu, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü tutularak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Veri toplama sürecinin açıklanması, kullanılan araçların detaylandırılması ve bulguların şeffaf bir şekilde sunulması ile dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı gibi araçların kullanılması ve bulguların kişisel yorumlara yer verilmeden sunulması ile de iç güvenirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bir bilim ve sanat merkezinde felsefe grubu öğretmenliği yapmakta olan araştırmacı kurumunda çocuklar için felsefe eğitimini yıllardır uygulamaktadır. Ayrıca İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden "Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi almıştır (Ek-7). Bu sebeple araştırmacı ayrıca çocuklara felsefe eğitimi veren kolaylaştırıcı konumundadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021) nitel yaklaşımı içeren araştırmalarda araştırmacı süreç içerisinde rol alarak adeta bir veri toplama aracı halini alır.

10 hafta süren eğitimi daha önceki tecrübelerine dayanarak ve alanyazın taraması yaparak hazırlamış, çevrim içi olarak uygulamış, uygulama sonrasında verileri toplamış, çözümlemiş ve bulguları sunmuştur. Daha önce uyguladığı çocuklar için felsefe eğitimini çevrim içi olarak ilk defa uygulamıştır. Aldığı eğitimin ve bu eğitim yaklaşımını daha önce defalarca uygulamış olmasının araştırma sürecinde görüşme bulgularını çocuklar için felsefe yaklaşımı ile bağdaştırmasına ve daha ayrıntılı bir biçimde yorumlamasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Patton (2018), hiçbir araştırmada mutlak nesnelliğin mümkün olmadığını ve içinde insan olan her araştırmada yanlılığın olmasının neredeyse önlenemez olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecini nitel araştırmanın doğasına uygun olarak ve ön yargılardan uzak, objektif bir bakış açısıyla, öznelliğin getirdiği

mesuliyetin bilincinde olarak etkilememeye gayret etmiştir. Öğrenenlere toplanan verilerin kullanımının bu araştırma ile sınırlı olacağı ve kişisel verilerin başta ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar olmak üzere üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı belirtilmiş ve öğrenenlerin araştırmacıya güven duymaları amaçlanmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde veriler özenle analiz edilmiş ve kodlara tarafsız bir şekilde ulaşılması sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçek, görüşme, öğrenen günlüğü ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırmada karma yöntem araştırmalarının yapısına uygun olarak nicel ve nitel bulgular ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi alan deney grubu öğrenenleri ile eğitimi almayan kontrol grubu öğrenenlerinin;

- a) Eleştirel düşünme eğilimleri,
- b) Olgunluk ve açık fikirlilik eğilimleri,
- c) Meraklılık ve sorgulama eğilimleri,
- d) Dikkatli olma ve şüphecilik,
- e) Yanlılık/nesnellik eğilimleri erişki puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?” şeklindedir.

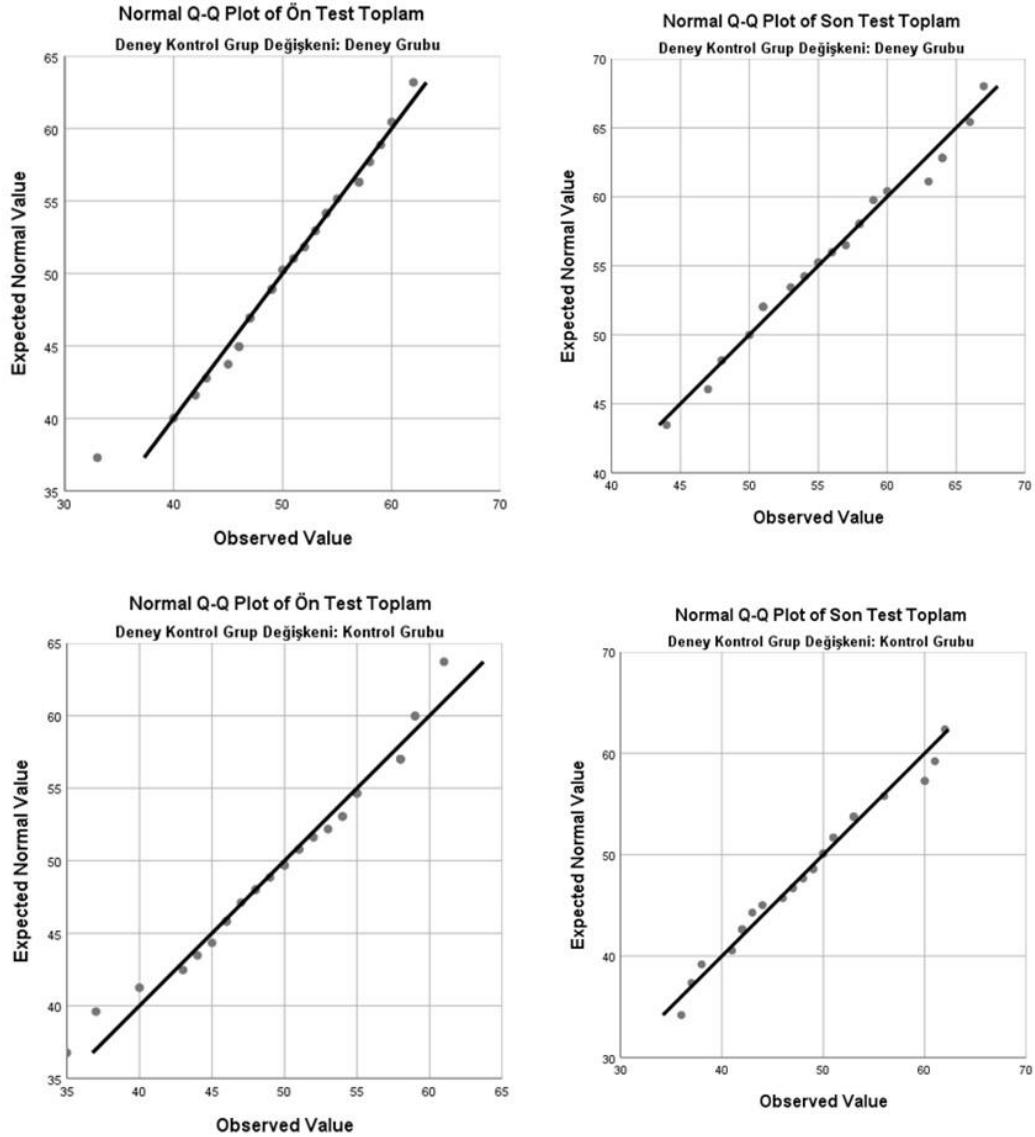
Bu araştırma 30 kişilik deney, 30 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 60 kişiden elde edilen verilerle yürütölmüştür. Araştırmada deney grubuna verilen eğitimin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini artırıp artırmadığı karma varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Dört alt boyuttan oluşan eleştirel düşünme ölçeğinde her bir alt boyut için ve tüm testten elde edilen toplam puanlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel güç analizi G*Power 3.1 ile yapılmıştır (Faul, ve diğerleri, 2009). İki gruplu (deney-kontrol) ve iki ölçüm (ön test-son test) ile 0.95 güç için 57 kişilik örnekleme ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemindeki 60 kişinin tek değişkenli 2x2’lik karma ANOVA için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla analizin varsayımlarından hataların normalliğinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Tablo 2. *Testin Alt Boyutlarından ve Tüm Ölçekten Elde Edilen Toplam Puanların Deney ve Kontrol Gruplarına göre Betimsel İstatistikleri*

Ölçüm	Değişken	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		$\bar{X}$	SS	Çar.	Bas.	$\bar{X}$	SS	Çar.	Bas.
Ön Test	Olgunluk ve Açık Fikirlilik	11.70	1.97	-.34	1.50	11.53	2.18	-.27	-1.03
	Dikkatli Olma ve Şüphencilik	13.47	3.06	-.46	-.72	13.40	3.01	-.34	-1.05
	Meraklılık ve Sorgulama	13.30	2.26	-.99	1.45	13.47	2.52	.15	-.47
	Yanlılık-Nesnellik	8.23	2.22	.23	.08	8.17	2.12	.21	-.23
	Eleştirel Düşünme	50.23	6.34	-.43	.63	50.23	6.61	-.45	-.22
Son Test	Olgunluk ve Açık Fikirlilik	12.63	2.27	-.25	-1.18	10.97	1.92	-.23	.38
	Dikkatli Olma ve Şüphencilik	15.07	2.55	-.25	-.85	13.27	3.46	.15	-.89
	Meraklılık ve Sorgulama	15.00	2.35	.03	-.64	13.80	2.76	.23	-.14
	Yanlılık-Nesnellik	6.97	2.24	.36	-.87	8.83	2.25	.63	-.25
	Eleştirel Düşünme	55.73	6.02	.12	-.72	49.20	7.36	.12	-.64

Tablo 2’de deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testten elde edilen puanların aritmetik ortalama ($\bar{X}$) standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. “Olgunluk ve Açık Fikirlilik”, “Dikkatli Olma ve Şüphencilik” ve “Meraklılık ve Sorgulama” alt boyutlarının maddeleri göz önüne alındığında bu alt boyutlardan alınan daha yüksek puanın, ilgili özelliğe daha fazla sahip olduğu kabul edilmiştir. Benzer şekilde “Yanlılık-Nesnellik” maddeleri incelendiğinde ise bu puan türünden daha yüksek puanın daha yanlı düşündüğü anlamı çıkacağından ölçek toplam puanı (eleştirel düşünme) elde edilirken “Yanlılık-Nesnellik” alt boyutundaki maddeler ters kodlanıp hesaplanmıştır. Böylece tüm ölçekten elde edilen “Eleştirel Düşünme” puanı fazla olanın bu beceriye daha fazla sahip olduğu düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubunda tüm puan türlerinin çarpıklık değerleri -1 ile +1, basıklık değerleri ise -1.5 ile +1.5 arasında değişmektedir. Dolayısıyla dağılımların yaklaşık normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun yanında hataların normal dağılımı varsayımı için değişkenlerin beklenen-gözlenen değer grafiklerine

(QQ plots) de bakılmıştır. Hataların normal dağılımı varsayımı için deney-kontrol gruplarındaki toplam beklenen-gözlenen değer grafikleri Şekil 2’de alt boyutlara ait grafikler ise Ek-7’de belirtilmiştir.



Şekil 2. Değişkenlerin Deney-Kontrol Gruplarındaki Beklenen-Gözlenen Değer Grafikleri

Beklenen-gözlenen değer grafiklerinde noktaların ortadaki eğik çizgiye olabildiğinde yakın hatta tam üzerinde olması hataların normallığe daha yakın olması anlamına gelir. Dolayısıyla noktaların çizgiden fazla uzaklaşması hataların normal dağılmadığına işaret olacaktır (Stevens, 2009). Şekil 2 incelendiğinde hem deney hem kontrol grubu için tüm puan türlerinde noktaların çizgiye oldukça yakın oldukları görülmektedir. Dolayısıyla hem çarpıklık ve basıklık değerleri hem de Şekil 2’den

çıkarılan sonuçlar dikkate alındığında karma ANOVA için normallik varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi ile sınanmış ve varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır ($F_{(3, 605520)}=0.702$; $p=0.551$). Bunun yanında ön test ve son test için gruplar arası hata varyanslarının eşitliği varsayımı Levene testi ile sınanmıştır. Hem ön testte ($F_{(1, 58)}=1.459$; $p=0.232$) hem de son testte ($F_{(1, 58)}=2.686$; $p=0.107$) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı, dolayısıyla bu varsayımın da karşılandığı sonucuna varılmıştır.

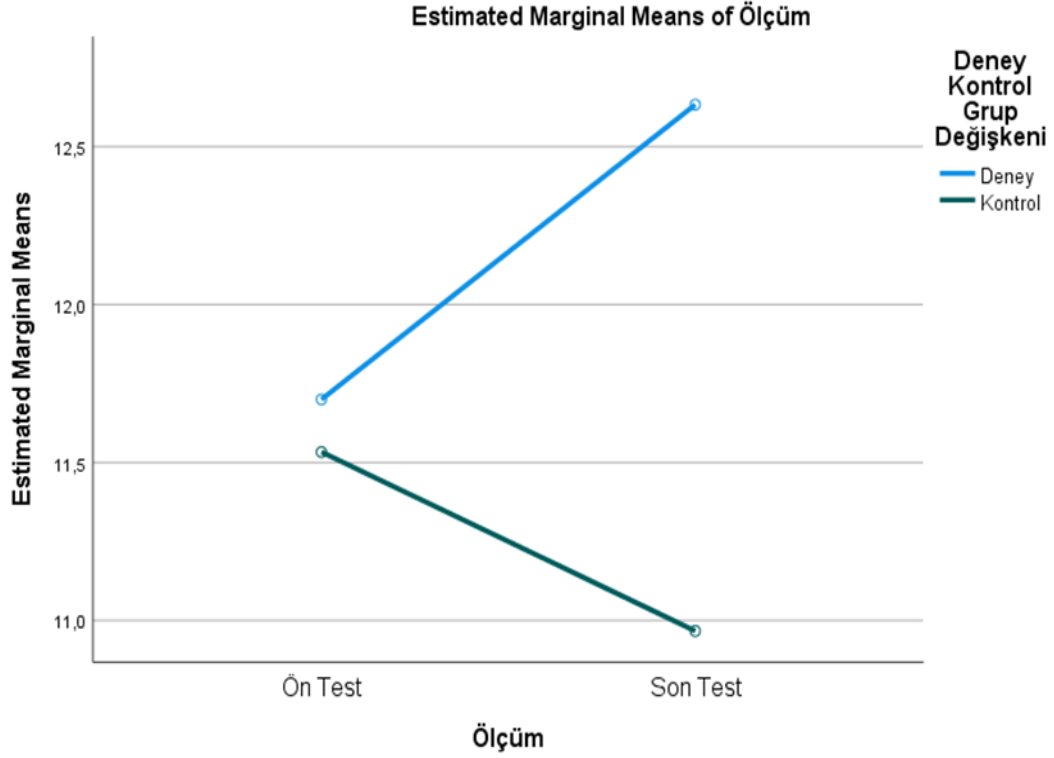
Tablo 3. *Olgunluk ve Açık Fikirlilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2_p
Gruplar Arası	459.292	59	32.693			
Grup (Deney/Kontrol)	25.208	1	25.208	3.368	0.072	.055
Hata	434.083	58	7.484			
Denekler Arası (Ölçüm)	89.500	60	19.118			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	1.008	1	1.008	.817	0.370	.014
Grup*Ölçüm	16.875	1	16.875	13.667	<.001	.191
Hata	71.617	58	1.235			
Toplam	548.792	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2_p : Kısmi Eta Kare

Tablo 3’teki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(1, 58)}=3.368$; $p=0.072$). Bunun yanında deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin tüm grubun ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(1, 58)}=0.817$; $p=0.370$). Ancak modeldeki grup*ölçüm ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ki, bu da eğitimin olgunluk ve açık fikirlilik puanları açısından fark yarattığı anlamına gelir ($F_{(1, 58)}=13.667$; $p<0.001$; $\eta^2_p=0.191$). Kısmi eta kare (η^2_p) değerinin 0.14’ten büyük olması, farkın etkisinin büyük olduğunu gösterir. Farkın kaynağını daha iyi anlamak için ikili karşılaştırmalara bakılmıştır. Buna göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 11.53$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 10.96$) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ($\Delta\bar{X}=0.567$; $p=0,053$), deney grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=11.70$) ile son test puan ortalamalarında

($\bar{X}=12.63$), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ($\Delta\bar{X}=0.933$; $p=0.002$). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 3'te de görülmektedir. Buradan eğitimin olgunluk ve açık fikirlilik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 3. Grupların Olgunluk ve Açık Fikirlilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

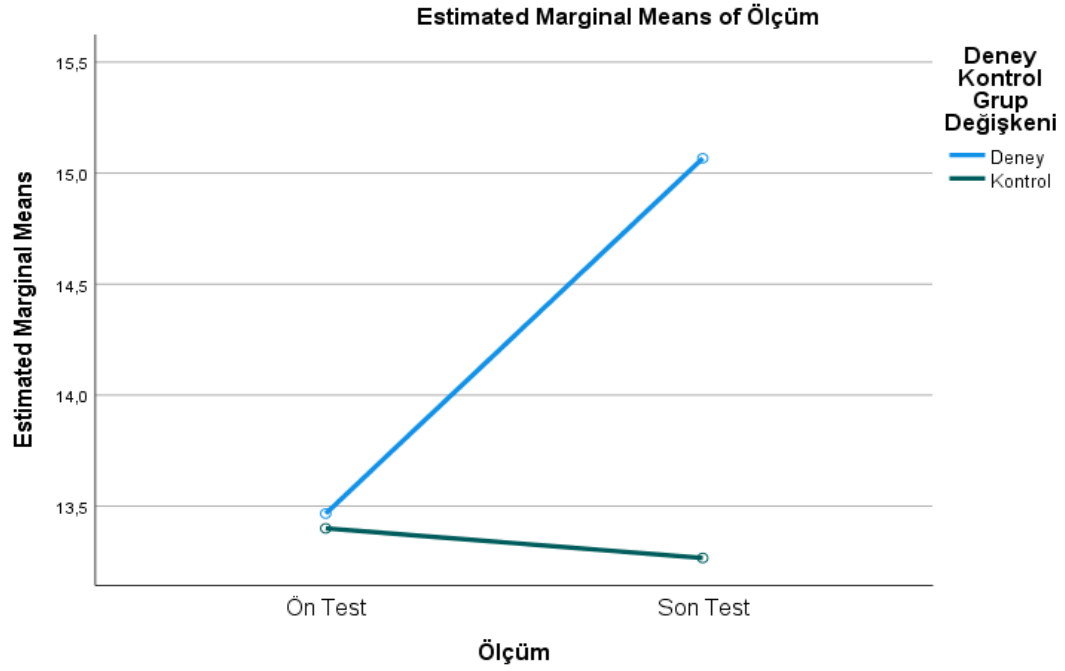
Dikkatli olma ve şüphecilik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA'da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın 0.05 düzeyinde karşılanmadığı görülmüştür ($F_{(3, 605520)}=2.994$; $p=0.030$). Dolayısıyla Wilks'in Lambda değeri yerine Pillai'nin Trace değeri yorumlanacaktır. Bu istatistiğe göre de modelde ölçüm*grup ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1, 58)}=6.557$; $p=0.013$). Levene testine göre ise ön testte ($F_{(1, 58)}<0,001$; $p=0.991$) ve son testte ($F_{(1, 58)}=3,537$; $p=0.065$) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Dikkatli Olma ve Şüphencilik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2_p
Gruplar Arası	897.200	59	41.152			
Grup (Deney/Kontrol)	26.133	1	26.133	1.740	.192	.029
Hata	871.067	58	15.018			
Denekler Arası (Ölçüm)	238.000	60	42.103			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	16.133	1	16.133	4.694	.034	.075
Grup*Ölçüm	22.533	1	22.533	6.557	.013	.102
Hata	199.333	58	3.437			
Toplam	1135.200	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2_p : Kısmi Eta Kare

Tablo 4'e göre deney ve kontrol gruplarının dikkatli olma ve şüphencilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(1, 58)}=1.740$; $p=0.192$). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırt etmeksizin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($F_{(1, 58)}=4.694$; $p=0.034$). Bunun yanında grup*ölçüm ortak etkisinin modele anlamlı etkisi vardır ($F_{(1, 58)}=6.557$; $p=0.013$) ve etkinin büyüklüğü, kısmi eta kare değeri 0.06'dan büyük ve 0.14'ten küçük olduğu için orta düzeydedir ($\eta^2_p=0.102>0.06$). İkili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.40$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.26$) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ($\Delta\bar{X} = 0.133$; $p = 0.782$), deney grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.46$) ile son test puan ortalamalarında ($\bar{X} = 15.06$), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ($\Delta\bar{X} = 1.600$; $p = 0.001$). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 4'te görülmektedir. Buradan eğitimin dikkatli olma ve şüphencilik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 4. Grupların Dikkatli Olma ve Şüphecilik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

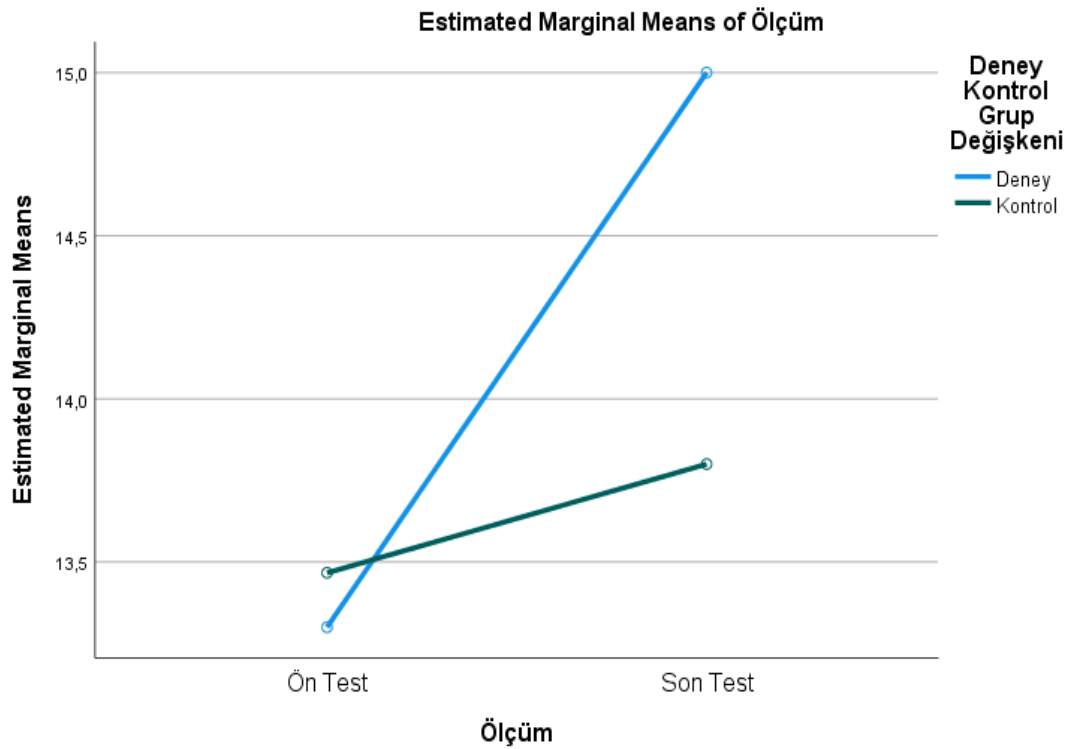
Meraklılık ve sorgulama alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın 0.05 düzeyinde karşılanmadığı görülmüştür ($F_{(3, 605520)}=4.247$; $p=0.005$). Dolayısıyla Wilks’in Lambda değeri yerine Pillai’nin Trace değeri yorumlanmıştır. Bu istatistiğe göre de modelde ölçüm*grup ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1, 58)}=8.087$; $p=0.006$). Levene testine göre ise ön testte ($F_{(1, 58)}=0.679$; $p=0.413$) ve son testte ($F_{(1, 58)}=0.520$; $p=0.820$) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın karşılandığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. Meraklılık ve Sorgulama Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2_p
Gruplar Arası	620.092	59	18.561			
Grup (Deney/Kontrol)	8.008	1	8.008	.759	.387	.013
Hata	612.083	58	10.553			
Denekler Arası (Ölçüm)	145.500	60	46.749			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	31.008	1	31.008	17.898	.000	.236
Grup*Ölçüm	14.008	1	14.008	8.086	.006	.122
Hata	100.483	58	1.732			
Toplam	765.592	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2_p : Kısmi Eta Kare

Tablo 5’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının meraklılık ve sorgulama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(1, 58)}=0.759$; $p=0.387$). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırt etmeksizin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar fark görülmüştür ($F_{(1, 58)}=17.898$; $p<0.001$). Bununla birlikte grup*ölçüm ortak etkisinin modele anlamlı etkisi vardır ($F_{(1, 58)}=14.008$; $p=0.006$) ve etkinin büyüklüğü orta düzeydedir ($\eta^2_p =0.122>0.06$). Ortak etkinin manidar olmasının kaynağını araştırmak için ikili karşılaştırmalara bakılmıştır. Sonuçlara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.46$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.80$) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ($\Delta\bar{X} = 0.333$; $p = 0.331$), deney grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 13.30$) ile son test puan ortalamalarında ($\bar{X} = 15.00$), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ($\Delta\bar{X} = 1.700$; $p < 0.001$). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 5’te görülmektedir. Buradan eğitimin meraklılık ve sorgulama alt boyut puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 5. Meraklılık ve Sorgulama Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Yanlılık-nesnellik alt boyut puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın karşılandığı, gözlenen kovaryans matrislerinde gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{(3, 605520)}=0.330$; $p=0.804$). Levene testine göre ön testte ($F_{(1, 58)}=0.128$; $p=0.722$) ve son testte ($F_{(1, 58)}=0.030$; $p=0.862$) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür.

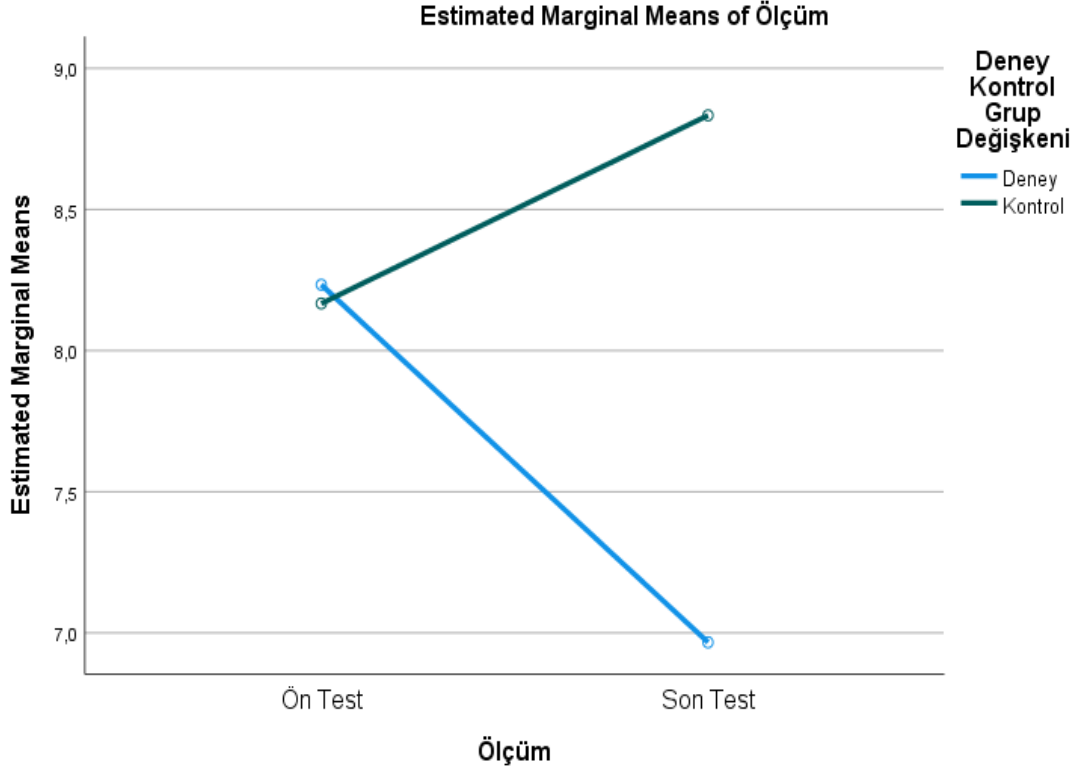
Tablo 6. Yanlılık-Nesnellik Alt Boyut Puanları için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2_p
Gruplar Arası	499.700	59	32.497			
Grup (Deney/Kontrol)	24.300	1	24.300	2.965	.090	.049
Hata	475.400	58	8.197			
Denekler Arası (Ölçüm)	120.000	60	32.272			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	2.700	1	2.700	1.754	.191	.029
Grup*Ölçüm	28.033	1	28.033	18.214	.000	.239
Hata	89.267	58	1.539			
Toplam	619.700	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2_p : Kısmi Eta Kare

Tablo 6'daki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının yanlılık-nesnellik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(1, 58)}=2.965$; $p=0.090$). Bireyleri deney ve kontrol grubu olarak ayırmaksızın ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark görülmemiştir ($F_{(1, 58)}=1.754$; $p=0.191$). Ancak modelde grup*ölçüm ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1, 58)}=18.214$; $p<0.001$) ve bu etki büyüktür ($\eta^2_p = 0.239 > 0.14$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 8.16$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 8.83$) istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($\Delta\bar{X} = 0.667$; $p = 0.042$). Bunun yanında deney grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 8.23$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 6.96$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($\Delta\bar{X} = 1.267$; $p < 0.001$). Yanlılık-nesnellik alt boyut maddeleri dikkate alındığında daha yüksek puan alan öğrenenin daha yanlı ve daha az nesnel düşündüğü göz önüne alındığında kontrol grubundaki artışın, gruptaki öğrenenlerin son teste göre daha yanlı düşündükleri; deney grubundakilerin ise son test puanlarının ön test puanlarına göre daha az olduğundan dolayı daha az yanlı ve daha nesnel düşündükleri anlamı çıkmaktadır. Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 6'da görülmektedir. Dolayısıyla eğitimin

yanlılık-nesnellik alt boyut puanlarını anlamlı şekilde azalttığı, öğrenenlerin daha nesnel düşüncelerini sağladığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 6. Yanlılık-Nesnellik Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

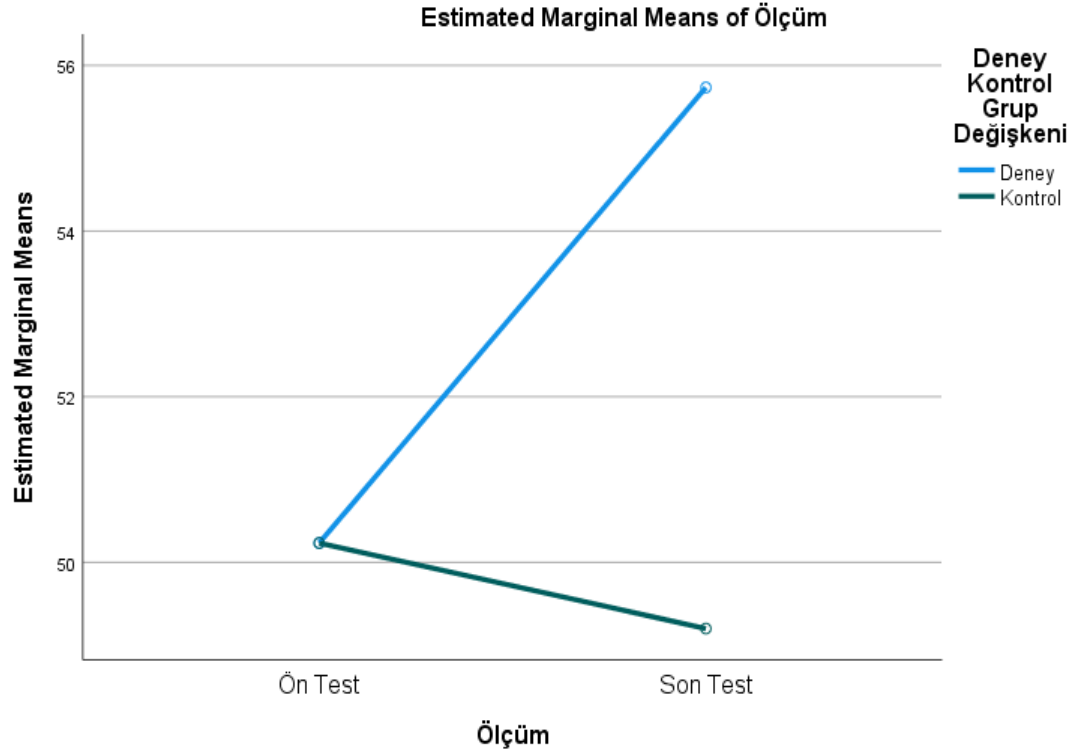
Daha önce de belirtildiği gibi alt boyutlardan yanlılık-nesnellik maddelerinin negatif, daha çok puanın daha yanıltıcı düşündüğü, diğer alt boyut maddelerinin ise pozitif, daha yüksek puan alanın ilgili olumlu özelliğe daha fazla sahip olduğu göz önüne alındığında, ölçekten elde edilen toplam puan oluşturulurken yanlılık-nesnellik maddeleri ters kodlanarak toplanmıştır. Ölçek toplam eleştirel düşünme puanlarının bağımlı değişken olduğu karma ANOVA’da gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı Box testi sonucuna göre varsayımın karşılandığı, gözlenen kovaryans matrislerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{(3, 605520)}=1.918$; $p=0.124$). Levene testine göre ön testte ($F_{(1, 58)}=0.149$; $p=0.701$) ve son testte ($F_{(1, 58)}=0.741$; $p=0.393$) deney ve kontrol gruplarının hata varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ve bu varsayımın da karşılandığı görülmüştür.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Toplam Puan için Karma ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2_p
Gruplar Arası	4714.300	59	395.895			
Grup (Deney/Kontrol)	320.133	1	320.133	4.226	.044	.068
Hata	4394.167	58	75.761			
Denekler Arası (Ölçüm)	1129.000	60	481.133			
Ölçüm (Ön Test/Son Test)	149.633	1	149.633	13.165	.001	.185
Grup*Ölçüm	320.133	1	320.133	28.166	.000	.327
Hata	659.233	58	11.366			
Toplam	5843.300	119				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2_p : Kısmi Eta Kare

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ancak anlamlılık değeri sınır $\alpha=0.05$ 'e oldukça yakındır ($F_{(1, 58)}=4.226$; $p=0.044$). Deney kontrol grubu ayırmaksızın bireylerin ön test ve son test puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($F_{(1, 58)}=13.165$; $p=0.001$). Bunun yanında eğitimin eleştirel düşünme puanlarına etkisini asıl belirtecek olan grup*ölçüm ortak etkisinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(1, 58)}=28.166$; $p<0.001$) ve etkisi oldukça büyüktür ($\eta^2_p=0.327>0.14$). Bu etkinin kaynağını daha iyi anlamak için yapılan ikili karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 50.23$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 49.20$) istatistiksel olarak anlamlı fark yokken ($\Delta\bar{X} = 1.033$; $p = 0.240$), deney grubunun ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 50.23$) ile son test puan ortalamalarında ($\bar{X} = 55.73$), son test yönünde istatistiksel olarak anlamlı artış olmuştur ($\Delta\bar{X} = 5.500$; $p < 0.001$). Gruplar ve ölçümler arasındaki bu fark Şekil 7'de görülmektedir. Buradan eğitimin eleştirel düşünme toplam puanlarını anlamlı şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 7. Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Analiz sonuçlarına göre deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre olgunluk ve açık fikirlilik, dikkatli olma ve şüphecilik, meraklılık ve sorgulama alt boyutlarında deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu; yanlılık-nesnellik boyutunda ise deney grubu verilerinde kontrol grubuna göre bir düşüş olduğu; daha az önyargılı ve daha objektif düşündükleri gözlenmiştir. Benzer şekilde deney grubu verilerinde kontrol grubu verilerine göre deneysel süreç sonunda toplam puanın arttığı tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Çevrim içi olarak çocuklar için felsefe eğitimi uygulanan öğrenenlerin sürece ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklindedir. Araştırmada görüşme ve araştırmacı günlüğü yöntemi kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda Öğrenme Süreçleri, Duyuşsal Süreçler, Etkinlik Süreci, Diğer Derslerden Farklılıklar, P4C Analogisi, Paylaşım ve Beklentiler temalarına ulaşılmıştır. Tablo 8’de Ulaşılan temalar, temalara ilişkin alt tema ve kodlar başlıklar halinde bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 8. *Temalar, Alt Temalar, Kodlar*

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
1. Öğrenme Süreçleri	1.1. Farklı Düşünme 1.2. Kendini İfade Etme 1.3. Kavramlar 1.4. Meraklı Olma 1.5. Sorgulama	
2. Duyuşsal Süreçler	2.1. Keyif Alma 2.2. Rahat Hissetme 2.3. Mutlu 2.4. Heves	
3. Etkinlik Süreci	3.1. Hoşlanılan Durumlar 3.2. Rol ve Sorumluluklar 3.3. Kolaylaştırıcı 3.4. Süre 3.5. Çevrim İçi Eğitim 3.6. Güçlükler	3.1.1. Soru-Cevap 3.1.2. Eğitimin Yapısı 3.1.3. Hikayeler 3.2.1. Katılım 3.2.2. Saygı 3.3.1. Eğlenceli 3.3.2. Kolaylaştırıcının Fikri 3.3.3. Farklı Düşündürme 3.3.4. Özgürlükçü 3.3.5. Soru Sorma 3.4.1. Yeterli 3.4.2. Fazla Olmalı
4. Diğer Derslerden Farklılıklar	4.1. Birlikte Düşünmek 4.3. Fikirleri Açıklamak 4.4. Bakış Açısı 4.5. Doğrunun Olmaması	
5. P4C Analogisi	5.1. Kavram 5.2. Benzetim	
6. Paylaşım	6.1. Aile 6.2. Arkadaşlar	
7. Beklentiler		

Temalar, alt temalar ve kodlar aşağıda veri kümesinden seçilmiş alıntılarla beraber sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenme Süreçleri Teması

Çevrim içi çocuklar için felsefe eğitime katılan dördüncü sınıf öğrenenleri ve araştırmacı günlüğüne tutulan notlara göre öğrenme süreçleri temasında farklı düşünme (n=20), kendini ifade etme (n=7), kavramlar (n=6), meraklı olma (n=6) ve sorgulama (n=2) alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Farklı Düşünme

Öğrenenler etkinlikler sırasında fikirlerini rahatlıkla ifade edilebileceği bir ortamla karşılaşmışlardır. Özgür düşünme ortamının etkisiyle öğrenenler farklı düşünme yetileri ve bakış açılarıyla fikirlerini ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin bir kısmı çocuklar için felsefe eğitimi ile farklı fikirlere sahip olunabileceğinin farkına vardıkları ve bu durumu benimsedikleri söylenebilir. Bu konuda öğrenenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...herkesin farklı bir fikri vardır. Bir durum karşısında herkes farklı bir seçeneği seçer. O yoldan ilerlemeye devam eder. Ö8

“Felsefe dersinde farklı düşünmeyi öğrendim. Sonra herkesin farklı fikri olabileceğini, yani yeniliklere açık olmayı öğrendim” Ö10

“Bir olaydan bir sürü farklı fikir çıkarılabildiğini öğrendim.” Ö13.

“Mesela arkadaşarımla aynı fikirde de farklı fikirde de olabiliyorum. Bu durum çok güzel. Bu dersle işte fikirlerin böyle farklı olabileceğini anladım.” Ö14

Araştırmacının günlüğüne aldığı notlar da öğrenenlerin farklı düşünmeye yöneldiğini desteklemektedir.

“Bu uygulamada öğrenenlerin farklı görüşler karşısında fikirlerini gözden geçirerek yeniden şekillendirdikleri, tekrar tekrar düşünme isteği gösterdikleri ve farklı görüşler karşısında kafa karışıklığı yaşadıkları gözlemlenmiştir” (15.03.2023-02. Hafta)

“Öğrenenler bu hikâye karşısında çok farklı cevaplar verdiler. Tartışma esnasında fikrini değiştiren öğrenen sayısı fazlaydı. Akrebin kabahatli olduğunu düşünürken kurbağayı, kurbağanın kabahatli olduğunu düşünürken akrebi ya da bence ikisi de kabahatli şeklinde fikir değişimleri yaşandı. Fikir değişimleri öğrenenlerin kendi fikirlerini eleştirip değişmesinin göstergesi sayılabilir.” (29.03.2023-04. Hafta)

“Cömert kavramı üzerinde farklı görüşler ortaya çıktı. Bu konuda birbirleri ile tartıştılar. Fikirleri değişen öğrenen de oldu, fikri değişmeyen de.” (05.04.2023-05. Hafta)

Her oturum sonrasında öğrenenlerin çevrim içi olarak doldurdıkları öğrenen günlüğünde yer alan “Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?” sorusuna verilen cevapların yüzdesi de bu temayı destekler niteliktedir. Öğrenenler genel olarak yapılan çocuklar için felsefe etkinliklerinin kendilerini düşündürdüklerini belirten “düşündürdü” seçeneğini işaretlemişlerdir. Tablo 9’da her hafta için oranlar belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğrenen günlüğündeki “Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Evet	%92,6	%92,6	%76,9	%92,6	%96,4	%88	%95,7	%87,5	%91,3	%91,7
Hayır	%7,4	%7,4	%23,1	%7,4	%3,6	%12	%4,3	%12,5	%8,7	%8,3

En düşük yüzde 3. hafta yapılan “Möö La La Alışverişe Çıkan İnek” etkinliğine aittir. Öğrenenlerin hepsi bu etkinlikten hoşlandıklarını belirtmelerine rağmen düşündürme konusunda diğer etkinliklerde görülen çok yüksek düşünme eğiliminde bir miktar azalma yaşanılarak aynı başarıyı gösteremediği söylenebilir.

4.2.1.2. Kendini İfade Etme

Kendini ifade etme becerisi, çocuklar için felsefe eğitimi için önemli bir beceridir. Öğrenenlerin çocuklar için felsefe etkinlik süreçlerinde duygu, düşünce ve fikirlerini etkili bir şekilde paylaşmaları önemlidir. Bulgular öğrenenlerin kendilerini rahatlıkla ifade ettiklerini göstermektedir. Bu konuda bazı öğrenen görüşleri ve araştırmacının notları aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenim felsefe dersinde böyle bir şeyleri mesela tartışmayı kendimi ifade etmeyi öğrendim.” Ö14

“Yani bir sürü bir sürü şey öğrendim. Kendimi tekrardan keşfettim. Kendimin farkına vardım yani. Yeteneklerimin ne olduğunu, kendimi ifade etmeyi yani benim gerçekten kişiliğimin ne olduğunu ne yapmam gerektiğini falan.” Ö15

“Öğrenenlerin fikirlerini özgürce ifade ettikleri, soruların üzerine düşündükleri, birbirleriyle tartışabildikleri, günlük hayattan örnek verdikleri ve birbirlerini saygıyla dinledikleri söylenebilir.” (22.03.2023-03. Hafta)

“Bütün öğrenenler her bir soruya ilişkin fikirlerini ifade etmiştir. Öğrenenlerin fikirlerini açıklarken yeterince ayrıntılı cümleler kurdukları görülmüştür. Fikirlerini ifade ederken örnek verdikleri tutarlı bir şekilde temellendirerek cevap verdikleri söylenebilir.” (26.04.2023-07. Hafta)

4.2.1.3. Kavramlar

Kavramları anlama ve kullanma becerisi, çocuklar için felsefe eğitiminin önemli faktörlerdendir. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi sırasında farklı kavramlarla karşılaşmışlar, sorgulamalar sırasında bu kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenim “İrade ne demek?”, “Özgürlük ne demek?” öğretmenim bazı değişik kelimeler öğrendim.” Ö2

“Bazı bilmediğim kelimelerin anlamlarını öğrendim.” Ö10

Ayrıca her etkinlikten sonra öğrenenlerin doldurdıkları öğrenen günlüğünde “Bugünden aklınızda neler kaldı?” sorusuna öğrenenler o ders üzerinde durulan kavramları cevap olarak yazdıkları görülmüştür.

4.2.1.4. Meraklı Olma

Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimleri sırasında hem hikayeleri hem de arkadaşlarının fikirlerini merakla dinlemişlerdir. Bu durum hem araştırmacının notlarına hem öğrenen günlüğüne yansımış hem de öğrenenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenenler benimle ve birbirleriyle ilk defa tanıştıkları için heyecanlıydılar ve çekingendiler diyebilirim. Tanışma etkinliğine herkes katıldı. Çocuklar için felsefe eğitimine ilk defa katılacakları için heyecanlı ve meraklılar. Ne olduğunu anlamaya çalışıyorlar diyebilirim.” (08.03.2023-01. Hafta)

“Öğrenenlerin istekli, neşeli, ilgili ve meraklı oldukları gözlemlenmiştir.” (12.04.2023-06. Hafta)

“Hem ne öğreneceğimi merak ediyordum hem de metinler güzel olduğu için hangi metni okuyacağımızı merak ediyordum.” Ö3

“Merakın ne olduğunu, keşfetmenin ne olduğunu ve balıkların göl deniz gibi yerlerden başka yerlerde yaşayabildikleri aklımda kaldı.” Öğrenen Günlüğü (15.03.2023-02. Hafta)

4.2.1.5. Sorgulama

Öğrenenler görüşme sorularında çocuklar için felsefe eğitimi ile sorgulama becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Karşılaştığım yeni durumlar karşısında sorular sormayı öğrendim.” Ö8

“Mesela bir sınav oldu diyelim ya başarılı oldum. Eee ne yaptım da başarılı oldum. Orada sorguluyorum mesela. Sonra yaptığım şeyleri sorguluyorum.” Ö12

Öğrenenlerin hikayelerle ilgili sorgulamalar yaptıkları da araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Öğrenenlerin hikayeler tartışılırken olayı sorgulamalarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Akrep karşıya geçmek için kurbağanın sırtına binmek zorunda değildi. Etrafından dolaşabilirdi.”, “Akrep neden karşıya geçmek zorunda olsun ki?” (29.03.2023-04. Hafta)

“Bence Dev Memo yardıma muhtaç hale gelmedi. Eğer ormanda tek başına yaşasaydı kimse onun kıyafeti hakkında yorum yapmayacaktı. Ormanda tek başına rahat rahat yaşayacaktı. Ama şimdi insanlar yüzünden giymek zorunda.” (12.04.2023-06. Hafta)

“Pezzettino’nun ayağı yok nasıl ayağı kayıyor. Pezzettino’nun kolu yok nasıl kürek çekiyor?” (17.05.2023-10. Hafta)

4.2.2. Duyuşsal Süreçler

Öğrenenlerin genel olarak çocuklar için felsefe etkinliklerini sevdikleri, sorgulama sürecinde eğlendikleri ve etkinlikten mutlu ayrıldıkları söylenebilir. Araştırma verilerine göre duyuşsal süreçler temasında keyif alma (n=8), rahat hissetme (n=7), mutlu (n=7) ve heves (n=3) alt temaları ortaya çıkmıştır.

4.2.2.1. Keyif Alma

Çocuklar için felsefe eğitimi genel olarak öğrenenler tarafından keyif alınan bir etkinlik olarak görülmüştür. Duyuşsal süreçler bağlamında, öğrenenlerin deneyimlediği eğlence duygusu, eğitim sürecindeki motivasyonlarını artırarak öğrenmeyi keyifli hale getirdiği söylenebilir. Bu konuda araştırmacının tuttuğu notlardan ve öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenenler Mö La La hikayesini dinlerken ve sorular üzerine konuşurken çok eğlendiler.” (22.03.2023-03. Hafta)

“...dersi çok sevdim, eğlenceli de geçiyor zaten.” Ö3

“Hikayeler üzerine konuşmak güzel ve eğlenceli oluyor.” Ö6

“Öyle çok güzeldi, eğlenceliydi. Hiç sıkılmadım. Rahattım ve mutluydum.” Ö15

4.2.2.2. Rahat Hissetme

Rahatlık duygusu, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak, duyuşsal süreçlerde derinlemesine öğrenmeye odaklanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca öğrenenlerin fikirlerini ifade edebilmeleri için kendilerini rahat hissetmesi önemlidir. Öğrenenlerin bu eğitimde fikirlerini rahatlıkla ifade ettikleri öğrenenlerin görüşlerine de yansımıştır. Öğrenenlerin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Eee güzel ve rahat hissettim. Çünkü gerilecek bir şey yoktu. Sadece soru cevaplıyordum ve eğlenceli geliyordu.” Ö4

“Biraz ben rahat oldum felsefe dersinde. Çünkü böyle bana bazı metinle ilgili sorular cevaplamak böyle bana rahat geliyor.” Ö6

“Hikayeler hakkında konuşmak güzel ve rahatlatıcıydı.” Ö9

Öğrenen günlüğünde “Fikirlerinizi rahatlıkla söyleyebildiniz mi?” sorusuna verilen cevapların yüzdesi de bu temayı destekler niteliktedir. Tablo 10’da her hafta için oranlar belirtilmiştir.

Tablo 10. Öğrenen günlüğündeki “Fikirlerinizi rahatlıkla söyleyebildiniz mi?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Evet	%92,6	%92,6	%96,2	%88,9	%88,9	%88	%91,3	%87,5	%91,3	%91,7
Hayır	%7,4	%7,4	%3,8	%11,1	%11,1	%12	%8,7	%12,5	%8,7	%8,3

4.2.2.3. Mutlu

Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitiminden mutlu ayrıldıkları araştırma verilerine yansımıştır. Bu konuda araştırmacının tuttuğu notlardan ve öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bazı öğrenenler çarşamba gününü çocuklar için felsefe eğitimi sebebiyle sevdiklerini belirtmişlerdir.” (29.03.2023-04. Hafta)

Felsefe eğitimde mutluydum. Ayrıca yeni şeyler öğrendiğim için de huzurlu hissettim.” Ö1

“Kendimi özel ve mutlu hissettim çünkü sorular bana özel soruluyor. Bana göre hoştu, güzeldi.” Ö11

“Öyle çok güzeldi, eğlenceliydi. Hiç sıkılmadım. Rahattım ve mutluydum.” Ö15

4.2.2.4. Heves

Araştırmacı tuttuğu notlarda öğrenenlerin derse istekli geldiğini belirtmiştir. Heves, öğrenenlerin öğrenmeye karşı duydukları içsel motivasyonun bir göstergesi olabilir. Bu konudaki notlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenenlerin istekli, neşeli, ilgili ve meraklı oldukları gözlemlenmiştir.” (12.04.2023-06. Hafta)

“Öğrenenlerin sürekli katılımlarından ve nispeten kısa süren uygulamalarda bugün neden kısa sürdü diye tepki de bulunmalarından etkinlikleri severek ve isteyerek geldikleri söylenebilir.” (10.05.2023-09. Hafta)

“Araştırma kapsamında yapılan son dersti fakat öğrenenler istekli oldukları için okulların kapanacağı haftaya kadar (4 hafta) ders yapma konusunda anlaşıldı.” (17.05.2023-10. Hafta)

4.2.3. Etkinlik Süreci

Öğrenenlerin etkinlik sürecine ilişkin görüşleri sonucunda hoşlanılan durumlar (n=27), rol ve sorumluluklar (n=25), kolaylaştırıcı (n=18), süre (n=13), çevrim içi eğitim (n=7), güçlükler (n=7) alt temalarına ulaşılmıştır.

4.2.3.1. Hoşlanılan Durumlar

Öğrenenlerin genel olarak çocuklar için felsefe eğitiminden hoşlandıkları söylenebilir. Bu durum öğrenenden günlüğünde yer alan “Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?” sorusuna verilen cevapların oranlarına yansımıştır. Tablo 11’de her hafta için oranlar belirtilmiştir.

Tablo 11. Öğrenen günlüğündeki “Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Evet	%100	%92,6	%100	%100	%100	%100	%100	%87,5	%90,9	%95,8
Hayır	%0	%7,4	%0	%0	%0	%0	%0	%12,5	%9,1	%4,2

Öğrenenlerin görüşlerine göre hoşlanılan durumlar; soru-cevap (n=9), eğitimin yapısı (n=7) ve hikayeler (n=4) kodlarına yoğunlaşmıştır.

4.2.3.1.1. Soru-Cevap

Çocuklar için felsefe eğitiminin merkezinde olan soru-cevap etkileşimi etkinlik sürecinde etkili bir şekilde kullanılmış olup, öğrenenlerin etkinlik sürecinde hoşlandığı durumlardan olmuştur. Öğrenenler soruları merakla beklemişler, birbirlerinin ne cevap vereceklerini dinleyerek fikirlerin paylaşmışlardır. Bu koda ait öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenim metin okuyorsunuz ve soru soruyorsunuz ya sonra da biz cevaplıyoruz falan onları daha çok sevdim. Ö3

“Imm. Böyle hani metin okuyorsunuz ondan sonra soruları cevaplıyoruz ya onu çok sevdim ben.” Ö6

“En çok hikâye anlatılarak o hikayeye ilgili sorular sorulmasını sevdiğimi söyleyebilirim”. Ö11

Her ders sonrasında doldurdıkları öğrenen günlüğündeki “Bugünden aklınızda neler kaldı?” sorusuna beredeyse her hafta üç, dört adet “Sorular” cevabının verildiği görülmüştür.

4.2.3.1.2. Eğitimin yapısı

Öğrenenlerin eğitimin yapısını genel olarak benimsedikleri söylenebilir. Öğrenenler eğitimin yapısına uygun olarak etkinliklere katılmışlar, fikirlerini ifade etmişlerdir. Değiştirmek istedikleri bir şey olup olmadığı sorusuna genellikle aynı şekilde devam ettireceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kesinlikle öğrenme yöntemini devam ettirirdim. Şöyle olabilir, mesela ben hafta sonları yapabiliyordum ya da okulda da eğitim verebiliyordum ama kesinlikle hiç değiştirmeyeceğim bir şey öğrenme yöntemi.” Ö8

“Eğitimi veriyor olsaydım; herkesin fikrine bir şey demeden, yani tam kabul etmeyi devam ettirirdim. Fikirlerle saygılı olmaya devam ettirirdim. Değiştirebileceğim bir şey yok galiba, çünkü gayet güzel.” Ö10

“Eğitimi ben veriyor olsaydım sizinle aynı yapardım.” Ö13

4.2.3.1.3. Hikayeler

Eğitimin merkezinde yer alan hikayelerin öğrenenlerin ilgisini çekme, oturum sürecine katılması açısından önemli bir araçtır. Oturumlar için seçilen hikayelerin genel olarak öğrenenler tarafından sevildiği söylenebilir. Öğrenenlerden sadece biri “Nokta” hikayesi hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenim hikâye olarak Möö La La ‘yı sevdim en çok. Öğretmenim en sevmediğim noktayı [Nokta hikayesi].” Ö2

“Uygulamaları tekrar yapmak isterdim çünkü hikayeler çok güzeldi üzerine tekrar konuşulabilir.” Ö8

“Öğretmenim yani böyle bambaşka bir dünyaya adım atmış gibiydim. Böyle hikayeleri bazen çok benimsedim, bazen çok farklı geldiler. Çok ilgimi çekti.” Ö15

4.2.3.2. Rol ve Sorumluluklar

Öğrenenlerin rol ve sorumluluklarının farkında olmaları, etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenenler rol ve sorumluluklarının bilincinde olarak derslere katılmışlardır. Rol ve sorumluluk alt temasında katılım (n=19) ve saygı (n=5) kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.3.2.1. Katılım

Öğrenenler, sorulara cevap vermek, düşüncelerini ifade etmek, eğitime zamanında gelmek ve arkadaşlarını dinlemek gibi etkinliklerle aktif bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Sorulara cevap vermek, duygularımızı ve düşüncelerimizi açıklamamız gerekiyordu.” Ö1

“Öğretmenim zamanında girmek. Sorulan soruları cevap vermek. Öğretmenim şey mesela bilgisayarla bağlandığımız için bilgisayarın şarjının bitmemesini sağlamak.” Ö2

“Zamanında girmek derse katılmak, dinlemek, söz almak.” Ö3

“Sınıfın bir parçası olabilmek. Öğretmen bir soru sorduğunda onu cevaplayabilmek.” Ö8

“İyi dinlemek. Kendi kendimle oradaki ana fikri çıkartmak ortaya, sonra da öğretmene iletmek.” Ö12

“Saatinde girmek. Gününde girmek. Sizi dinlemek arkadaşlarımı dinlemek, saygı göstermek onların düşüncelerine işte kendimi ifade etmek.” Ö13

“Öğrenenler keşfettikleri kadarıyla kendilerinden bahsettiler. Kendilerinden bahsederken çekinmeden ve açık fikirlilikle bahsettikleri söylenebilir.” (17.05.2023-10. Hafta)

4.2.3.2.2. Saygı

Oturumlar sırasında öğrenenlerin kurallara ve çocuklar için felsefe eğitimine uygun bir şekilde birbirlerine saygı gösterdiği gözlenmiştir. Bu konuda araştırmacının tuttuğu notlardan ve öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Zoom’a düzenli olarak girmek sizi dinlemek bir de arkadaşlarımdan cevaplarını dikkate almak.” Ö15

“Mesela sizi dinlemek arkadaşlarımı dinlemek, onların düşüncelerine saygı göstermek.” Ö14

“Öğrenenlerin oturumda birbirlerinin haklarına saygı gösterdiğini, kurallara uyduğunu ve düşünerek sorulara cevap verdikleri söylenebilir.” (08.03.2023-01. Hafta)

“Etkinlik boyunca öğrenenlerin hikâyeyi ve birbirlerini dikkatlice dinledikleri ve tamamının kurallara uyduğu söylenebilir. Öğrenenler sabırla kendilerine sıra gelmesini beklediler.” (29.03.2023-04. Hafta)

Ayrıca öğrenenler öğrenen günlüğündeki “Bugün iyi dinlediniz mi?” sorusuna verilen cevapların oranı öğrenenlerin birbirlerini dinlediklerini göstermektedir. Tablo 12’de her hafta için oranlar belirtilmiştir.

Tablo 12. Öğrenen günlüğündeki “Bugün iyi dinlediniz mi?” sorusuna verilen cevap yüzdeleri

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Evet	%92,6	%92,6	%92	%96,3	%89,3	%88	%95,7	%87,5	%91,3	%91,7
Hayır	%7,4	%7,4	%8	%3,7	%10,7	%12	%4,3	%12,5	%8,7	%8,3

4.2.3.3. Kolaylaştırıcı

Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimini yürüten kolaylaştırıcı ile iletişiminin iyi olduğu söylenebilir. Bu durumun kodlara da yansıdığı görülmektedir. Kolaylaştırıcı temasında eğlenceli (n=4), kolaylaştırıcının fikri (n=4), farklı düşündürme (n=4), özgürlükçü (n=3) ve soru sorma (n=3) kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.3.3.1. Eğlenceli

Öğrenenler kolaylaştırıcıyı eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenin diğerler öğretmenlere göre daha çok eğlenceli olduğunu düşünüyorum.” Ö2

“Mesela öğretmenim siz eğlendirerek arada metni durdurup soruyorsunuz zaten daha eğlenceli.” Ö3

4.2.3.3.2. Kolaylaştırıcının fikri

İlk oturumlarda öğrenenler kolaylaştırıcının sorulara ne cevap vereceğini merak etmiş, kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe eğitimine uygun bir şekilde cevap vermemesi sonucu zamanla bu durumdan vazgeçmişlerdir. Bu konuda araştırmacının tuttuğu notlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenenler özellikle sorulara benim ne cevap vereceğimi sordular. Bu noktada onların verdikleri cevapların değerli olduğunu hatırlattım.” (08.03.2023- 01. Hafta)

“Bu hafta da benim ne cevap vereceğimi sordular.” (15.03.2023-02. Hafta)

“Benim sorulara ne cevap vereceğimi merak eden öğrenenler oldu.” (22.03.2023-03. Hafta)

“Artık sorulara benim ne cevap vereceğimi merak etmiyorlar. Bu durum kendi cevaplarına değer verdikleri anlamına gelebilir.” (05.04.2023-05. Hafta)

4.2.3.3.3. Farklı düşündürme

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi kolaylaştırıcısını diğer öğretmenleriyle kıyaslamış, kolaylaştırıcının farklı düşündürme konusunda teşvik

ettiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Dersleri bakış açısından daha iyi anlatıyor çünkü hayal gücümüzü kullanıyoruz. Diğer derslerde uygulamalı yöntemlerle yaptığımız için o beynimize, hafızamıza giriyor ama bunda direkt olarak her seçeneği görebiliyoruz. Sürekli aynı seçeneği seçmiyoruz. Yani anladım, bazı yöntemleri de kullanabiliyorsun veya hepsi farklı oluyor.” Ö8

“Eee öğretmenim diğer öğretmenler mesela bir konuyu anlatıyor, öyle öğreniyoruz. Siz direkt konu anlatmıyorsunuz. Bize bırakıyorsunuz. Biz kendi cevaplarınızı size iletiyoruz. Siz de düşünüyorsunuz.” Ö12

4.2.3.3.4. Özgürlükçü

Kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe eğitimi esnasında özgür bir ortam sağladığı söylenebilir. Bu konuda araştırmacının tuttuğu notlardan ve öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bir konuda mesela arkadaşım bir şeyin tanımını bir tane şeyle anlamış, ben farklı anlamışım onu değiştirmiyorsunuz. Siz kendi kodladığımız şeyleri anlamamıza yardımcı oluyorsunuz. Normal öğretmenler doğruları anlatır. Siz kendi doğrularımızı bulmamıza yardım ediyorsunuz.” Ö15

“Öğrenenlerin verdikleri tutarlı her cevabın eleştirilmeden kabul edilmesi onları cesaretlendirdiği ve özgürce katılmaya teşvik ettiği söylenebilir.” (29.03.2023-04. Hafta)

4.2.3.3.5. Soru Sorma

Kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe eğitiminin yapısına uygun olarak sorduğu sorular öğrenenlerin dikkatini çekmiş bu konuda kolaylaştırıcının diğer öğretmenlerden farklılığını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Diğer öğretmenler bunun gibi böyle sorular sormuyor.” Ö1

“Çünkü tek tek çocuklara sorular soruyorsunuz ve ayrıca orada bir şey öğretme amaçlı olan matematik ve Türkçe soruları gibi değil. Kendine özel bir soru gibi geliyor bana, orada.” Ö11

4.2.3.4. Süre

Etkinlik sürecinde geçirilen süre, öğrenme sürecinin derinliği ve etkisi üzerinde önemli bir faktördür. Öğrenenlerin etkinlik sürelerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplardan oluşan süre alt temasında yeterli (n=7) ve fazla olmalı (n=6) kodları ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenenler dersin süresini yeterli bulurken bazıları ise daha fazla olmasını istemiştir.

4.2.3.4.1. Yeterli

Eğitimin süresini yeterli bulan öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Süresi bence gayet uygundu çünkü. Yani insanlar boş vakitlerinde böyle şeyler yapsalar daha iyi olur.” Ö8

“Bence dersin süresi güzeldi ama bence eğlendiğimiz için çok hızlı geçiyordu. O yüzden bana bazen kısa geliyordu”. Ö11

“Bence tam çok yorulmadan yeteri kadar anlayabileceğimiz kadar yeterliydi.” Ö12

4.2.3.4.2. Fazla olmalı

Eğitimin süresinin daha fazla olmasını isteyen öğrenenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Siz bir saat dediğiniz zaman sıkılacağımı düşünmüştüm. Şimdi ise keşke dersler daha uzun sürseydi diye düşünüyorum”. Ö2

“Bence güzeldi daha fazla da olabilirdi.” Ö13

“Dersler daha uzun olsun isterdim.” Ö15

4.2.3.5. Çevrim İçi Eğitim

Çevrim içi eğitim konusunda öğrenenlerin Kovid-19 süreci sebebiyle tecrübeli oldukları gözlemlenmiştir. Derse giriş çıkış, olumsuzluk anında tekrar derse bağlanma, söz hakkı isteme ses açıp kapama gibi süreçlerini çok iyi yürütmüşlerdir. Öğrenenlerin ders esnasında ekranları kapatmaları ve sohbet alanına etkinlik dışında yazı yazmaları çevrim içi eğitime ait olumsuzluk olarak görülebilir. Bu alt temaya ait araştırmacı notlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenenlerin teknoloji kullanımının iyi olduğu gözlemlendi. Öğrenenler; çevrim içi eğitime özgü olan parmak kaldırma, reaksiyon gösterme uygulamalarını iyi kullanmaktadır. Ayrıca bağlantı kopma durumlarında hemen çözüm üretebilmişlerdir.” (08.03.2023-01. Hafta)

“Öğrenenler çevrim içi oturum kurallarına uygun bir şekilde sadece kendi söz aldığı zaman sesini açtı. Arkadaşları konuşurken sesler hep kapalıydı.” (15.03.2023-02. Hafta)

“Bir öğrenenimiz yanlışlıkla mikrofon açıkken annesinden çikolata istedi. Bu durum üzerine çikolatanın istek mi ihtiyaç mı olduğu konusunda öğrenenlerle konuştuk.” (22.03.2023-03. Hafta)

“Öğrenenlerin bir kısmının tartışma sürecinde ekranlarını kapatması, ekranı karalamaya çalışması sonucunda arkadaşlarını dinlemediği ve yeterince uyum sağlayamadığı gözlemlenmiştir. Öğrenenlerden bir kısmı hiç söz almamıştır.” (03.05.2023-08. Hafta)

“Sohbet alanına gereksiz yazı yazma ve ekran karalama durumlarının kabahat olma durumu üzerine konuştuk. Öğrenenler burada özeleştiriyerek bu durumun kabahat olduğunu belirttiler. Öğrenenlerle bu konu hakkında konuşuldu ve oturumun sonunda 5 dakika kendilerini ifade edebilmeleri için ekran karalama ve sohbet alanına yazmaya izin verildi. Öğrenenler birlikte karar alma sürecine çok olumlu yaklaştılar. Dersin sonunda verilen serbestlikte öğrenenler ekranı karalarken ve sohbet alanına yazı yazarken çok eğlendiler.” (03.05.2023-08. Hafta)

4.2.3.6. Güçlükler

Öğrenenlerin eğitim ile ilgili bir güçlük yaşamadığı, fakat sorulara cevap bulma ve eğitimin süresinin akşam olması sebebiyle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bazen cevap vermekte zorlandığımı sorular oluyor fakat onları da araştırıyorum.” Ö1

“Derslerin uzun sürdüğü günlerde uykum geliyordu, bazen ödev oluyordu.” Ö10

“Bazı sorularda kendi içimden gelen bir cevap olamadı yani arkadaşlarımdan cevaplarını biraz değiştirip ve kafamda tasarlayıp cevap verdim.” Ö11

4.2.4. Diğer Derslerden Farklılıklar

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimini diğer derslerden farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ait birlikte düşünmek (n=6), fikirleri açıklamak (n=4), bakış açısı (n=4) ve doğrunun olmaması (n=3) alt temalarına ulaşılmıştır.

4.2.4.1. Birlikte Düşünmek

Öğrenenler tarafından vurgulanan bir tema olan “birlikte düşünme”, çocuklar için felsefe eğitimini diğer derslerden ayıran yönlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Grup halinde düşünme ve tartışma, öğrenenlerin farklı bakış açılarından yararlanarak ortak bir bilgi üretmelerini sağlamaktadır. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimiyle birlikte düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bu eğitimde birlikte sorular üzerine düşündük ama herkes farklı cevaplar verdi. Bu çok güzel bir deneyimdi.” Ö2

“Birlikte düşünmek düşüncelerimizi geliştirdi. Hiç düşünmediğim cevapları verenler oldu. Farklı kişilerin düşüncelerini bilmek farklıydı”. Ö3

“İyi bir deneyimdi. Çünkü herkes sınıfa bir parçası olabilme seçeneğinden ilerliyordu. Herkes cevap vermeye çalışıyordu. Veremediklerinde de diğer arkadaşlar, arkadaşlarını dinliyorlardı. Onların cevaplarını da düşünüyorlardı. Eğer başka bir soru geldiğinde onlar da hayal gücünü kullanarak düşünüyorlardı.” Ö8

“Birlikte düşündük. Herkese soru soruldu ve herkes kendi cevaplarını verdi. Birine katılıp ya da katılmayan da oldu. Küçük tartışmalar çıkıyor ve bu tartışmalar çok güzel bilgilere ulaştırdı soruları bence iyiydi.” Ö11

4.2.4.2. Fikirleri Açıklamak

Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenlere fikirlerini açıkça ifade etme ve savunma fırsatı sunarak, öğrenenlerin kendi düşüncelerini geliştirmelerine ve paylaşımlarına zemin hazırlıyor. Bu da diğer derslerden ayrılan önemli bir unsurdur. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimini fikirlerini açıklayabildikleri bir ortam olarak görmüşlerdir. Bu alt temaya ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Çünkü böyle normal dersler yapmıyoruz kendimizin duygu ve düşüncelerini açıklıyoruz.” Ö1

“Herkes sırası geldiğinde fikirlerini açıklayabiliyor. Okulda derslerin süresi yetmediği için herkes sorulara cevap veremiyor.” Ö3

“Mesela diğer derslerde matematik işlemleri ve bazı uygulamalı yöntemler yapıyoruz ama burada sorular soruyoruz, herkes kendi düşüncesini söylüyor.” Ö8

4.2.4.3. Bakış Açısı

Çocuklar için felsefe eğitiminde öğrenenler farklı düşünme becerileri geliştirme şansına sahip olurlar. Farklı bakış açılarına maruz kalarak farklı düşünme alışkanlığı kazanmaları ve bu çeşitlilikten bir şeyler öğrenmeleri teşvik edilir. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimini farklı düşündükleri bir ders olarak görmüşlerdir. Bu alt temaya ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Okulda dersleri öğretiyorlar, felsefede daha çok farklı düşünmeyi.” Ö1

“Sorular sorulurken çok heyecanlıydım. Cevaplar alınırken de diğer arkadaşarımdan onların cevaplarını işte dinlerken çok değişik cevaplar alınacağını düşünerek çok heyecanlandım.” Ö11

“Diğer derslerde genellikle yazı oluyor. Bunda hem dinlendirici hem düşünmeli hem de meraklı olmamızı.” Ö12

4.2.4.4. Doğrunun Olmaması

Çocuklar için felsefe eğitimi öğrenenlere kesin cevapların olmadığı, farklı bakış açılarının değerlendirildiği bir ortam sunmaktadır. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitiminin yapısına uygun olarak bu eğitimi diğer derslerden farklı olarak doğrunun olmadığı bir ders olarak görmüşlerdir. Bu alt temaya ait öğrenen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Farklıydı çünkü bu derste kesin doğru bir cevap yok ama diğer derslerde doğru bir cevap var. Yani onlar nesnel ama bu öznel bir ders. Yani senin görüşünle diğer arkadaşlarının görüşü farklı olabiliyor.” Ö4

“Şöyle istediğim şekilde orada düşündüğümü söyleyebilirim. Yani her cevaba bir şey denmiyor, dinleniyor ama diğer derslerde doğrulanıyor.” Ö10

“Örneğin normal derslerde sadece tek bir doğru cevap var. Ama bu derste her çocuğun cevapları doğru olabiliyor. Yani bana göre bu çok güzeldi.” Ö11

4.2.5. P4C Analjisi

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi ile ilişkilendirdiği kavramlardan kavram (n=45) ve çocuklar için felsefe eğitimini benzettikleri konusunda benzetim (n=15) alt temalarına ulaşılmıştır.

4.2.5.1. Kavram

Öğrenenler çocuklar için felsefe denildiğinde akıllarına keşif, mutluluk, yeni bir dünya, rahat, sorumluluk, yeni kavramlar, birbirimizi dinlemek, güven, soru, cevap, kendini açıklamak, çalışmak, bilgi, eğlence, merak, duygu, düşünce özgürlüğü, birlikte düşünmek ve farklı fikirler cevaplarını vermişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Çünkü felsefede kendi düşüncelerimizi belirtiyoruz.” Ö1

“Öğretmenim meraklılarını gideriyorum. Öğretmenim eğleniyorum ve ben bilgi öğreniyorum.” Ö2

“Çalışmak. Sorunların üstünde çok düşünüyoruz.” Ö3

“Farklı açılardan düşünmek, birbirimizi dinlemek ve herkesin farklı cevap söyleyebileceğini bilmek.” Ö6

“Çünkü çocuklar için felsefe dersinde hem hayal gücümüzü kullanmalıyız. Hem sorumluluk sahibi olmalıyız hem de sınıfın bir parçası olabilmeyi bilmeliyiz. Onun için çalışmalıyız.” Ö8

“Felsefe insanın kendisini tanımasına yardım eden bir ders gibi benim için o yüzden insanın kendisini tanımasına yardım eder ve insanın günlüğü gibi geldi bana çünkü her şeyi orada kaydedip ve beynine kazıyıp hatırlıyorsun.” Ö11

4.2.5.2. Benzetim

Öğrenenlere çocuklar için felsefe eğitimini neye benzettikleri sorulduğunda kuş, deney, özgürlük, kelebeğin doğuşu, günlük, orman, kedi, mikrofon, hikâye kitabı, alet, çiçek ve hava cevaplarını vermişlerdir. Benzetimlere ilişkin öğrenenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Kuşa benzetirim çünkü felsefede özgür oluyoruz. Kuşlar da özgürdür.” Ö1

“Özgürlüğe benzetirim. Çünkü istediğin şekilde düşünebiliyorsun.” Ö4

“Kelebeğin doğuşuna. İlk başta tırtıl oluyor ondan sonra işte yani işte koza oluyor, sonra kelebek oluyor. Çünkü yani ilk başta ilk başta bayağı

utanıyordum yani ondan sonra normal gelmeye başladı, güzel gelmeye başladı.” Ö5

“Eee. Ben bir tane günlüğe benzetirim. Çünkü günlüğümüze böyle bayağı şeyler yazarız ya hani işte felsefede de böyle konuştuğumuz için öyle”. Ö6

“Ben bir ormana benzetirdim. Çünkü şöyle hayal ettim. Bulutlar bizim hayal gücümüz. Biz de ağaçlar olursak. Hayalleri daha yakından görebiliriz”. Ö8

“Bana göre bir hikâye kitabı olurdu, çünkü hikâye kitabında oradaki olayı ana karakteri, karakterleri, yeri olayını nasıl anlatıyorsa orada da metindeki sorunları anlatıp oradaki cevapları kendim verebiliyor olmanı destekliyor.” Ö11

“Bence çiçek. Çünkü mesela, hani çiçekler güneş ışığı ve suyla büyüyor ya işte. Ondan dolayı bizde her gün ders yaptıkça öğreniyoruz. Bir de her gün ders yaptıkça o çiçek büyüyerek güzelleşiyor.” Ö13

“Havaya. Hava çok fazla onu görmüyoruz ya da çok fazla umursamıyoruz ama normalde o olmasa yaşayamayız.” Ö15

4.2.6. Paylaşım

Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitiminde konuşulan hikayeleri ve soruları aile (n=5) ve arkadaşları (n=5) ile paylaşarak eğitimdeki sorgulama sürecini farklı ortamlara taşıdıkları, eğitim dışında da sorular üzerine düşünerek felsefi sorgulama sürecini devam ettirdikleri tespit edilmiştir.

4.2.6.1. Aile

Öğrenenler oturumda konuşulan soruları aileleri ile konuştuklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bazen evde ya da okulda burada konuşulan sorular ve hikayeler üzerine arkadaşlarımla ya da ailemle beyin fırtınası yapıyoruz.” Ö1

“Öğretmenim çoğunlukla mesela işte babamla arabadayken falan. İşte o zaman şöyle mesela hikayelerdeki sorular üzerine konuşuyoruz.” Ö14

“Annemle birlikte annem soruyor, ben cevaplıyorum.” Ö8

4.2.6.2. Arkadaşlar

Öğrenenler oturumda konuşulan soruları arkadaşları ile konuştuklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Bazen evde ya da okulda burada konuşulan sorular ve hikayeler üzerine arkadaşlarımla ya da ailemle beyin fırtınası yapıyoruz.” Ö1

“Okula gittiğimde de arkadaşlarıma buradaki sorulardan soruyordum ve tartışıyorduk.” Ö8

“Mesela felsefede sorulan soruları arkadaşlarını soruyorum.” Ö9

4.2.7. Beklentiler

Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitiminden beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenenler beklentisinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin öğrenen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Başlarken güzel olacağını düşünmüştüm, öyle de oldu zaten.” Ö1

“Beklentilerimin hepsinin karşılandığını düşünüyorum. Ben eğitim yönteminin farklı olacağını düşünüyordum. Yani ezberleme gibi değil de hayal gücünüzü kullanacağımızı düşünüyordum. Sonra herkese soru sorulacağını biliyordum. Beklentimi de karşıladı. Yani bir de öğretmenin güzel olmasını bekliyordum. O da karşılandı.” Ö8

“İlk önce sıkıcı diye düşünmüştüm ama gelince sevmeye başladım.” Ö9

“Beklentilerim, felsefe dersinde böyle her şeye cevap verebilmek, sizin anlattıklarınızı anlayabilmektir. Beklentilerimi karşılayabildim.” Ö10

“Felsefede işte beklentilerim bir şeyleri sorgulamaktır. İlk başta felsefe dersine girerken heyecanlıydım. Beklentilerim karşılandı.” Ö14

“Öğretmenim tabii çok fazla beklentim vardı onlar karşılandı. Öğretmenim tek şu anda beklentim 2 ders olması ya da 3 ders olması.” Ö15

Öğrenenlerin çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin deneyimlerine ait bulgular incelendiğinde öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde farklı düşünmeye yöneldikleri, kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri, kavramlar üzerine düşündükleri, meraklı bir şekilde sorgulama yaptıkları; duyuşsal açıdan eğitimde rahat ve mutlu hissettikleri, eğitimden keyif aldıkları ve eğitime isteyerek katıldıkları; eğitim sürecinde eğitimin yapısı, hikayeler ve soru cevap kısmından hoşlandıkları; esnasında birbirlerine saygı gösterdikleri; oturumları yürüten kolaylaştırıcıyı eğlenceli ve özgürlükçü buldukları, eğitimin süresini genel olarak yeterli buldukları, eğitimi diğer derslerden farklı tutarak doğrunun olmadığı, birlikte ve farklı bakış açılarından düşündükleri bir eğitim olarak gördükleri; oturumlarda konuşulan soruları oturum sonrasında aile ve arkadaşları ile konuşarak sorgulama süreçlerini devam ettirdikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada bu bölümünde; elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazınla desteklenerek bu bölümde sunulmuş, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Ayrıca sonuçlara dayalı araştırma ve uygulama önerilerine de yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimleri erişiş puanları arasındaki farklı ölçen ölçek, öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaya çalışan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve öğrenen günlüklerinden elde edilen verilerin analizi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Çevrim içi olarak uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi sonucunda deney grubundaki öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark, olgunluk ve açık fikirlilik, meraklılık ve sorgulama, dikkatli olma ve şüphecilik ve yanlılık/nesnellik gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarında da kendini göstermiştir. Bu durum, çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi uygulanması durumunda öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
2. Çocuklar için felsefe eğitimi, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde, farklı bakış açıları geliştirmelerine, farklılıkları kabul etmelerine ve fikirlerin çeşitliliğini görmelerine olanak sağlayarak farklı düşünme yeteneklerini; öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri ile kendilerini ifade etme becerilerini; yeni kavramlarla karşılaşarak bu kavramları anlama kabiliyetlerini, yeni durumla karşılaşmaları durumunda fikirlerini sorgulayarak analiz etme becerileri ve sorgulama yetilerini geliştirmede oldukça etkili olmuştur.
3. Çocuklar için felsefe eğitimi öğrenenler üzerinde duyuşsal olarak olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. Eğitimi eğlenceli bulmaları öğrenenlerin eğitime istekli bir şekilde katılmalarını, eğitimde rahat hissetmeleri öğrenenlerin fikirlerini özgürce ifade edebildiklerini sağlamıştır. Ayrıca öğrenenler yeni şeyler öğrendikleri ve bu eğitimde özel hissettikleri için çocuklar için felsefe eğitiminden mutlu ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenen günlüklerinden elde edilen verilerde bu durumu desteklemektedir.

4. Öğrenenler, eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan soru-cevap etkileşimini ve hikayelerin önemini vurgulamıştır. Özellikle, soru-cevap etkileşimi sayesinde kendi düşüncelerini ifade edebilme yetileri ve metinlerle bağlantı kurabilme becerileri üzerinde durmuşlardır. Ayrıca, hikayelerin etkili bir öğrenme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim sürecinde kullanılan hikayelerin seçiminin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.
5. Öğrenenler, çevrim içi ortamları kullanma konusunda sesi açma-kapatma ve söz alma gibi becerilere sahip olduklarını göstermişlerdir. Ancak, çevrim içi eğitimde zamanla ekran kapatma, gereksiz yazı yazma gibi davranışlar ile dikkat dağılması gibi bazı sorunların da yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin karşılaşabileceği bazı dikkat dağılma ve odaklanma konusundaki zorluklara işaret etmektedir.
6. Öğrenenler, belirlenen rolleri ve sorumlulukları doğrultusunda etkinliklere katılım konusunda bilinçli oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle eğitimin başında belirlenen kurallar arasında yer alan birbirlerinin fikirlerine saygı gösterme ve söz almak için sabırla beklemeleri gerektiği konusunda önemli bir farkındalık bulunmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin iş birliği ve iletişimde saygı ve sabrı benimsemelerinin altını çizmektedir.
7. Çocuklar için felsefe eğitimi yönteminin öğrenenlere farklı geldiği söylenebilir. Öğrenenler diğer derslerin aksine, bu dersin daha öznel olduğunu ve kişisel görüşlerin önemsendiğini belirtmişler. Her öğrenenin farklı cevaplar vererek doğruyu kendi bakış açısıyla bulabildiği bir ortamın önemini vurgulamışlar. Bu geri bildirimler, çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlere katılımcı bir düşünme ortamı, fikirlerini özgürce ifade etme şansı ve çeşitliliği değerlendirme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Bu özelliklerin, öğrenenlere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmeye de yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca kolaylaştırıcı hakkındaki görüşleri de bu durumu desteklemektedir.
8. Öğrenenlerin çocuklar için felsefe eğitimine yönelik benzetimleri, çocuklar için felsefe eğitimi hakkında derinlemesine düşündüklerini, kendi perspektiflerinden değerlendirdiklerini ve kendileri için ne anlama geldiğini kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu da çocuklar için felsefe eğitiminin

öğrenenlerin sadece sınıfta değil günlük yaşamlarında da düşünme biçimlerini etkileyebilecek bir derinliğe sahip olduğunu göstermektedir.

9. Öğrenenler çocuklar için felsefe eğitimi sırasında konuşulan hikayeleri ve soruları aileleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşarak sorgulama sürecini farklı ortamlara taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, çocuklar için felsefe eğitiminin sadece sınırlı bir sınıf deneyimi olmadığını, aynı zamanda öğrenenlerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olan bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin, felsefi düşünme becerilerini sadece eğitim sırasında değil, aynı zamanda günlük hayatlarında da kullanarak bu becerilerini güçlendirmek için çabaladıkları söylenebilir.
10. Öğrenenler, çocuklar için felsefe eğitiminden beklentilerinin karşılandığını ve hatta bazıları için beklentilerinin üzerinde bir deneyim olduğunu belirtmiştir. Öğrenenler, özellikle felsefe eğitiminin ezberleme yerine hayal gücünü ve sorgulamayı teşvik ettiğini, öğretmenin rolünün olumlu olduğunu ve dersin başlangıcında düşündükleriyle sonrasında yaşadıkları deneyim arasında olumlu bir fark olduğunu ifade etmiştir. Beklentilerin karşılanması öğrenenlerin dersi daha keyifli hale getirdiğini ve felsefe dersine olan yaklaşımlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bazıları dersin ilk başında sıkıcı gelebileceğini düşünmüş ancak deneyimledikten sonra fikirleri değişmiştir. Öğrenenler, dersin kendilerine farklı bir düşünme tarzı kazandırdığını ve sorgulama yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

5.2. Tartışma

Çevrim içi çocuklar için felsefe oturumları sonucunda araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen bulgular, bu oturumların öğrenenlerin olgunluk ve açık fikirlilik, meraklılık ve sorgulama, dikkatli olma ve şüphecilik ve yanlılık/nesnellik gibi eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Görüşme verilerinde elde edilen bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğrenenlerin farklı bakış açıları geliştirmeleri, fikir çeşitlilikleri göstermeleri, yeni durumlarla karşılaştıklarında, karşılaştıkları fikirleri sorgulamaları eleştirel düşünme becerileri kullandıklarını göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzer yapıda olan çalışmalar bulunmaktadır. Lone (2018), Erdoğan (2018), Rahdar ve diğerleri (2018), Ventista (2019), Zulkifli ve Hashim (2020), Akkocaoğlu Çayır (2021), Wu

(2021) ve Lipman (2003) çocuklar için felsefe eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin kazanmalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Türksoy (2020) çocuklar için felsefe eğitimini dersine entegre ederek ortaokul öğrenenleri ile yaptığı araştırmada, eleştirel ve bilimsel düşünme erişi puanları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Güven (2019) çocuklar için felsefe eğitimini yaratıcı drama ile ilişkilendirerek 9-12 yaş aralığında yaptığı araştırma sonucunda öğrenenlerde empati kurma, eleştirel düşünme, esnek düşünme gibi düşünme becerilerin kullanabildikleri görülmüştür. Işıklar (2019) daha küçük yaş gruplarında çocuklar için felsefe eğitimini uygulamış grup içi eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varmıştır. Karadağ ve Demirtaş (2018) okul öncesi öğrenenlerinde çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmış ve son testlerde yükselme görülmüştür. Alanyazın benzer şekilde yaş fark etmeksizin çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünceyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitiminin çevrim içi olarak yürütülmesi araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunda farklılık göstermediği öğrenenlerin eleştirel düşünme deneyimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenenlerin oturumlar sırasında fikirlerini sorgulayıp analiz ettikleri, farklı bakış açılarıyla karşılaştıkları ve bu sürecin sonunda fikirlerini değiştirip değiştirmeyeceklerine karar vermek için kendi başlarına bir sürece dahil oldukları ve kavramlar üzerine düşündükleri görülmüştür. Çocuklar için felsefe üzerine yapılan çalışmalar, felsefenin öğrenenlerin kavramlar hakkında fikir yürütmelerine (Kompen vd., 2019), fikirlerini sorgulamalarına (Cam, 2014), bu fikirlere saygı duymalarına duyma (Kayaalp, 2021; Yurtbakan, 2023) durumlara farklı perspektiflerden yaklaşımlarına (Fisher, 2001) ve gerektiğinde fikirlerini değiştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Bleazby, 2011).

Öğrenenler çocuklar için felsefe etkinliklerinde eğlendiklerini, fikirlerinin dinlenmesi sebebiyle mutlu olduklarını, uyarıcı olarak kullanılan hikayeleri beğendiklerini ve eğitim sonunda mutlu ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenen günlüklerinde de bu durum görülmektedir. “Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?” sorusuna evet cevabını verdikleri en düşük oranın %87,5 ve 10 günün altısında bu oranın %100 olması bu durumu desteklemektedir. Benzer şekilde Akkocaoğlu Çayır (2015), Gorard ve diğerleri (2017), Sıddıqui ve diğerleri (2019), Aydoğan

(2022), Yurtbakan (2023) ve Ulucan (2023) yaptıkları çalışmalarda öğrenenlerin çocuklar için felsefe etkinliklerini sevdiklerini, genel olarak etkinliklerden keyif aldıkları ve mutlu ayrıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle etkinliklerin çevrim içi ya da yüz yüze yürütülmesinin duyuşsal olarak farklılık oluşturmadığı, her iki uygulamanın da öğrenenlerin duyuşsal ürünleri üzerinde olumlu etki sağladığı söylenebilir.

Oturumlarda karşılaşılan ve çevrim içi eğitime özgü olan ekran kapatma ve ekrana yazı yazma gibi davranışlar çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlardandır. Kayaalp ve Boyacı (2023) ikinci sınıf öğrenenleri ile yaptığı araştırmasında benzer şekilde ekran kararması, bağlantı sorunları ve derste gürültüye neden olan dış sesler sorunlarıyla karşılaştığını belirtmiştir. Aybek ve Göktaş (2022) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada çevrim içi dersler için mikrofonu kontrol etme, kamera açtırmak ve ekran kullanımı kapatmak önlemlerini almanın faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar için felsefe grubunun oluşumunda kurallar belirlenerek bu kurallar oturumlarda ara ara hatırlatılabilir.

Çocuklar için felsefe dersi yapısı gereği doğru cevapların arandığı bir eğitim değildir (Tunç, 2017). Öğrenenler eğitimin ilk haftalarında kolaylaştırıcıdan doğru cevabı öğrenmek istemişlerdir. Bu durum Akkocaoğlu Çayır'ın (2023) çalışmasında görüldüğü gibi kolaylaştırıcıların sıkıntı yaşadığı bir durumdur. Bu çalışmada kolaylaştırıcı çocuklar için felsefe eğitimi anlayışına uygun olarak bu konuda öğrenenlerle fikirlerini paylaşmamaya dikkat etmiş zamanla öğrenenlerin bu durumu kabullendikleri nitel verilere yansımıştır. Öğrenenler alanyazınla paralel olarak görüşlerinde çevrim içi yürütülen oturumlarda bu eğitimin öznel olduğunu, doğruyu kendi bakış açısıyla bulabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada kolaylaştırıcının çocuklar için felsefe eğitimini Kulkul (2022), Suvaroğlu ve diğerleri (2022), Gönül (2013) ve Direk'in (2006) de belirttiği özelliklere uygun bir şekilde yürüttüğü, kişisel görüşlerini öğrenenlere belli etmeden, öğrenenlere fikirlerini özgürce söyleyebildikleri, kendilerini rahat hissettikleri bir çevrim içi ortam sağladığı söylenebilir. Böylelikle öğrenenler iç dünyalarına yönelerek ve düşünce süreçlerini derinleştirebilmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile araştırmacı günlüğü kayıtları bu durumu desteklemektedir.

Sonuç olarak, çevrim içi yürütülen çocuklar için felsefe oturumları öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemiş ve olgunluk, açık fikirlilik, merak, sorgulama, dikkat ve şüphecilik gibi önemli yetkinliklerin gelişimine katkıda bulunmuştur. Veriler, çocuklar için felsefe eğitiminin, öğrenenlerin oturumlar sırasında fikirlerini sorgulayıp analiz etmeleri, farklı bakış açılarıyla karşılaşmaları ve süreç içinde fikirlerini değiştirmeye karar vermeleri nedeniyle derin bir düşünme süreci sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenenler çevrim içi etkinliklerin eğlenceli olduğunu ve olumlu bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, çevrim içi olarak yürütülen çocuklar için felsefe eğitiminin etkili bir pedagojik araç olabileceğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda belirlenen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmuştur

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocuklar için felsefe eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, temel eğitim ve ilkokul programlarına ders olarak eklenebilir.
- Çocuklar için felsefe etkinlikleri, program içerisindeki derslerin içeriklerine dahil edilebilir.
- Öğretmenler, çocuklar için felsefe eğitimini sınıflarında uyguladıkları etkinliklerle entegre ederek öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilirler.
- Öğretmenlere çocuklar için felsefe eğitimi yöntemi konusunda hizmet içi eğitim verilmesi ve bu konuda bilgi ve beceri kazandırılması önerilebilir.
- Çocuklar için felsefe eğitimi eğitim fakültelerinin ders programlarına zorunlu ya da seçmeli bir ders olarak eklenebilir.

5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma farklı sınıf düzeylerini de kapsayacak şekilde genişletilerek daha genel bir inceleme yapılabilir.
- Araştırma farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip olan farklı okullarla gerçekleştirilebilir.

- Araştırma, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenen sayısı artırılarak tekrar yürütülebilir.
- Araştırma daha uzun bir eğitim süreci ile yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RsTBl6RWK25OBMIKtIgYYbW-jEXwm_tX8RHHV6jj2Zw5DswT877nUs24Wbp7pAYot
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WBc656i315e2eV6-EZV1ojgCudR4ZJQHC0TLKH_mMHon7Ps8IvauLvHTHGzjo0sM
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarına ilişkin görüşleri: Sorunlar ve çözümler. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 302-351.
<https://doi.org/10.20981/kaygi.1344914>
- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. (A. Arslan, Çev.). Sosyal Yayınlar.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Arslan, A. (2006). *İlkçağ felsefe tarihi: Sokrates öncesi Yunan felsefesi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aybek, B. ve Göktaş, D. (2022). Çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2669-2690.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.927440>
- Aydoğan, B. (2022). Özel yetenekli öğrenenler için “çocuklar için felsefe” eğitiminin anlamı. V. Sönmez (Ed). 9. *International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.100-112). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Bahadır, S. ve Berkant, H. G. (2021). Evaluation of the 11th grade philosophy curriculum in terms of its suitability to critical thinking. *The Journal of Educational Reflections*, 5(2), 58-72.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1619182>
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>

Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2).

<https://www.academia.edu/download/8655781/benade.pdf>

Bleazby, J. (2011). Overcoming relativism and absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 453-466. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00567.x>

Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>

Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik K. (2018). *Genişletilmiş teknoloji kabul modeli: Uzaktan eğitim öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=T1mWGp9MngYYkCSgiJvtVtLY-S-hcla5zyEv782kAHXVVkUtMYO7M1P_pGn3OHG9

Çotuksöken, B. (2011). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. *Özne Dergisi*, 15, 146-154.

Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (Ed.). (2013). *Çocuklar için felsefe eğitimi*. Türkiye Felsefe Kurumu.

Çömlekçi, M. F. (2019). Sosyal medyada dezenformasyon ve haber doğrulama platformlarının pratikleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 1549-1563. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.583825>

Çüçen, A. K. (2012). *Bilgi felsefesi*. Sentez Yayıncılık.

Daşdelen, K. (2021). *Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitime yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnnepTnbhn8rNR77LZBBc0dUrDArE_KFr8XL8jpTDIpfndIvvzSZyt7oN7wM

- Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan çocuklar çocuklarla felsefe elkitabı*. Epsilon Yayınevi.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2006). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
<https://www.academia.edu/download/66269063/ekosad.pdf>
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WljIroAkce5elfn5jDljL87MqhOaVx8LsoGi3_wn8Ei69ex9s
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. -G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 1149-1160.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BRM.41.4.1149.pdf>
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading: Literacy and Language*, 35, 67-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164>
- Gaut, B., & Gaut, M. (2021). *Çocuklar için felsefe pratik bir rehber*. Karakarga Yayınları.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (A. Ersoy, P. Yalçınoglu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can philosophy for children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gökberk, M. (1961). *Felsefe tarihi*. Remzi Kitabevi.
- Gönül, L. (2013). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe: Atinalı Timon*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gürdal, G. (2022). *Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkokul bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sELqXHtIFGAjsbjOuuiyCNgBf9-phIBF1dIVsa_RgEhGzDi6EQSm-Bm2_Cc1xCD-
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwG6-54uz9hHGMRXeU8b6YI_Z-Z-WXG9L1z40jVZnFyVG
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201292>
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpDKLSCmjx_2tA7CbbGVSeUQWrTfLw1S43yePBr2UuUsa
- Jaspers, K. (2010). *Felsefe Nedir?* Say Yayıncılık.
- Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10. *Language and Education*, 24(6), 459-472. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495781>
- Jones-Teuben, H. M. (2013). *'I disagree with myself!': creative thinking in a Key Stage 1 community of enquiry* [Doctoral Thesis]. Newcastle University. <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/bitstream/10443/2368/1/Jones-Teuben%2013%20%2812mnth%29.pdf>

- Karadağ, F ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı ‘nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/52507>
- Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGQpIF8HhGJU607zXYIEXfH3FsCPfkd7bZfbZEP3aR7HK
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 339-357. https://download.trdizin.gov.tr/nX5Hm_OYopfOokxw5NsdGqsGv4FSSDI6DXhqX5lC2DKDU2StdAOjKUaMtLWauAa8oHjcwUf6GMJWl7nS3QbQ76bmyfa1FZzCgXH8j-TR4fMXkh499iJOX_HLy5Gm0D4G?contentDisposition=inline
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=tqUiYt63sTQLTpozMJ92QoWM4_Qs-m2KYFQBBJ5M3wcadvpl3c26esApN6delvPx
- Kayaalp, M. ve Boyacı, Ş. D. (2023). Uzaktan eğitim kapsamında ilkököl ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi. *Journal of Qualitative Research in Education*, (36), 216-242. <https://doi.org/10.14689/enad.36.1649>
- Kızıltan, Ö. ve Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve felsefe ilişkisi açısından dört katlı düşünme modeli. *Dört Öge*, (17), 1-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dortoge/issue/56303/730697>
- Kleinman, P. (2019). *Felsefe 101: Platon ve Sokrates'ten etik ve metafiziğe düşünce Sartre ve Heidegger'e düşünce tarihi hakkında bilmeniz gereken her şey*. Say Yayınları.
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaletta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194-206.

<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>

Kulkul, Y. (2022). *Hadi felsefe yapalım*. Usturlab Yayınevi.

Lafcı-Tor, D. (2023). Türkiye’de çocuklar için felsefe (p4c) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: sistematik derleme. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 703-740.

Lam, C.-M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203.

<https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>

Leng, L. (2015). *The role of philosophical inquiry in helping high school students engage in learning and seek meaning in lives*. [Unpublished Doctoral Dissertation], University of Hawaii at Manoa.

<https://www.proquest.com/docview/1714094427/fulltextPDF/AFB49EF97F3C4155PQ/1?accountid=10699>

Lipman, M., Sharp, M. A., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The journal of philosophy for children*, 3(3/4), 35-44. <https://doi.org/10.5840/thinking1982339>

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk*. Sola Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2016). Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1083> adresinden 01 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Ortaöğretim felsefe dersi (10 ve 11. Sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 01 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı ilköğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32960/uead.696440>

Özkılıç, G. E. (2023). *Çocuklar için felsefe (p4c) eğitiminin bilişsel farkındalığa ve okuduğunu anlama becerisine etkisi: Karma yöntem araştırması*

- [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=S2eMulTIwY_v4mYv58xAr-jXhQPKxngQ7CpiPFTwKyxQp7JzEGNp4kQLIyEm61MA
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of developmental education*, 31(1), 36.
<https://www.proquest.com/docview/228487383/fulltextPDF/DC4137F3FFCE4F37PQ/1?accountid=10699>
- Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 539-556. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183430.pdf>
- Russell, B. (2015). *The problems of philosophy*. Philosophical Library/Open Road.
<https://www.perlego.com/book/2418687/the-problems-of-philosophy-pdf>
sitesinden 14 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Russell, B. (2018). *Batı felsefesi tarihi 1. cilt: İlk çağ felsefesi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Russell, B. (2020). *Felsefe yapma sanatı. Profil Kitap Yayınları*.
- Shapiro, A. (2020). Dynamic exploits: calculative asymmetries in the on-demand economy. *New Technology, Work and Employment*, 35(2), 162-177.
<https://doi.org/10.1111/ntwe.12160>
- Sıddiui, N., Gorard, S. ve See, B. H. (2019). Can programmes like philosophy for children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71 (2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences fifth edition*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843130>
- Suvaroğlu, A. S., Peker, B., Peker Antepe, N. ve Tavuş, Ö. (2022). *Çocuklarla topluluklarla felsefe uygulama el kitabı 1*. Mela Yayınları.
- Şahin, S., ve Kırıış, S. (2022). Çevrim içi eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal yeterliklerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 440-458.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/74645/1120365>

Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388.

<https://doi.org/10.29000/rumelide.1369085>

Şişman, Z. B., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2023). The effect of P4C application in the philosophy for children education program on the metacognitive awareness of secondary school 5th grade students. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 406-426.

<https://globets.org/journal/index.php/IJETS/article/view/133/119>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpT03OcT96jRAo_jHDM5tpgNDPS3dKUWLvH4Fpz9te8FR

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 756, 562-568. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/562.pdf>

Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.

<https://doi.org/10.32329/uad.916837>

Timuçin, A. (2008). *Felsefeye Giriş*. Bulut Yayınları.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271-288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>

Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69–78.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>

Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-90.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1335717>

Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin*

gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=f10Kw4p1rmMDotyKRdYv1F7_ngGvukwjBc7qEKUPHUfhFmix-tCKJ9OTcimiunCP

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>

Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=nLNfCsWgUluh5T2iyudShok3s44fuNgfxZ-bGh_E7AXiaGJciC1ZAmoLHAHzbUMO

Uluçınar, U. ve Akar, C. (2021). The critical thinking dispositions scale for elementary school students: a study of scale development. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 56(3), 2031-2047.

http://www.makalesistemi.com/panel/files/manuscript_files_publish/e61942b4897972dd6a60f8037db34c7c/7f4fa8e78030f2fc8aeddfffe121f14e/40e30d0ba6c9112.pdf

UNICEF (2020, Aralık). How many children and young people have internet access at home? Unicef. <https://data.unicef.org/resources/children-and-young-people-internet-access-at-home-during-covid19/> sitesinden 02 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.

Ünal, S. (2021). *Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe düşünme yöntemlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=8tbPippmWV_b-Irrn9YEAqFUG9g8IyuPK-O15S-y0FukcvM-w2j6pK-0uJUMpa52

Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrim içi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 34-42.

<http://www.tojet.net/articles/v2i1/216.pdf>

- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* [Doctoral Thesis]. University of Durham. http://etheses.dur.ac.uk/13121/1/Ventista_Thesis.pdf
- Wartenberg, T. E. (2020). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. Sentez Yayıncılık.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. Paraşüt Kitap.
- Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: A pilot study. *Education Sciences*, 11(5), 206. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>
- Yatık, A. ve Güven, S. (2020). Felsefe dersi öğretim programıyla ilgili araştırmaların incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(75), 499-509. Doi:10.17719/jisr.11260
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. ve Bilican, M. Y. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe*. Ayrıntı Yayınları.
- Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868. <https://doi.org/10.24315/tred.1091403>
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (2), 29-45. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.3>

EKLER

Ek- 1 İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

ELEŞTİREL DÜŞÜNME	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Olgunluk ve Açık Fikirlilik				
11- Yanlış olduğunu düşündüğüm bir davranış görürsem, o kişiyi suçlamadan önce, bu davranışın nedenini anlamaya çalışırım.	()	()	()	()
18- Bana yanlış gelse bile karşımdaki kişinin söylediklerini dinler ve anlamaya çalışırım.	()	()	()	()
20- Bir konuda yanlı (tarafı) bir bilgi duyduğumda, o konuyu farklı kaynaklardan da araştırır ve öğrenmeye çalışırım.	()	()	()	()
25- Arkadaşımın bir konuda benden farklı bir düşüncesini duyduğum zaman, kendimi arkadaşımın yerine koyarak onu anlamaya çalışırım.	()	()	()	()
Dikkatli olma ve Şüphecilik				
3- Her gördüğüme veya duyduğuma inanmam. Doğru olup olmadığımdan şüphe ederim. <i>Örneğin: Arkadaşım bana birisi hakkında bir şey söylediğinde acaba söyledikleri doğru mu diye düşünür ve araştırırım.</i>	()	()	()	()
7- Öğrendiğim bir bilginin kaynağının (kitap, televizyon, internet vb.) doğruluğundan şüphe ederim.	()	()	()	()
12- Konuşan veya tartışanların sözlerinde birbiri ile çelişen (bir söylediği ile diğer söylediği farklı olan) sözleri var mı diye dikkat ederim. <i>Örneğin: “okulun ve çevremizin temiz olmasına dikkat ederim” diyen birinin, bir arkadaşı yere çöp attığında “bırak görevliler temizlesin” demesi gibi.</i>	()	()	()	()
23- Bir kimsenin bir söylediğiyle davranışları uyumlu mu diye dikkat ederim. <i>Örneğin: Bir arkadaşım önce okulu çok sevdiğini söylüyor, başka bir zaman “keşke okul hiç olmasa” diyor.</i>	()	()	()	()
26- Bir kimsenin söylediklerinde üstü kapalı-imalı bir anlam var mı diye dikkat ederim.	()	()	()	()

	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Meraklılık ve Sorgulama				
5- Meraklı bir insan olduğumu söyleyebilirim.	()	()	()	()
13- Arkadaşlarım, ailem, öğretmenim meraklı bir insan olduğumu söyler.	()	()	()	()
14- Bir bilgiyi duyduğumda hemen inanmam. Bu bilgiyi veren kişi veya kaynak konunun uzmanı mı değil mi diye sorgularım. <i>Örneğin: İnternetten sağlığımızla ilgili bir konu hakkında araştırma yaparken bazı bilgiler buldum. Bu bilgiyi veren kişi sağlık uzmanı (doktor) mı, değil mi? Buna bakarım.</i>	()	()	()	()
21- Reklam ve tanıtım amaçlı yayınların veya satıcıların söylediklerinin doğru olup olmadığını sorgularım.	()	()	()	()
32- Bir arkadaş veya tanıdığım hakkında bir kimse bir bilgi getirdiğinde bu bilgiyi nereden öğrendiğini sorgularım.	()	()	()	()
Yanlılık / Nesnellik				
15- İki arkadaşım tartıştığında yakın arkadaşımın haklı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()
16- Sevdiğim insanların düşüncelerinin doğru olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()
24- Annem veya babam bir arkadaşı ile tartışsa, anne-babamın haklı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()
28- Bir konuda arkadaşlarımla tartıştığım zaman haklı olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()

Not: Ölçek, dörtlü puanlama tipindedir. 4 boyutta, 18 maddeden oluşmaktadır. 15., 16., 24. ve 28. maddeleri ters kodlanması gerekmektedir. Puanlanırken nesnellik özelliği bağlamında yorumlanmalıdır. Anket maddeleri öğrencilerin anladığından emin olmak için uygulayıcı tarafından okunması ve kontrol edilmesi uygun olacaktır. Özellikle, italik açıklamaların olduğu ifadelerin de okunması anlamayı kolaylaştıracaktır.

Ek- 2 Ölçeği Hazırlayan Yazarlardan Onay Alındığına Dair E-Posta Yazışmaları

× İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği



ufuk uluçınar <

>

Kime: Siz

← ↩ → ...

27.12.2021 Pzt 14:19

Merhaba Burak Bey, ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar, sağlıklı güzel günler dilerim.

Burak Aydoğan <

Merhaba Ufuk Uluçınar. Ben Burak Aydoğan Ege Üniversitesi, Eğitim Programları Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezimde ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Bunun için literatüre kazandırmış olduğunuz "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

--

Ufuk ULUÇINAR, Araş. Gör. Dr.

Uşak Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Ufuk ULUÇINAR, Res. Ast. Dr.

Uşak University

Faculty of Education

Curriculum and Instruction

← Yanıtla

→ İlet



Burak Aydoğan

Kime:

← ↩ → ...

23.12.2021 Per 15:15

Merhaba Ufuk Uluçınar. Ben Burak Aydoğan Ege Üniversitesi, Eğitim Programları Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezimde ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili bir çalışma yapmak istiyorum. Bunun için literatüre kazandırmış olduğunuz "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Ek- 3 Yarı Yapılandırılmış Öğrenen Görüşme Formu

Giriş

Sizi Prof. Dr. Alper BAŞBAY tarafından yürütülen “Çevrim içi uygulanan çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin öğrenenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve deneyimlerine etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırma Sorusu: Çevrim içi çocuklar için felsefe (P4C) eğitimi alan deney grubu ile kontrol grubu öğrenenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark var mıdır ve öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Tarih: ___/___/2023 **Saat:** ___
(Başlangıç/Bitiş) _____/_____

Genel Bilgiler- Giriş Soruları

1. Kaçınıcı sınıf öğrencisisin?
2. Hangi şehirde yaşıyorsun?

Araştırmaya Yönelik Görüşme Soruları

1. Çocuklar için felsefe derslerinde yapılan uygulamaları sevdin mi?
2. En çok hangi uygulamayı sevdin?
3. Çocuklar için felsefe derslerinde neler öğrendin?
4. Çocuklar için felsefe eğitimi sırasında arkadaşlarından öğrendiğin bir şeyler oldu mu? (Olduysa) Örnek verebilir misin?

5. Çocuklar için felsefe eğitimi esnasında nasıl hissettin? (Meraklı, heyecanlı, gergin, rahat, etkin vb.) Sence bu durumun nedeni nedir?

Sonda: Dersin yapısı

Öğrenenlerin kişisel özellikleri

6. Çocuklar için felsefe dersinde daha önceki derslerden farklı gördüğün unsurlar nelerdi?

Sonda: Uygulama ve etkinlikler açısından

Fiziksel ortam açısından

Değerlendirme açısından

Öğrenme açısından

7. Öğrenci olarak çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili rol ve sorumlulukların nelerdi?

Sonda: Okul dışında

Öğrenme ortamında

Bilgiye ulaşmada

Etkinliklerde

Değerlendirmede

8. Çocuklar için felsefe *dersinin süresi* nasıldı, daha çok olsun ister miydin?

9. Uygulamaları tekrar yapmak ister miydin?

10. Çocuklar için felsefe eğitimini veren kolaylaştırıcıyı nasıl tanımlarsın? Diğer öğretmenlerden farklı olduğunu düşünüyor musun, nasıl?

11. Çocuklar için felsefe eğitimindeki sorgulama etkinliklerini günlük hayatta da kullanıyor musun? Nasıl, Örnek verebilir misin?

Sonda: Okulda

Evde

12. Derste hikayeler hakkında konuşmak nasıldı?

Sonda: Hoşuma gitti Neden?

Hoşuma gitmedi. Neden?

13. Birlikte düşünmek nasıl bir deneyim? Daha önce böyle bir deneyimin olmuş muydu?

14. Çocuklar için felsefe eğitimini sen veriyor olsaydın neleri devam ettirir, neleri değiştirirdin, neden?

Sonda: Hoşlandıkların? Neden?

Hoşlanmadıkların? Neden?

15. Çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili olarak en yakın arkadaşına ya da ailene neler anlattın ya da anlatırsın?

Sonda: Nasıl öğrendiğinle ilgili

Kolaylaştırıcıyla ilgili

Etkinliklerle ilgili

Sınıf içinde oluşan ortamla ilgili

16. Çocuklar için felsefe denilince aklına gelen 3 kavram nedir? Niçin?

17. Çocuklar için felsefe eğitimi bir nesne, bir hayvan, bir bitki ya da bir süper kahramana benzetecek olsan bu ne olurdu? Neden?

18. Çocuklar için felsefe eğitiminde yaşadığın güçlükler var mı?

19. Çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili beklentilerin nelerdi? Bu beklentilerinin karşılandığını düşünüyor musun, nasıl?

20. Görüşmemizin sonuna gelmiş bulunuyoruz. Paylaştığın bilgiler için çok teşekkür ederim. Bu çalışmaya katkı sağlayacağını düşündüğün ve eklemek istediğin bir şey var mı?

Ek- 4 Öğrenen Günlüğü Formu

Bugünün değerlendirmesini yapıyoruz.

Hadi soruları cevaplandıralım :)

Bugün felsefe yapmaktan hoşlandınız mı?



☐ Hoşlandım



☐ Hoşlanmadım

Bugün iyi dinlediniz mi?



☐ Dinledim



☐ Dinlemedim

Ek-4 (Devam)

Bugünkü konumuz sizi düşündürdü mü?



☐ Düşündürdü



☐ Düşündürmedi

Fikirlerinizi rahatlıkla söyleyebildiniz mi?



☐ Söyleyebildim



☐ Söyleyemedim

Bugünden aklınızda neler kaldı?

Yanıtınız

Ek- 5 Çocuklar için Felsefe Oturumlarına Ait Ders Planları

1. Hafta: Prens ve Peri*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Mutluluk, sorumluluk
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Prens ve Peri Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci	
Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere günlük hayatta onları nelerin mutlu ettiğini sorar ve öğrenenlerle bu konu üzerinde konuşur.	
Tartışma: Anonim eser olan “Prens ve Peri” hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur • Mutsuz bir insan olmak mı, yoksa mutlu bir inek olmak mı daha iyidir? • Sizce Prens Nikolay mutluluğu buldu mu? • Mutluluk nedir? • Mutluluk sonsuza kadar sürer mi? • Mutluluğun sürmesini nasıl sağlayabilirsiniz?	
Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz.	
Değerlendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra öğrenenlere etkinliği değerlendirmeleri için aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Peter Worley’in “Felsefe Makinesi” isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

2. Hafta: Küçük Kara Balık*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Yaşamak, keşfetmek, merak
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık Hikayesi
Öğretme- Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere günlük hayatta neleri merak ettiklerini ve merak ettikleri şeyleri neden merak ettiklerini sorar ve öğrenenlerle bu konu üzerinde konuşur. Tartışma: Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık Hikayesinin bir kısmı ekranda paylaşılarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Sizce Kara Balık'ın dediği gibi dünyada başka bir şekilde yaşamak mümkün mü? Yoksa yaşam sadece uyumak, yemek yemek, gezintiye çıkmak gibi rutin şeylerden mi ibaret? • Yapmamız gereken başka şeyler var mıdır? • Yaşamak ne demektir? • Kara Balık'ı diğer balıklardan ayıran en önemli özelliği nedir? • Kara Balık neden nehrin sonuna gitmek istiyor? • Kara Balık neden nehrin sonunu merak ediyor? • Kara Balık nasıl bir balık? • Merak nedir? • Keşfetmek nedir? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra öğrenenlere etkinliği değerlendirmeleri için aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Yıldız KULKUL'un "Hadi Felsefe Yapalım" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

3. Hafta: Möö La La Alışverişe Çıkan İnek	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	İhtiyaç, istek
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Stephanie Shaw'ın Möö La La Alışverişe Çıkan İnek Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere kalem defter, saat, çamaşır suyu, et, meyve, peynir, pasta, el kremi, biblo, kitap ayracı, poster, toka, anahtarlık, top gibi nesneleri sayar bunların hangilerinin ihtiyaç hangilerinin ihtiyaç olmadığını sorar. İsterlerse dersin sonunda kararlarında değişiklik yapabilecekleri belirtilir. Tartışma: Stephanie Shaw'ın Möö La La Alışverişe Çıkan İnek Hikayesi ekranda paylaşılarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Möö La La neler almak istiyor? Sizce başka neler isteyebilir? • Sizce bunlara ihtiyacı var mıdır? Neden? • Sizce Möö La La'nın ihtiyacı olan şeyler neler? • Hayvanların ihtiyaçları nelerdir? İnsanların ihtiyaçları nelerdir? Benzerlik ve farklılıkları nelerdir? • Herkesin ihtiyaçları aynı mıdır? • İstek ve İhtiyaç arasındaki ilişki nedir? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra dersin başında ihtiyaç olarak gördükleri nesnelerde değişiklik yapmak isteyip istemedikleri sorulur. Daha sonra öğrenenlerden aşağıda verilen cümleyi tamamlamaları istenir. • İhtiyaç kavramı ile ilgili..... fark ettim.	

Etkinlik hazırlanırken Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'ın "İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

4. Hafta: Akrep ve Kurbağa- Hırsız ve Kayıkçı*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Sorumluluk, kabahat, seçim
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Akrep ve Kurbağa ve Hırsız ve Kayıkçı hikayeleri
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere bugünkü P4C etkinliğinde önemli gördükleri yerleri not etmeleri, bu notları gerektiğinde paylaşabileceklerini belirtir. Tartışma: Anonim eser olan “akrep ve kurbağa” hikayesi ekranda paylaşılarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim kabahatlidir? • Bir şeyi yapmamak elinizde değilse, bunu yaptığınızda kabahatli olur musunuz? • Kabahat ne demektir? • Ne zaman bir şey birinin kabahati olur? Bu soruların ardından anonim eser olan “hırsız ve kayıkçı” hikayesi ekranda paylaşılarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Kayıkçı ve hırsızın ölümünde sizce kim kabahatlidir? • Cevabın “Akrep ve Kurbağa” hikayesinde verdiği cevaptan farklı mı? Neden? • Karakterlerin insan olması kimin kabahatli olduğunu değiştiriyor mu? • Kedin seni tırmalarsa, tırmalanmış olman kedinin kabahati midir? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Dersin başında öğrenenlerden önemli gördükleri yerleri not alabilecekleri belirtilmişti. Etkinlik sonunda öğrenenlerden bu notları paylaşmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Peter Worley’in “Felsefe Makinesi” isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

5. Hafta: Cömert Ağaç*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Bencillik, fedakârlık, cömertlik, sevgi, bağlılık
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Shel Silversitein'in Cömert Ağaç Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci	
Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere bugünkü P4C etkinliğinde önemli gördükleri yerleri not etmeleri, bu notları gerektiğinde paylaşabileceklerini belirtir.	
Tartışma: Shel Silversitein'in Cömert Ağaç Hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Çocuğun bencil olduğunu düşünüyor musunuz? Neden bencil ya da değil? • Ağaç; Bencil midir? Fedakâr mıdır? Cömert midir? • İsteklerimizin sürekli karşılanması bizi mutlu eder mi? • Koşulsuz sevgi gerçekten mümkün müdür? • Karşılık beklemeden birini ne kadar sevebiliriz? • Karşılık beklemeden birini ne kadar sevebiliriz? • Sevgi bağlılık için yeterli midir? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz.	
Değerlendirme: Dersin başında öğrenenlerden önemli gördükleri yerleri not alabilecekleri belirtilmişti. Etkinlik sonunda öğrenenlerden bu notları paylaşmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Shel Silverstein'in "Cömert Ağaç" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

6. Hafta: Dev Memo*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Yardımseverlik, fedakârlık, duyarlılık
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Julia Donaldson'ın "İyi Yürekli Dev Memo" Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere bugünkü P4C etkinliğinde önemli gördükleri yerleri not etmeleri, bu notları gerektiğinde paylaşabileceklerini belirtir. Tartışma: Julia Donaldson'ın "İyi Yürekli Dev Memo" Hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Kendisini teselli etmek ne demek? • Birisi bizden yardım talep etmeden bizim yardım etmeye kalkışmamız nasıl bir davranıştır? • Dev Memo bu kez de gömleğini keçiye veriyor ve "Zaten durmadan belimden dışarı sarkıyordu," diyor. Neden böyle diyor? • Dev Memo karşısına çıkan herkese yardım ederken kendisi mi yardıma muhtaç hale gelmiştir? • Yardımseverlik nedir? Fedakârlık nedir? • Yardımseverlik ya da fedakârlık yaptığımızda her zaman minnetle karşılık alır mıyız? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Dersin başında öğrenenlerden önemli gördükleri yerleri not alabilecekleri belirtilmişti. Etkinlik sonunda öğrenenlerden bu notları paylaşmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Özge ÖZDEMİR'in "Felsefe Sınıfı" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

7. Hafta: Gyges'in Yüzüğü*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Güç, hak-haksızlık
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Gyges'in Yüzüğü hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere bugünkü P4C etkinliğinde önemli gördükleri yerleri not etmeleri, bu notları gerektiğinde paylaşabileceklerini belirtir. Tartışma: Anonim eser olan “Gyges'in Yüzüğü” hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim kabahatlidir? • Görünmezlik yüzüğü sende olsa ne kullanır mıydın? • Kullanırsan ne yapmak için kullanırdın? • Cezalandırılma durumu olmasa yine de iyi olanı yapar mıyız? • Sizce ne yapmak doğru olurdu? • Doğru olan şeyi yapmalı mısınız? • Eğer kimse sizin yaptığınızı bilmeyecek olsa, canınız ne isterse yapmalı mısınız? • Şimdi, bu yüzüğün sizde değil, bir başkasında olduğunu düşünün. Bu yükükle diğer kişi ne yapmalı? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Dersin başında öğrenenlerden önemli gördükleri yerleri not alabilecekleri belirtilmişti. Etkinlik sonunda öğrenenlerden bu notları paylaşmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Peter Worley'in “Felsefe Makinesi” isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

8. Hafta: Nokta*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Sanat
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Peter H. Reynolds'un Nokta Hikayesi
Öğretme-Öğrenme- Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere sanat hakkında neler bildiklerini ve bu konuda neler düşündüklerini sorar. Tartışma: Peter H. Reynolds'un Nokta Hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Sizce Vashti'nin ilk yaptığı nokta sanat mıydı? • Daha sonra sanat oldu mu? • Ne zaman sanat oldu? • İmzalayınca mı sanat oldu? • Çerçeve asınca mı sanat oldu? • Sergilenince mi sanat oldu? • İmzalanan/ çerçevelenen/sergilenen her resim sanat olur mu? • Bir şeyin sanat olması için birinin onun sanat olduğuna karar vermesi mi gerekir? Kim karar verebilir? • Ben sanat olduğunu düşünüyorsam sen olmadığını düşünüyorsan birimiz haklı birimiz haksız mı oluruz? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra öğrenenlere etkinliği değerlendirmeleri için aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Peter H. Reynolds'un "Nokta" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

9. Hafta: Kurabiyeler*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Yaşamak, keşfetmek, merak
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Arnold Lobel'in Kurabiyeler Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere en çok neyi yemekten hoşlandıklarını, bu konuda kendilerini sınırlandırıp sınırlandırmadıklarını sorar. Tartışma: Arnold Lobel'in Kurabiyeler Hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Kurbağa ve Murbağa hasta olmaktan korktukları halde neden kurabiyeleri yemeye devam ettiler? • Kurbağa ve Murbağa kurabiye yemeye devam etmek istiyorlarsa bu hasta olmayı da istedikleri anlamına mı gelir? • Bir şeyi istemediğimiz halde neden yapmamaya çalışırız? • Bir şeyi aynı anda hem istemek hem de istememek mümkün mü? • İrade nedir? • Kurbağa ve Murbağa kurabiyeleri neden kuşlara verdiler? • Kurbağa ve Murbağa iradeli davrandı mı? Neden? • Eğer yiyecek başka kurabiye kalmamışsa. Kurbağa ve Murbağa onları yemeyerek gerçekten iradelerini kullanmış oluyor mu? • Kullanmadığınız zamanlarda bile iradeniz var mı? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra öğrenenlere etkinliği değerlendirmeleri için aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'ın "İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek-5 (Devam)

10. Hafta: Pezzettino*	
Sınıf	4. Sınıf
Kavramlar	Kendi olma, kimlik
Kazanımlar	Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşleri eleştirir.
Süre	40+
Uyarıcı	Leo Lionni'nin Pezzettino Hikayesi
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Sesli Okuma Tekniği, Soru-Cevap Tekniği, Tartışma Yöntemi, Beyin Fırtınası Tekniği, P4C Tekniği
Etkinlik Süreci Hazırlık: Kolaylaştırıcı öğrenenlere bugünkü P4C etkinliğinde önemli gördükleri yerleri not etmeleri, bu notları gerektiğinde paylaşabileceklerini belirtir. Tartışma: Leo Lionni'nin Pezzettino Hikayesi ekranda paylaşarak okunur ve aşağıdaki sorular sorulur. • Pezzettino kimin (necin) parçası olabilir? • Pezzettino'nun arkadaşları ondan farklı mıydı? • Bu yolculukta Pezzettino da diğerleri gibi büyük ve güçlü olacak mı? • Pezzettino neden mutlu oldu? • Pezzettino "Ben kendimim" dediği zaman ne demek istedi? • Pezzettino kim olduğunu keşfedebildi mi • Siz kim olduğunuzu keşfedebildiniz mi? Başka birine kendinizi nasıl tanıtırınız? • Sizce en önemli/en ilginç özelliğiniz nedir? • Beğendiğiniz/beğenmediğiniz özellikleriniz nelerdir? Öğrenenlerden bu sorulara P4C tekniği çerçevesinde cevaplar alınır. Kolaylaştırıcı tarafından hiçbir yönlendirme yapılmaz. Değerlendirme: Dersin başında öğrenenlerden önemli gördükleri yerleri not alabilecekleri belirtilmişti. Etkinlik sonunda öğrenenlerden bu notları paylaşmaları istenir ve aşağıdaki sorular sorulur. Öğrenenlerin fikirleri alındıktan sonra etkinlik sonlandırılır. • Tartışmada önemli fikirler çıktı mı? Bunlar nelerdi? • Konuşulan sorular dışında hangi sorular sorulabilirlerdi?	

*Etkinlik hazırlanırken Leo Lionni'nin "Pezzettino" isimli kitabından yararlanılmıştır.

Ek- 6 Etik Kurul Onayı



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-3

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. Alper BAŞBAY / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Burak AYDOĞAN / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Çevrimiçi Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Öğrenenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Deneyimlerine Etkisi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	25/01/2023	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	01 / 05	PROTOKOL NO: 1770
KARAR	Araştırma OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
Kurul Başkanı
(Toplantıda Bulunmadı.)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

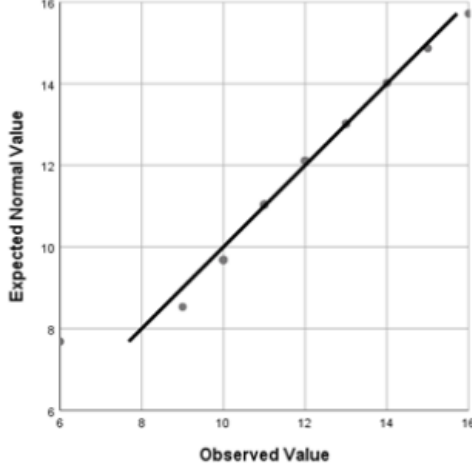
Prof. Dr. Aydanur GACENER ATİŞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

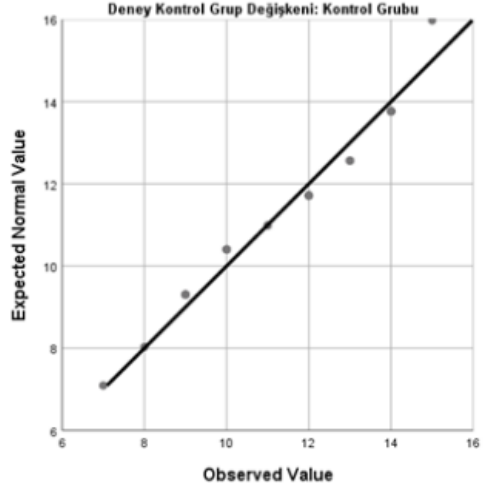
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek- 7 Değişkenlerin Alt Boyutlara Göre Deney-Kontrol Gruplarındaki Beklenen-Gözlenen Değer Grafikleri

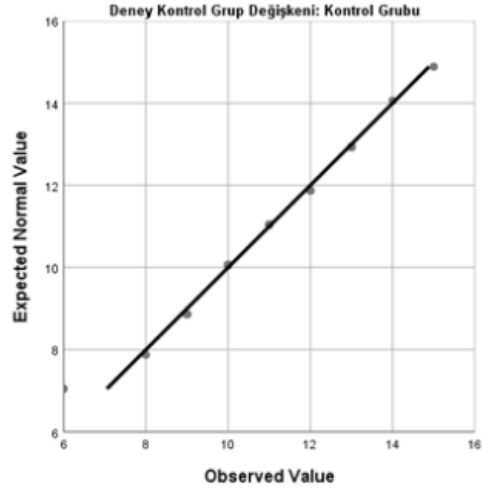
Normal Q-Q Plot of Ön Test Olgunluk ve Açık Fikirlilik Toplam
Deney Kontrol Grup Değişkeni: Deney Grubu



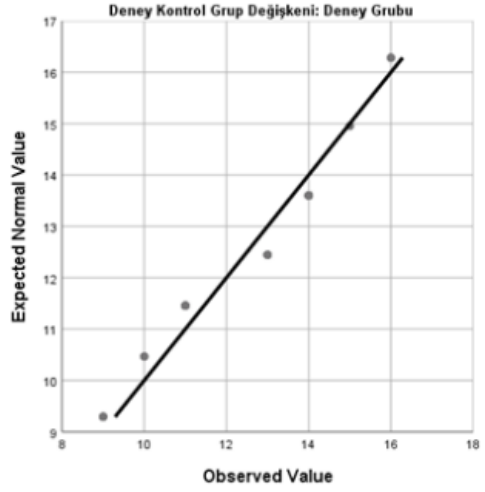
Normal Q-Q Plot of Ön Test Olgunluk ve Açık Fikirlilik Toplam



Normal Q-Q Plot of Son Test Olgunluk ve Açık Fikirlilik Toplam

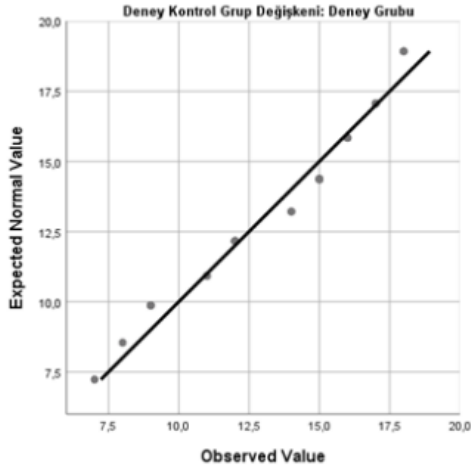


Normal Q-Q Plot of Son Test Olgunluk ve Açık Fikirlilik Toplam

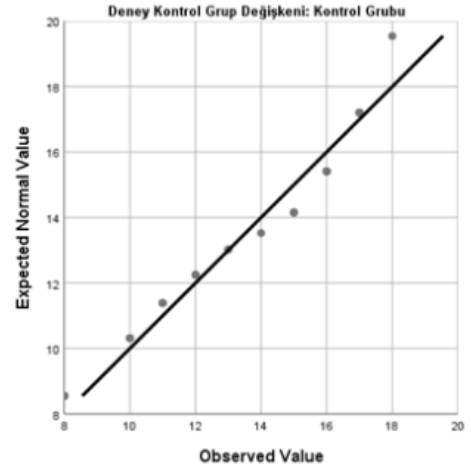


Ek-7 (Devam)

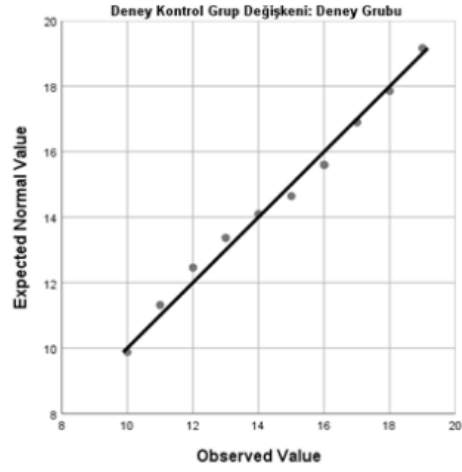
Normal Q-Q Plot of Ön Test Dikkatli Olma ve Şüphencilik Toplam



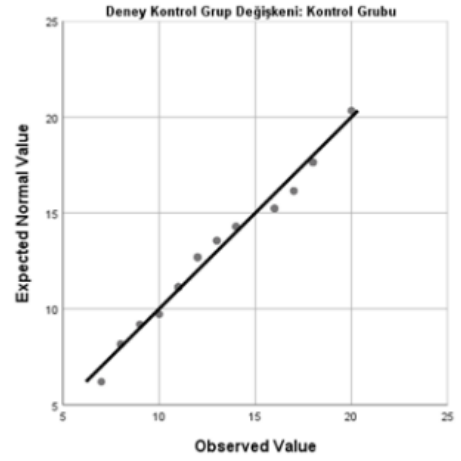
Normal Q-Q Plot of Ön Test Dikkatli Olma ve Şüphencilik Toplam



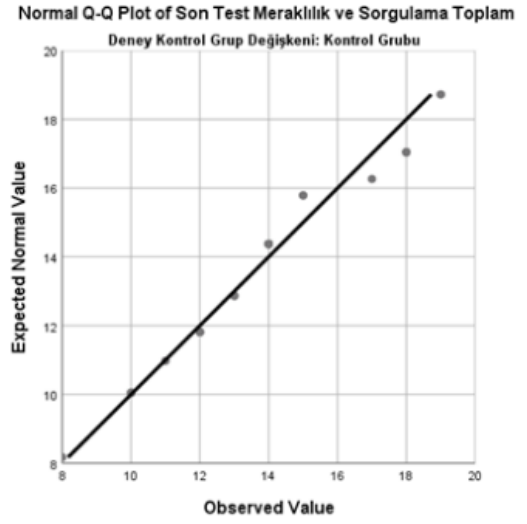
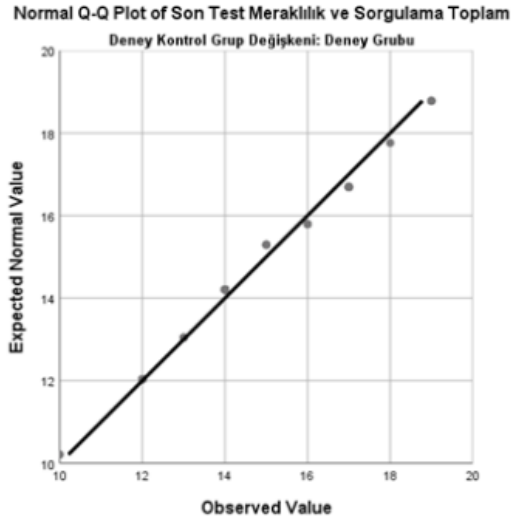
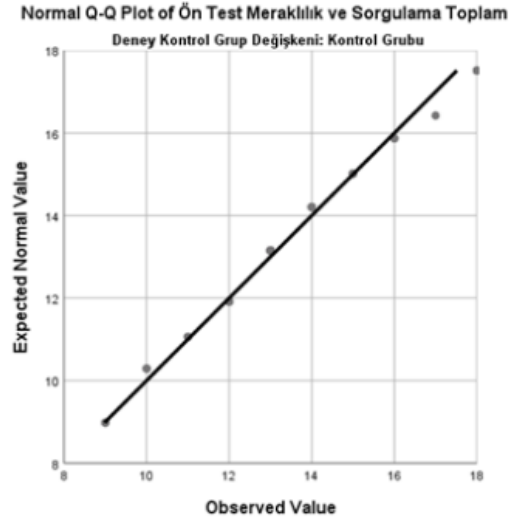
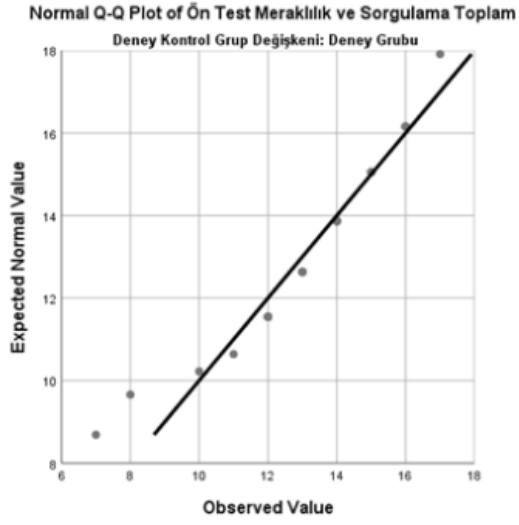
Normal Q-Q Plot of Son Test Dikkatli Olma ve Şüphencilik Toplam



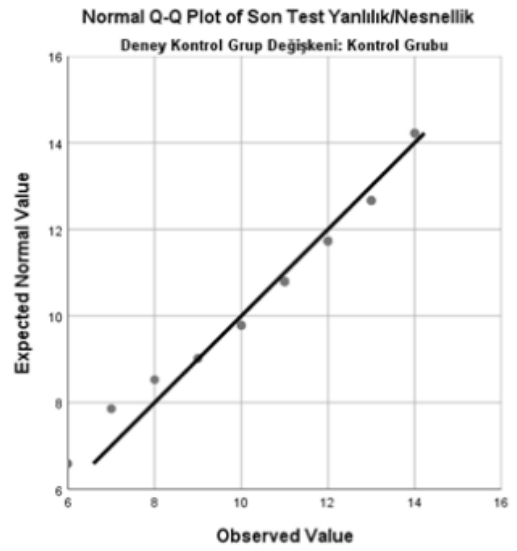
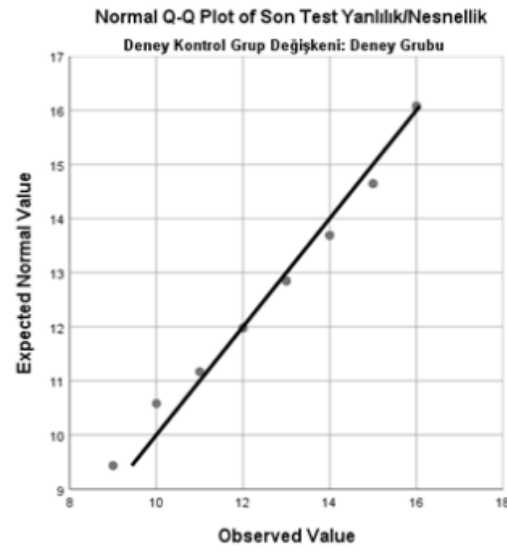
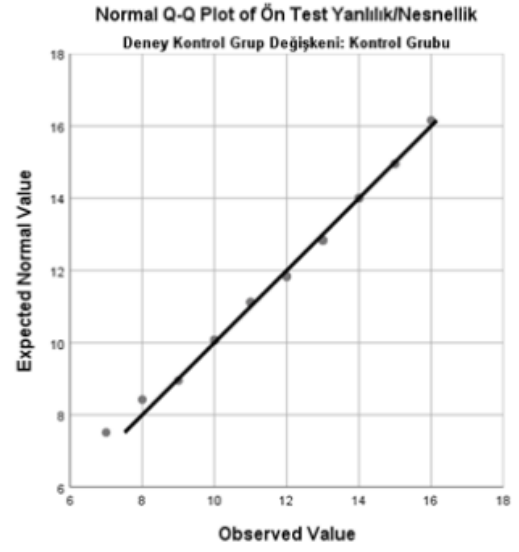
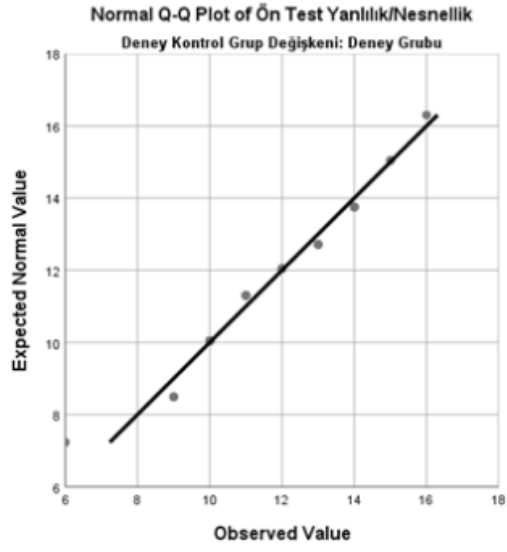
Normal Q-Q Plot of Son Test Dikkatli Olma ve Şüphencilik Toplam



Ek-7 (Devam)



Ek-7 (Devam)



Ek- 8 Çocuklar için Felsefe Eğitimi Sertifikası



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SERTİFİKA

“BURAK AYDOĞAN”

SÜREKLİ EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
tarafından gerçekleştirilen 45 saat
“P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) SERTİFİKA PROGRAMI Sertifika Programı”nı
tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Prof.Dr. NİLGÜN ÇİL
Müdür

BARKOD NO: 

KİMLİK NO: 

TANZİM TARİHİ: 30.11.2021



“Bu belgenin doğruluğu
<https://www.turkiye.gov.tr/belge-dogrulama>
adresinde veya mobil cihazlarınıza yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı’na ait
Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile üstteki karekod okutularak kontrol edilebilir.”