



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÇOCUK KİTAPLARI ARACILIĞIYLA OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÇEVRE DUYARLILIĞININ
SORGULANMASI: BİR ÇOCUKLARLA FELSEFE ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Nevra DEMİRSOY

Danışmanlar

Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Nevşehir

Eylül, 2024



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÇOCUK KİTAPLARI ARACILIĞIYLA OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÇEVRE DUYARLILIĞININ
SORGULANMASI: BİR ÇOCUKLARLA FELSEFE ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Nevra DEMİRİSOY

Danışmanlar

Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Nevşehir

Eylül, 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Nevra DEMİRSOY

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Çocuk Kitapları Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Duyarlılığının Sorgulanması: Bir Çocuklarla Felsefe Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nevra DEMİRSOY

Danışmanlar

Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Doç. Dr. Aysun ERGİNER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Ergin ERGİNER ve Doç. Dr. Aysun ERGİNER danışmanlığında Nevra DEMİRİSOY tarafından hazırlanan “Çocuk Kitapları Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Duyarlılığının Sorgulanması: Bir Çocuklarla Felsefe Çalışması” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

..... / / 2024

JÜRİ

İMZA

Danışman : Doç. Dr. Ergin ERGİNER

.....

Üye : Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

.....

Üye : Doç. Dr. Emin Tamer YENEN

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

..... / /

Doç. Dr. Hasan Çetinel
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders gerekse tez döneminin her aşamasında desteğini hissettiğim, bana inanarak beni cesaretlendiren, değerli görüşleri ve yaratıcılığıyla bana esin kaynağı olan, birlikte çalışmaktan son derece keyif aldığım, hem insani hem de akademik yönüyle her zaman örnek alacağım saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ergin Erginer' e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca tezime ikinci danışman olarak katkı sunan ve çalışmayı bitirme sürecimde değerli görüşleriyle her zaman destek olan saygıdeğer Doç. Dr. Aysun Erginer' e teşekkür ederim. Hayatımın her döneminde koşulsuz sevgileri ve desteklerini hissettiğim, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen bir birey olmam için gerekli aile iklimini yaratan, bana her koşulda güvenen ve bu süreçte de yanımda olan canım aileme bu günlere gelmemi sağladıkları için teşekkür ederim. Çocuklar için felsefe alanı ile tanışmamı sağlayan değerli meslektaşım Tuğba Alkış' a, bu alana dair temel bilgileri edindiğim Dr. Işıl Taş hocama ve eğitim hayatım boyunca yoluma ışık tutan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim. Araştırma verilerinin toplanması sırasında destek olan okul müdürleri ile öğretmenler ile katılımcı öğrencilere, hem yüksek lisans ders dönemi hem de tez dönemi boyunca desteğini esirgemeyen başta değerli arkadaşım Kübra Didinmez Köse olmak üzere tüm arkadaşlarıma motivasyonuma sağladıkları katkılar için teşekkür ederim.

**ÇOCUK KİTAPLARI ARACILIĞIYLA OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÇEVRE DUYARLILIĞININ SORGULANMASI: BİR
ÇOCUKLARLA FELSEFE ÇALIŞMASI**

Nevra DEMİRİSOY

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim

Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Eylül 2024

Danışman: Doç. Dr. Ergin ERGİNER, Doç. Dr. Aysun ERGİNER

ÖZET

Günümüzde çevre sorunlarının giderek artan bir hızla büyümesi insanlığın karşılaştığı en büyük sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek ve sürdürülebilir bir gelecek oluşturmak ancak çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Okul öncesi dönem, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim bireyin gelecekteki tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Çocukların bu dönemde çevre duyarlılığı geliştirmeleri onların gelecekte bilinçli, sorumluluk sahibi ve çevreye duyarlı bireyler olarak toplumda yer almalarını sağlayacaktır. Bu kapsamda erken yaşlardan itibaren çevre bilincinin kazandırılması önemlidir. Bu çalışma; okul öncesi dönemdeki çocukların çevre sorunlarına duyarlı, farklı bakış açıları ile sorgulayan ve problemlere çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocuklarla felsefe çalışmaları üzerinden çevre duyarlılığının nasıl kazandırılacağı araştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında, Nevşehir ilinde kamuya bağlı bir anasınıfı ile bağımsız anaokuluna devam eden toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler ile 5 hafta süren çocuklar için felsefe oturumları düzenlenmiştir. Oturumlarda uyaran olarak çevre temalı çocuk kitapları kullanılmıştır. Araştırma verileri gözlem ve doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Gözlemin kayıt altına alınması için iki farklı uzman kanısı alınarak son şekli verilen gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre çevre temalı çocuk kitapları ile yapılan çocuklarla felsefe oturumlarının, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği böylece çevre sorunlarına farklı bakış açıları ile yaklaştığı görülmektedir. Bu oturumların çocukların çevre duyarlılığının artmasına katkı sunduğu ve onların çevre sorunlarına eleştirel yaklaşan; bu sorunlara akılcı çözümler üretebilen, sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla Felsefe, Çocuklar için Felsefe, Çevre Duyarlılığı

**QUESTIONING PRESCHOOL CHILDREN'S ENVIRONMENTAL
SENSITIVITY THROUGH CHILDREN BOOKS: A PHILOSOPHY FOR
CHILDREN STUDY**

Nevra DEMİRİSOY

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction

Department of Science, Master's Degree, September 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Ergin ERGİNER, Assoc. Prof. Aysun ERGİNER

ABSTRACT

Today, environmental problems are growing at an ever- increasing rate and are one of the biggest problems facing humanity. Overcoming these problems and creating a sustainable future is only possible by raising environmentally sensitive individuals. Preschool period is the period when children's mental and emotional development is the fastest. The education given in this period has a great influence on the future attitudes and behaviors of the individual. Developing environmental awareness in this period will enable children to take part in society as conscious, responsible and environmentally conscious individuals in the future. In this context, it is important to raise environmental awareness from an early age. This study aims to contribute to the development of preschool children as individuals who are sensitive to environmental problems, who question with different perspectives and who can produce solutions to problems. In line with this purpose, it was investigated how to gain environmental awareness through philosophy studies with children. The research was designed using a case study from qualitative research methods. The study group consisted of a total 25 students attending a public kindergarten and an independent kindergarten in Nevşehir province in the 2022-2023 academic year. Philosophy for children sessions were organized with these students for 5 weeks. Environment-themed children's books were used as stimuli in the sessions. Research data were obtained through observation and document analysis. In order to record the observation, a finalized semi- structured observation form was created by taking two different expert opinions. Inductive content analysis was used to analyze the data obtained from the research. According to the results obtained from the research data, it is seen that philosophy for children sessions with environment-themed children's books improve children's critical thinking skills and thus approach environmental problems from different perspectives. It is thought that these sessions contribute to increasing children's environmental awareness and are effective in raising them as responsible individuals who approach environmental problems critically and can produce rational solutions to these problems.

Keywords: Philosophy for Children, P4C, Environmental Sensitivity

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GÖRÜNTÜ NESNELERİ LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Nedir?.....	5
1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları ve Önemi.....	7
1.3. Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Desteklenen Düşünme Becerileri: 4C ...	9
1.3.1. Eleştirel (Critical) Düşünme	10
1.3.2. Yaratıcı (Creative) Düşünme.....	11
1.3.3. İşbirlikçi (Collaborative) Düşünme	11
1.3.4. Özenli (Caring) Düşünme.....	12
1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları.....	13
1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	16
1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Uyarın Seçimi.....	18
1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	18
1.7.1. Matthew Lipman Yöntemi.....	19
1.7.2. Gareth B. Matthews Yöntemi.....	20
1.7.3. Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Yöntemi.....	21
1.7.4. Nelson' un Sokratik Yöntemi	22
1.7.5. Thomas E. Jackson Yöntemi	22

1.7.6. Rehberli Sokratik Tartışma Yöntemi.....	23
1.7.7. Oscar Brenefier’ in Sokratik Yöntemi.....	23
1.7.8. Jacques Levine Yöntemi.....	23
1.7.9. SAPERE Yaklaşımı.....	24
1.8. Dünyada Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	24
1.9. Türkiye’ de Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	27
1.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile Okul Öncesinde Çevre Duyarlılığının İlişkilendirilmesi.....	30
1.11. İlgili Araştırmalar	32
1.11.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	32
1.11.2. Yurtdışı Araştırmalar	36

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	39
2.2. Çalışma Grubu.....	40
2.3. Araştırma Ortamı.....	43
2.4. Araştırmacının Rolü	43
2.5. Veri Toplama Araçları.....	44
2.6. Araştırmanın Uygulama Süreci	46
2.7. Araştırmada Kullanılan Eserler ve Seçim Ölçütleri	51
2.7.1. Cömert Ağaç	51
2.7.2. Carl ve Yaşamın Anlamı	52
2.7.3. Ayı Olmayan Ayı.....	53
2.7.4. Teneke Orman	54
2.7.5. Bir Ağaç Ol.....	55
2.8. Verilerin Toplanması ve Analizi	56
2.9. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar	61
3.1.1. Uygulama Süreci	61
3.1.2. Birinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar ...	69
3.2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar	69

3.2.1. Uygulama.....	69
3.2.2. İkinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar	81
3.3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
3.3.1. Uygulama Süreci	81
3.3.2. Üçüncü Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar ..	90
3.4. Dördüncü Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar	90
3.4.1. Uygulama Süreci	91
3.4.2. Dördüncü Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar	103
3.5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar	103
3.5.1. Uygulama Süreci	103
3.5.2. Beşinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar ..	110
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	111
KAYNAKÇA	117
EKLER.....	130
ÖZ GEÇMİŞ.....	152

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
P4C	: Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe)
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TFK	: Türkiye Felsefe Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür Kurumu)



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Dünyada Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi (IAPC, 2023).	25
Tablo 1.2. Türkiye’ de Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi.....	29
Tablo 2.1. Sınıflara İlişkin Bilgiler.....	41
Tablo 2.2. Çalışma Grubu A Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler	42
Tablo 2.3. Çalışma Grubu B Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler	43
Tablo 2.4. Etkinlik Planlarına Ait Ayrıntılar	48
Tablo 2.5. Cömert Ağaç Kitabı Doküman Analizi.....	51
Tablo 2.6. Carl ve Yaşamın Anlamı Kitabı Doküman Analizi	53
Tablo 2.7. Ayı Olmayan Ayı Kitabı Doküman Analizi	54
Tablo 2.8. Teneke Orman Kitabı Doküman Analizi	55
Tablo 2.9. Bir Ağaç Ol Kitabı Doküman Analizi.....	56
Tablo 3.1. Carl ve Yaşamın Anlamı Değerlendirme Çalışması	80
Tablo 3.2. Teneke Orman Değerlendirme Çalışması: “Hayalimdeki Orman”	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaç ve Kazanımları.....	9
Şekil 1.2. Haynes' e Göre Çocuklar için Felsefe Oturumu Uygulama Süreci.....	15
Şekil 2.1. Kod, Kategori ve Tema Kapsamında Oluşturulan Bilişsel Örüntü Sistemi Genel Şablon	58
Şekil 3.1. Cömert Ağaç Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi	67
Şekil 3.2. Carl ve Yaşamın Anlamı Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi.....	77
Şekil 3.3. Ayı Olmayan Ayı Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi.....	90
Şekil 3.4. Teneke Orman Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi.....	99
Şekil 3.5. Bir Ağaç Ol Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi	110



GÖRÜNTÜ NESNELERİ LİSTESİ

Görüntü Nesnesi 3.1. Carl ve Yaşamın Anlamı Yazarın Notu: Değerlendirme Çalışması.....	78
Görüntü Nesnesi 3.2. Teneke Orman Değerlendirme Çalışması :“Hayalimdeki Orman” *	100
Görüntü Nesnesi 3.3. Bir Ağaç Ol Görüş Geliştirme Kartları	105



GİRİŞ

İnsan; varoluşunun ilk yıllarından itibaren “Ne?”, “Neden?”, “Niçin?”, “Nasıl?” soruları ile karşı karşıya kalır ve bu sorular birbiri ardına sıralanarak devam eder. Bu soruların ardındaki merak insanı düşünme yetisini kullanarak hayatı anlama, anlamlandırma çabası içine yönlendirir. Bu noktada felsefe, insanın düşünsel keşiflerinde önemli bir rol oynar. Çünkü felsefe, bu temel sorular etrafında dönerek insanın düşünsel ufkunu genişleterek onu bilimsel bir bakış açısına yönlendirir. Terimsel olarak bakıldığında felsefe; bilgi, bilgelik sevgisi anlamına gelen iki ayrı Yunanca sözcüğün birleşiminden oluşmaktadır (Türk Dil Kurumu, Felsefe Terimleri Sözlüğü [TDK], 2023). En temel düzeyde, felsefe, yaşamlarımızı ve kendimizi bulduğumuz dünyaya ilişkin esaslı sorunları çözme çabasıdır (Wartenberg, 2009). Yazgan Yalkın (2021), insanın bilinçli ve bilgiye dayalı düşüncelerinin bir ürünü olarak ifade ettiği felsefeyi yine insanın şaşkınlık ve hayret sonucu ortaya çıkan bilme arzusunu doyurmak ve bilgiyi elde etmek üzere gösterdiği bir çaba olarak tanımlamaktadır.

Çocukların doğuştan getirdikleri doğal merak ve safça soru sormaları gibi özellikler onların filozoflar gibi düşünebilmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda 1970’ li yıllarda Matthew Lipman ve arkadaşları tarafından bir düşünme eğitimi olarak ortaya çıkarılmış olan Çocuklar için Felsefe; çocukların felsefecilerle benzerliğini en çok merak üzerinden kurar. Çocuklar için felsefe, var olan meraktan destek alır aynı zamanda onu besler (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Problem Durumu

Çocuklarla felsefe yapmanın mümkün olup olmadığı uzun yıllar tartışma konusu olmuştur. McCall (2017)’ un aktardığına göre Margeret Donaldson ve Gareth Matthews bilişsel gelişimdeki “evrensel evreler” kavramlarını sorgulamıştır. Onlara göre fiziksel gelişimde var olan evreler analojinin çekiciliği ile bilişsel gelişimde de evreler kavramının kabulünü sağlamıştır. Oysa bilişsel gelişimdeki evrensel tanımlı

evrelere bağı kalmadan çocukların akıl yürütme yapabildiğinin örnekleri bulunmaktadır. Buna bir örnek olarak Wartenberg' in 5 yaşındaki oğlu ile arasında geçen ilk insanın dünyaya nasıl geldiği ile ilgili diyalog verilebilir. Bu diyalogda 5 yaşındaki Jake kendi ebeveynleri, anne ve babasının ebeveynleri ve hatta onların ebeveynleri üzerine düşünerek insanların dünyaya gelişini

anlamlandırmak isterken ilk insanların kim olduğu ile ilgili bir akıl yürütme çabasına girmiş ve bir noktada sahip olduğu kafa karışıklığı onu sorgulama yapmaya itmiştir (Wartenberg, 2009). Bir başka örnekte ise Matthews (1980) 6 yaşındaki Tim' in her şeyin rüya olmadığını nasıl anlayacağımız ile ilgili sorusundan hareketle sahip olduğu kafa karışıklığını ele almıştır. Ona göre bu, özünde felsefedir. Çünkü kafa karışıklığı beraberinde şüphe uyandıran bir soru tasarlamış ve kabullerimizin aksine o şeyi gerçekten bilip bilmediğimizle ilgili bir sorgulamaya davet etmiştir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Çocuk kitapları aracılığıyla yürütülen çocuklarla felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının çevre duyarlılığına etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Konusu

Okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları çevreye ve makro düzeyde dünyaya karşı daha duyarlı olmaları oldukça önemli bir konudur. Okul öncesi dönemde de düzenli ve planlı olarak yürütülecek çocuklarla felsefe oturumları ile çocukların çevreye karşı felsefi akıl yürütme yapabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın konusunu, çevre duyarlılığının sağlanması hususunda çocuklarla felsefe uygulamaları ve bu uygulamalarda kullanılabilecek çevre temalı çocuk kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde çocuklar için felsefe uygulamalarına yönelik araştırmaların son yıllarda ülkemizde gittikçe yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunun çocuklar için felsefe uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık, sosyal beceriler ve problem çözme becerileri üzerine olduğu görülmektedir (Işıklar, 2019; Pekkarakaş, 2020; Canbaz, 2021; Daşdelen, 2021; Akan, 2022; Gürdal, 2022; Karaçelik, 2022; Sarıkaya Tezcan, 2023). Ayrıca çocuklar için felsefe

eğitimlerinde kullanılacak uyaranlar açısından çocuk edebiyatı eserlerinin ve çocuklar için felsefe kitapları dizilerinin incelendiği araştırmalar ile çizgi film içeriklerinin değerlendirildiği bir çalışma da mevcuttur (Atar 2022; Özdemir 2022; Uçar 2021). Bu çalışma ise, okul öncesi dönemdeki çocukların; çevre sorunlarına duyarlı, farklı bakış açılarıyla sorgulayan ve problemlere çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının çevre teması özelinde ele alınması yönüyle daha önce yapılmamış özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Günümüz dünyasında bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler insan yaşamının her alanını etkilemektedir. Bunlar insan hayatını kolaylaştırdığı kadar bazı olumsuzluklara da neden olmaktadır. Özellikle endüstriyel üretim süreçleri, enerji tüketimi, elektronik atıkların artması gibi faktörler çevre sorunlarını da derinleştirmektedir. Wartenberg (2009)' in de belirttiği gibi insanlık var oluşundan beri ilk defa kendi türü dâhil olmak üzere pek çok canlı türünün kendi eylemlerinden dolayı yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olduğu bir dönem yaşamaktadır. Bu durum her yaştan insanın çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli hareket etmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Erken çocukluk döneminden itibaren çevresel sorunlar hakkında farkındalık kazanma ve duyarlılık geliştirme dolayısıyla sürdürülebilir bir dünya için önemli bir temel oluşturma bağlamında çocuklar için felsefe aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının sorgulayan bireyler olarak yetişmesine katkı sunmayı amaçlayan araştırma güncel konular içermektedir. Yine araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen bulgular okul öncesi dönem çocuklarının çevre duyarlılığı ve çocuklar için felsefe uygulamaları konusunda mevcut durumlarını ortaya koyarak okul öncesi öğretmenleri ile alanda çalışan akademisyenlere yol göstereceği beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili Merkez ve Acıgöl ilçelerinde kamuya bağlı bir ilkokul anasınıfı ile bağımsız bir anaokulu bünyesindeki 5-6 yaş grubu toplam 25 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında uygulanan çocuklarla felsefe oturumlarının her biri yaklaşık 40 dakikadan oluşan etkinlikler ve 5 hafta ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan uyaranlar çevre temalı çocuk kitapları arasından seçilen 5 kitapla sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmacının katılımcı gözlemci olarak gözlem formu aracılığı ile

elde ettiği verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada aşağıdaki sayıtlar doğrultusunda hareket edilmiştir:

- Araştırmada yer alan çocuk gruplarının gelişimsel özellikleri birbirine yakındır.
- Araştırmada yer alan çocuklar felsefi sorgulama yapmaya isteklidir.
- Araştırmada kullanılan çevre temalı çocuk kitapları felsefi sorgulama yapmaya elverişlidir.

Tanımlar

Diyalojik Beceri: Çocukların felsefi tartışma sırasında sergilediği gözlem formu aracılığı ile ölçülen tartışmaya aktif katılma, tartışmayı takip etme, özgün konular ortaya koyma, fikir üretebilme, argüman geliştirme, soru sorma becerilerini içeren davranış ve yeteneklerdir.

Sorgulama Topluluğu: Bir felsefi tartışma sırasında çocukların felsefi bir sorun veya konu doğrultusunda, saygı temelli bir iletişim kurarak işbirliği ve katılım içerisinde, düşüncelerini derinlemesine paylaşılarak eleştirel düşünme becerilerini derinleştirdikleri ve bu süreçlerini kendilerinin değerlendirdiği bir gruptur.

Kolaylaştırıcı: Çocukların felsefi tartışmalarını yönlendiren, felsefi tartışmayı başlatacak uyararı sunarak çocukların derinlemesine düşünmelerini destekleyen uygulayıcı öğretmen olarak tanımlanabilir.

Uyaran: Çocuklarla felsefe uygulamalarında süreci başlatan ilgi çekici, felsefi sorgulamayı teşvik eden resimli çocuk kitaplarıdır. *Bilişsel Örüntü Sistemi:* Araştırma bulgularında ortaya çıkan, çocukların kavramlara yükledikleri anlamların görsel düzeni.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Nedir?

Felsefenin ne olduğu sorusuna verilen yanıtların yeterli kabul edilmeyip doyurucu bulunmaması, sürekli yeni ve farklı biçimlerde tanımlanması felsefenin doğası hakkında aydınlatıcı bir niteliktir (Topdemir, 2009). Sorgulama yapma, eleştirel düşünme ve mantık yürütme süreçlerini içeren felsefe devamlı bir değişim içerir. Düşünce tarihi boyunca felsefe; farklı dönem ve kültürlerde, farklı bakış açılarıyla farklı anlamlar kazanmıştır. Bu da felsefenin, soru dinamizmine bağlı kalınarak ortaya çıkan bir düşünce etkinliği olduğunu ortaya koymaktadır. Felsefeyi felsefe yapan şey sorular sorabilme ve problem görebilmedir (Koç, 2009).

“Çocuk felsefesi” kavramını 1953 yılında ilk kullanan Karl Jaspers’ tır. Bu kavram Türkçeye “çocuk felsefesi” veya “çocuklar için felsefe” olarak çevrilmiştir (Karakaya, 2006). Çocuklar için felsefe (P4C), 20. Yüzyılın ortalarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Tepe (2013), çocuklar için felsefeyi; çocuklara felsefeyi erken yaşlarda götürme ve felsefi düşünceyle çocukları erken yaşlarda tanıştırma projesi olarak ifade etmektedir. Uçar (2021) da çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacına yönelik olarak ortaya konan çocuklar için felsefe yaklaşımıyla eleştirel bir düşünme etkinliği olarak felsefenin, felsefi bir tavır olarak çocuk yaşlardan kazandırılması gerektiğini belirtir. Düşünmeye alışmamış bir zihin için düşünmek zor ve yorucudur. Eğitimde erken safhalarda buna yer açmak, çocuğu düşünmenin sancılı bir o kadar da yaratıcı ve özgürleştirici doğasıyla tanıştırmak gerekir (Dirican, 2023). Böylece çocuklar nasıl düşünmeleri gerektiğini öğrenerek dünyaya ilişkin kendilerine özgü bakış açıları geliştirecek ve akıl yürütmeyi öğrenerek eleştirel düşünme kapasitelerini artırarak daha iyi kararlar verebilecektir.

Çocuklar için felsefeyi sadece çocukların yetişkinlere meraklı sorular sorup yetişkinlerin de bu soruları yanıtladığı sıradan bir yaklaşım olarak görmek çocuklar için felsefenin anlaşılmadığı anlamına gelir (Özdemir, 2022). Çocuklarla felsefe yapmak; yetişkinlerin çocuklarla birlikte, onların deneyimlerinden yola çıkarak felsefi soru ve sorunları fark etmeleri, tartışmaları ve bu sorunlara çözümler bulmaya çalışmalarıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklar için felsefe 1970 yılındaki başlangıcından bu yana, kökleri Sokrates' e dayanan ve adını Charles Peirce' den alan "soruşturma topluluğu" adı verilen pedagojiyi kullanmaktadır (Lipman, 1988). Lipman, pragmatistler Charles Sanders Peirce ve John Dewey' in felsefesinden etkilenecek bilimsel araştırma sürecinin sınıftaki eğitim süreci için öncü olması gerektiği fikrini benimsemişlerdir. Bu süreçler ile öğrenciler kendileri adına bağımsız, yaratıcı ve becerikli bir şekilde düşünmeyi öğreneceklerdir. Lipman' ın sınıfı bir "soruşturma topluluğuna" dönüştürmek fikri bu pragmatist araştırma kavramına dayanır (Figueiredo, 2022). Çocuklar felsefi düşünmeye teşvik edildiklerinde, sınıf bir soruşturma topluluğuna dönüşür. Bu tür bir topluluğun inşası akıl yürütmeye istekli olma, karşılıklı saygı ve bir fikir aşılardan kaçınılma gibi ön koşulları içerir (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Soruşturma topluluklarının; kapsayıcılık, aktif katılımı teşvik etme, dağıtılmış düşünce yani eldeki meseleye derinlemesine nüfuz etme ve analiz etme, yüz yüze ilişki kurma, anlam arayışı, toplumsal dayanışma, müzakere etme, gibi özellikleri de vardır (Lipman, 2011).

Çocuklar için felsefe uygulamalarına esin kaynağı olan "sokratik yöntem" adını Atinalı filozof Sokrates' ten alan; günlük yaşama dair gözlemlerden genel varsayımları sorgulamayı ve böylece güvenilir yargılara ulaşmayı hedefleyen bir yöntemdir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). Yöntem içinde diyalojik becerileri; yani dinleme, formüle etme, takip etme, yeniden formüle etme, açıklama, anlamayı kontrol etme, takip etme, varsayımları açıklama, somutlaştırma ve soyutlamayı barındıran sokratik diyalogu kullanır (Knezic ve diğerleri, 2010; akt. Kökten, 2002). Bu diyalog, karşılıklı soru ve cevaplarla herhangi bir şey üzerinde derinlemesine düşünmeyi ve düşüncüyü doğru bir şekilde gerekçelendirerek açıklamayı sağlar. Özenli bir düşünme çabası ve bir düşüncenin ortaya çıkarılması için soruların kullanılmasını gerektirir (Sormaz Ögüt, 2019). Sorular yoluyla sahip olunan bilgiden kuşku duyma, yanlış bilgilerin çürütülmesi ve yerine yeni bilgilerin doğurtulması sağlanarak üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesine hizmet edilir

(Şahin, 2023). Böylece çocuklar soru sorma, sorgulama yapma, derinlemesine düşünme becerileri kazanır.

1.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları ve Önemi

Çocuklar için felsefe eğitimi felsefe tarihi öğretmek, felsefi metinler okutmak için düzenlenen akademik bir felsefe eğitimi değildir. Dolayısıyla felsefi akımlar ve filozoflar ile onların görüşlerini aktarmayı amaçlamaz. Aksine çocukların felsefi bir diyalog içinde düşünme becerilerini geliştirmeyi yani felsefi düşünme becerileri edinmelerini ilke edinmektedir (Özkan, 2020). Çocuklar için felsefe programının temel amacı programın öncüsü Lipman ve arkadaşları tarafından çocukların kendi başına nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardım etmek olarak ifade edilmektedir (Lipman vd,1980). Bu amaç doğrultusunda, çocuklar için felsefe çocuklara kafa karıştırıcı kavramları keşfederek düşünme becerilerini geliştirme ve dünyayı daha iyi anlama şansı sunar, sahip oldukları yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerini felsefi sorgulama yoluyla geliştirme fırsatı verir. Ayrıca eşitlikçi doğası, farklı bakış açlarına verdiği değer vermesi, tüm katılımcıların değerli olduğu görüşlerini benimsemesi yönüyle de çocuklara etik bazı değerleri dikte etmek yerine bu davranış olarak ortaya çıkmasına yardımcı olur (IAPC, 2023).

UNESCO' ya göre çocuklar için felsefenin 6 temel ilkeyi geliştirme hedefinde olduğunu belirtilmiştir (Goucha, 2007). Bu ilkeler şöyle özetlenmektedir:

Çocukların kendi başına düşünme becerisi kazanarak muhakeme becerilerini geliştirmek,

Çocuklara düşünceli vatandaşlık eğitimi vererek demokratik vatandaşlığı geliştirmek,

Çocuklarla felsefe yapmanın kavramsallaştırılması,

Çocukları dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmek,

Çocukların kişisel gelişime yardımcı olmak,

Çocuklara özel bir eğitim yöntemi oluşturmak.

Özkan (2020) çocuklar için felsefenin önemine değinirken uygulamanın çocukların başkalarının düşüncelerini kopyalamamasına, kendi fikirlerini üretebilmelerine, fikirlerini savunmalarına ve aynı zamanda da yeni fikirlere karşı hoşgörü

geliştirmelerine katkısına vurgu yapmaktadır. Tunç (2017) da sınıfta yapılan uygulamaların çocuklara toplu tartışma deneyimi sunarken onların farklı bakış açılarını keşfetme, bu farklılıklara saygılı olma, kendilerini ifade etme ve doğru düşünme olanağı sunduğunu söylemektedir.

Çocuklarla felsefe eğitimi çocukların gerekçeli düşünme alışkanlığı edinmesini sağlar. Gerekçeli düşünme alışkanlığına sahip bir zihin gerçek bilginin ayırımına varabilir, kendi fikirlerinin nedenleri ve kanıtlarını ortaya koyabilir. Yani sorgulayıp değerlendirmede bulunarak felsefi düşünme eylemini gerçekleştirir (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Çocukların hayat ile ilgili heyecan ve merakını besleyen sorularla kesin bir yargıya yöneltmeden düşünme kapasitelerini geliştirmek ve diğer insanlarla felsefi bir sorgulamayla meşgul olmalarını sağlamak dünyadaki farklı bakış açılarını anlamaları ve kendi görüşlerini gözden geçirmelerini sağlar. Böylece analitik ve eleştirel düşünme becerileri gelişir (Lone, 2017).

Çocuklar için felsefe sadece düşünsel yeteneklere değil aynı zamanda duygusal ve sosyal becerilere de katkı sağlar (Yılmaz, 2023). Nitekim McCall (2017) çocukların felsefi akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesiyle şu ahlaki erdemlerin de ortaya çıktığını ifade etmektedir:

Kendilerinden farklı görüşteki insanlara hoşgörü gösterme,

Farklılıkların bir tehdit unsuru olarak algılanması yerine tadını çıkarmaya kılavuzluk etme,

Doğruyu arama arzusu,

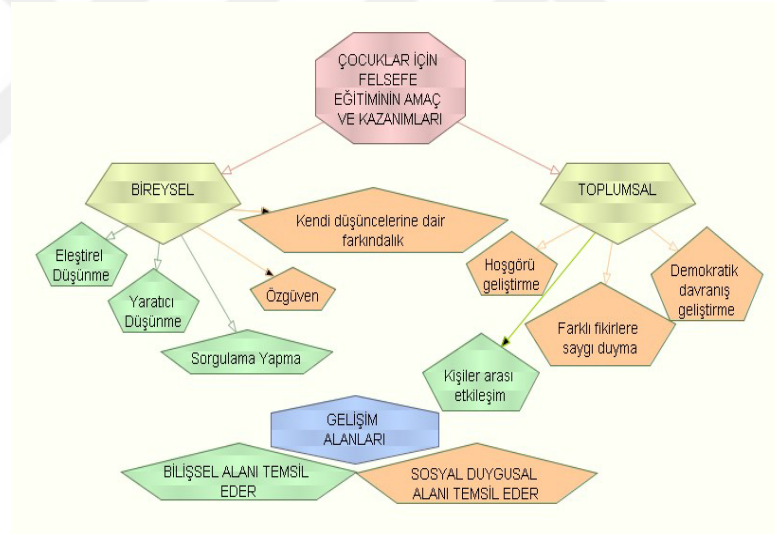
Dürüst olma davranışı,

Cesur olma huyu.

Çocuklar için felsefenin demokratik karar alma sürecini öğretmek gibi sosyal bir amacı da vardır (Haynes, 2002). Hem etkin bir yurttaş olmaya katkısı hem de demokratik bir kültür yaratmaya katkısıyla toplumsal yararlarından söz etmek mümkündür. Felsefi düşünme alışkanlığı edinen bireyler etkin vatandaşlar olarak toplumda var olur (Sormaz Öğüt, 2019). Tepe (2013) de çocuklar için felsefenin demokrasinin yerleşmesi ve yaşaması için sorumlu yurttaşlar yetiştirme hedefine değinmektedir. Çocuklar katılmadıkları konulara itiraz ederken ve kendi fikirlerini ortaya koyarken özgüven duygusu geliştirecek ve demokratik yaşam tarzına uygun bireyler olma

yolunda adım atmış olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, ortaya çıkan tüm bu hedefler düşünüldüğünde çocuklar için felsefe çalışmalarının bireysel ve toplumsal amaçları olduğu görülmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları ile bireysel açıdan bilişsel ve sosyal duygusal gelişime katkı sunacak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, sorgulama becerileri kazanılması; sosyal duygusal gelişim alanında da düşünce farkındalığının kazanılması, kendini ifade etmek için özgüven geliştirme gibi kazanımlara ulaşılması beklenir. Toplumsal açıdan ise bilişsel alanda kişiler arası etkileşimin sağlanması ve sosyal duygusal gelişim alanında başka fikirlere karşı saygılı olma, hoşgörülü olma, demokratik davranış geliştirme gibi kazanımlara ulaşılması beklenir. Bu amaç ve kazanımlar kategorize edilerek aşağıdaki şekilde sunulmuştur:



Şekil 1.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaç ve Kazanımları

(Lipman vd. (1980); Goucha (2007); Haynes (2002); Lone (2017)’den uyarlanarak hazırlanmıştır.

1.3. Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Desteklenen Düşünme Becerileri: 4C

Yaşamı anlamlandırmanın düşünme yoluyla olduğunu belirten Fisher (2005)’ a göre bir sorunu formüle etme veya çözme, karar verme, anlamaya çalışma gibi zihinsel aktiviteler içinde düşünmeyi barındırır. Düşünme zihnin eleştirel ve yaratıcı yönlerinin kullanılması ve fikirler üretilmesini içerir.

Düşünmenin belli bir özelliğine vurgu yapan birçok düşünme edimi vardır ve bunlar düşünme biçimleri veya düşünme çeşitleri olarak ifade edilir (Sormaz Öğüt, 2019). Çocuklar için felsefe eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kapsayan geniş bir çerçevede düşünme süreci gerektirir. İngilizce isimlerinin C harfi ile başladığı bu niteliklerden dolayı çocuklar için felsefede düşünmenin 4C’ si olarak adlandırılmaktadır (Bakır, 2018). Çalışmada bu dört düşünme becerisinin çocuklar için felsefe ile olan ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

1.3.1. Eleştirel (Critical) Düşünme

Eleştirel düşünme, yorumlama, çözümleme, çıkarım yapma ile sonuçlanan amaçlı ve organize olmuş bir yargı ile bu yargının dayandığı kanıtsal düşünmenin açıklanmasıdır. Hem bilişsel hem de kişisel özellik boyutu olan eleştirel düşünme belli zihinsel ve entelektüel becerilere işaret etmektedir (Altın ve Saracaloğlu, 2018).

Fisher (2013), eleştirel düşünmenin inançlarımızın doğruluğunu kontrol etmek için akıl yürütmeyi kullanmamız ile ilgili olduğunu söyler. Ona göre bir talebin doğru olup olmadığına karar vermek için eleştirel düşünme kullanılır ve bu düşüncenin gelişmesi için sebep göstermeye, kanıtları araştırmaya, mantıklı cevaplar vermeye iten bir diyaloga ihtiyaç duyulmaktadır.

Lipman (2003)’ a göre ise eleştirel düşünme yetenek ve ustalık gerektiren bir düşünmedir. Yetkin eleştirel düşünürlerin ayırt edici özellikleri sorgulama, dil ve düşünce yetkinliğidir. Bunların geliştirilmesi okuma, dinleme, konuşma, yazma ve mantık yürütme gibi becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Eleştirel düşünme olmadan yazılı bir metinden veya bir konuşmadan anlam çıkarmak, bir konuşmaya veya yazdıklarımıza anlam vermek mümkün değildir.

Çocuklar için felsefe eğitimi çocukların mantıksal akıl yürütme, çıkarım yapma, olay ve durumlara şüpheyile yaklaşma gibi unsurlarıyla eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Örneğin bir soruşturma sırasında düşüncesini açıklayan çocuğa “Neden böyle düşünüyorsun?” veya “Bu düşünceni desteklemek için hangi kanıtları sunabilirsin?” soruları sorulduğunda akıl yürütme ve argüman sunma süreçleri devreye girecektir. Böylece çocuk kendi düşüncesini oluşturma ve savunma becerisini ortaya koyarken

eleştirel bir değerlendirme yapma alışkanlığı kazanacaktır. Düşünme sürecinin eleştirel olması onun gerekçelere dayanması anlamına gelir (Özdemir, 2022).

1.3.2. Yaratıcı (Creative) Düşünme

Yaratıcı düşünme, sorunlara yeni, farklı çözümler üreten yani özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünmedir. Alışılmışın dışında, esnek ve akıcıdır (Güneş, 2012). Lipman (2003) da yaratıcılığı bir ortaya çıkış sürecinden ziyade verili olanın bir şeye dönüşümü olarak ifade etmektedir. Farklı perspektiflerden bakarak bağımsız bir biçimde yeni bir bakış açısıyla sunmak hem sanat hem de düşünmenin yaratıcı bir biçimde ortaya çıkmasında benzerdir (Ünal, 2021).

Yaratıcılığı teşvik eden şeyin öğretmen ve öğrencilerin çeşitliliğe verdiği değer ile sorgulayan bir sınıf ortamı olduğunu söylemek mümkündür. Böyle bir sınıfta alışılmışın dışında sorular sorarak, sorunlara yeni yaklaşım ve çözümler getirmeye çalışarak, yeni fikirleri eleştirel bir şekilde değerlendirerek yaratıcı diyalog fırsatı oluşturulabilir (Fisher, 2013). Günümüz eğitim anlayışı tek bir bakış açısı veya doğruyu değil farklı bakış açılarına sahip evrensel bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (Gürdal, 2022). Dolayısıyla çocuklarla felsefe eğitiminin farklı bakış açılarının ortaya çıktığı felsefi diyaloglar aracılığıyla yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

1.3.3. İşbirlikçi (Collaborative) Düşünme

İşbirlikçi düşünme, grup üyelerinin birlikte çalışarak birbirlerini dinledikleri, anladıkları ve ortak hedeflere ulaşmak için farklı düşünceleri, yetenekleri bir araya getirip paylaştıkları bir dizi zihinsel süreci içermektedir. Bu düşünme grup üyelerinin karşılıklı fikir paylaşımını teşvik ederken eleştirel ve yaratıcı düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmeye de yardımcı olur.

İşbirlikçi düşünmede öğrenciler sadece alıcı veya dinleyici olarak değil aynı zamanda “ortak düşünen”, “ortak yaratan” olarak düşünme mekanizmalarının hayata geçirildiği bir grup üyesi olarak hareket ederler (Belousava, Kozhukhar ve Pishchik, 2019). Farklı bakış açılarının bir araya gelmesiyle kapsamlı ve yaratıcı çözümler ortaya çıkar. Bu sayede felsefi tartışmalar ve düşünme süreçleri daha zengin ve derin bir şekilde devam

eder.

Çocuklarla felsefe eğitiminde işbirlikçi düşünmeyle düşüncelerin gelişimine destek olunur. Çocuklar katılmadıkları düşüncelerin de “varlığını” kabul ederler. Ayrıca düşünmenin tek başına değil başkalarıyla yapılan bir eylem olduğu, grup içinde geliştirilen güven sayesinde oluşan olumlu bağlılık ile düşüncelerin rahatça ifade edilebilmesi sosyal ve kültürel becerilerin gelişimine de katkı sunmaktadır (Özdemir, 2022).

Grup üyeleri birbirlerinin farklı yönlerini tanıyarak birbirlerine güvenmeyi, dayanışmayı öğrenirler. Çocuklarla felsefe oturumlarında işbirlikçi düşünme; işbirliği, iletişim, duygudaşlık gibi sosyal becerileri geliştirirken grup üyelerinin saygı temelli bir iletişim içinde olmaları ve karşılıklı güven duymaları temeline dayanır.

1.3.4. Özenli (Caring) Düşünme

Türk Dil Kurumu “özen” sözcüğünü bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba; itina, ihtimam olarak tanımlamaktadır (TDK Sözlük, 2023). Lipman (2003) da özenli düşünmeyi tanımlarken anlamın iki boyutu üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki konu üzerinde dikkatle düşünmek iken ikincisi kişinin düşünme biçimiyle ilgilenmektir.

Özenli düşünmeden anlaşılması gereken çocukların sadece kendi yaşantıları ve deneyimlerini değil başkalarının da deneyimlerini konuşmaya ve üzerinde düşünmeye değer olduğunu fark etmeleri olmalıdır (Kiraz, 2023). Önemseme olmaksızın düşünme değer bileşeninden yoksundur. Düşünme değer verme veya değer biçme içermiyorsa konuya ilgisiz, kayıtsız ve hatta umursamaz yaklaşılabilir (Lipman, 2003).

Çocuklar için felsefe oturumları iyi bir dinleyici olmayı gerektirmektedir. Bu sayede hem daha aktif ve etkili bir katılım sağlamak kolaylaşacak hem de kişi topluluğun kendi fikirlerine saygı gösterdiğini fark ederek düşüncesinin değer boyutunu fark edecektir. Akranın düşüncesi ile ilgilenmek düşünmeyi iyi yapılandırmanın yollarından biridir. Özenli düşünen kişi karşısındakinin gereksinimlerini fark eder ve buna uygun biçimde karşılık verir. Böylece düşünmenin sosyal süreçleri içeren boyutu

da ortaya çıkmış olur (Özdemir, 2022).

Ünal (2021) sorgulama topluluklarında öğrencilerin konuşma esnasında birbirlerine saygılı davranmaları, birbirlerini dinlemeleri, birbirlerinin düşüncelerini önemsemeleri, herhangi bir fikre karşı alay etmemeleri gibi davranışların özenli düşünme ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Akkocaoğlu Çayır (2021) da çocuklar için felsefede diğer görüşleri saygıyla dinleme, değerlendirme, özgün cevaplar ve sorular ortaya koyma, kendi düşünme süreçlerini takip etmenin özenli düşünme becerisinin temelini oluşturduğunu söylemektedir.

1.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları

Çocuklar için felsefe etkinlikleri klasik derslerden farklı olarak grup konuşmalarına odaklandığından sınıf düzeninin buna uygun olarak oluşturulması gerekmektedir. (Dikmelik, 2022). Uygulamanın çocukların birbirleri ile olan etkileşim ve iletişimini destekleyecek şekilde yüz yüze, karşılıklı yapılması tercih edilmektedir. Bunun için en uygun oturma düzeni grubun bir çember ya da yarım ay şeklinde oturmasıdır. Böylece grubun her bir üyesinin birbirini daha rahat görmesi ve duyması, tartışmayı kolayca takip edebilmesi sağlanır. Kolaylaştırıcı da grubun bir üyesi olarak bu düzende herhangi bir yerde, çocuklarla aynı pozisyonda yer alır (Taş (2020).

Felsefi bir tartışma için ideal sayı Wartenberg (2009)' e göre 6-12 kişi arasında olmalıdır. Kalabalık sınıflarda her çocuğa yeterli sürenin verilemeyeceği, az sayıda çocukla da düşüncelerin ifade edilmesi, çeşitlendirilmesi ve tartışmanın devamlılığı açısından oluşabilecek problemler düşünüldüğünde bu sayıların ideal olduğu düşünülebilir.

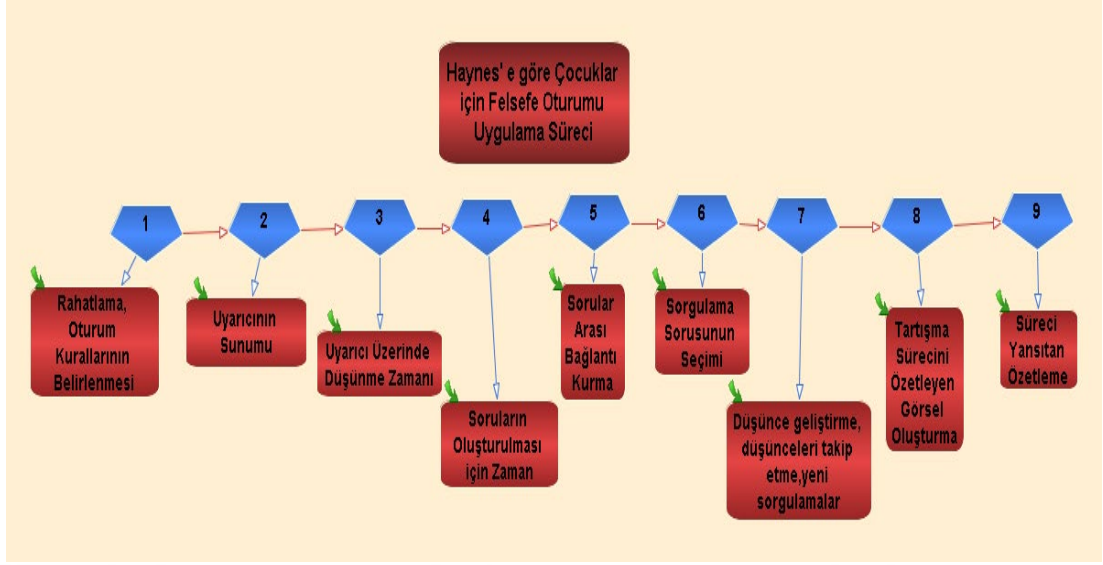
Tartışmada ele alınacak konu tek bir oturumda veya birkaç farklı oturumda ele alınabilir. Oturumlar sesli bir okuma veya bir video, örnek olay sunumu ile başlatılabilir (Erdoğan, 2018). Bir oturumun süresi grubun gelişimsel özellikleri ve yaş gruplarına göre farklılık gösterebilmektedir. Wartenberg (2009) bir tartışmaya genel olarak ayrılması gereken süreyi 45 dakika olarak ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde ise çocukların dikkat sürelerinin daha kısa olacağı düşünüldüğünde uyaran sunumu, ardından düşünme ve grup çalışması, son olarak da sorgulama topluluğundan oluşan

bir etkinliğin 25-30 dakika olarak planlanması ve bunun 15-20 dakikasının tartışmaya ayrılması uygundur (Dikmelik, 2022).

Çocuklar için felsefe yaparken tartışma öncesi, tartışma sırası ve sonrasında farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanabilmektedir. Tartışma öncesinde yapılacak ısınma çalışmalarıyla gruptakilerin birbirleriyle yakınlaşmaları, birbirlerini daha iyi tanımaları sağlanabilir. Aynı zamanda bu çalışmalar bir tartışmaya hazırlık oluşturur (Akkocaoğlu Çayır, 2021). Uygulama temelde birbirini takip eden şu 5 basamaktan oluşmaktadır: Uyarının sunulması, tartışılacak konu, kavram ya da soruların belirlenmesi, sorgulama topluluğu, değerlendirme, pekiştirici etkinlikler (Gregory, 2008; akt. Taş, 2017). Haynes ise bir çocuklarla felsefe oturumunu 9 adımlık bir uygulama süreci ile şu şekilde özetlemektedir:

- Rahatlama egzersizi ve oturum kurallarının belirlenmesi,
- Uyarıcının sunulması (Hikâye, nesne, resim vb.),
- Uyarıcı üzerinde düşünme zamanı verilmesi,
- Katılımcıların sorular için düşünmesi ve soruların sorulması,
- Sorular arasında bağlantı kurma,
- Sorgulama yapılacak sorunun seçimi,
- Soru hakkında düşünme geliştirme, birbirinin düşüncesini takip etme, yeni sorgulama yollarının açılmasının teşvik edilmesi,
- Tartışmayı ve süreci özetleyen bir görsel oluşturulması,
- Süreci yansıtan özetleme yapılması (Haynes, 2002; akt. Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Bu aşamalar bir çocuklarla felsefe oturumuna ilişkin uygulama sürecinin nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili genel bir çerçeve sunar.



Şekil 1.2. Haynes’ e Göre Çocuklar için Felsefe Oturumu Uygulama Süreci

(Haynes, 2002; akt. Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Bir uyarının sunulması ile başlayan çocuklar için felsefe oturumları çocuklara müdahale edilmeksizin birbirleri ile uyarıcı düşünceleri ve soruları hakkında konuşabilecekleri bir zaman ile devam etmektedir. Bu kısım çocukların soruşturma başlamadan önce hikâyeyi iyice kavramalarına ve açık soruyu oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Açık soru; soruşturmanın odaklandığı, felsefi tartışmanın oluşabilmesi için tasarlanmış sorudur (Worley, 2023). Tartışılan sorular ile çocuklar bir kafa karışıklığı içinde “çukura” girmiş gibi olur. James Nottingham tarafından “Öğrenme Çukuru” anolojisi ile tanımlanan bu kavram tartışma sırasında çocukların yüzeysel bilgilerinin anlamlı öğrenmelere dönüştüğü alandır. Çocuk, bildiğini zannettiği veya üzerinde yeterince düşünmediği bir konuyla ilgili kafa karışıklığı yaşayarak adeta bir çukura girip buradan çıkmak için derin düşünme yetisini kullanarak zihnini berraklaştırmaya çalışır (Çayır, 2021).

Sürecin son aşamasında ise çok yönlü bir değerlendirme yapılır. Bu aşamada amaç herkesin tek bir cevap üzerinde uzlaşmasını sağlamak değil kendilerini ve süreci değerlendirmelerini sağlamaktır (Kayaalp, 2021). Değerlendirme süreçleri çocuklar için felsefenin özenli (caring) ve işbirlikçi (collaborative) düşünme becerilerini yansıtır (Kiraz, 2023).

Burada sürece yönelik düşünceleri paylaşmak için şu sorular sorulabilir:

- Felsefi tartışma kurallarına uyuldu mu?
- Yeterince felsefi soru üretildi mi?
- Katılımcılar birbirini etkin dinledi mi?
- Katılımcılar yeni düşünceler geliştirdi mi?
- Süreçte düşüncesini değiştiren oldu mu?
- Tartışılan soruya yeterince açıklık getirildi mi? (Taş, 2017).

Çocuklar için felsefe eğitimi etkinliklerinin değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını artırmak ve süreci ilgi çekici, eğlenceli hale getirmek için bazı oyunlardan veya çeşitli etkinliklerden yararlanmak mümkündür. Öğrencilerin ilgilerine göre seçilecek bu etkinlikler ile değerlendirme aşaması daha verimli kullanılmış olur (Akar, 2023).

1.5. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Geleneksel sınıftan sorgulayan sınıfa geçtiğimizde öğretmen bilgiyi aktarmak ve “öğretmek” ile daha az meşgul olduğunda öğrencilerin birbiriyle daha çok etkileşime geçmesini sağlar. Bu durum eğitsel açıdan daha arzu edilen bir durumdur (Cam, 2017). Çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretmenin değişen rolüne dikkat çekmek gerekir. Öğretmen, bilgiyi aktaran veya öğreten bir figür olmaktan çıkıp öğrencilerinin düşünmeleri, sorgulamaları ve çözümlemeler yapmaları için fırsatları sunan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen tartışmada felsefi bilgiyi dağıtan değil, tartışmayı başlatan ve düzenleyendir (Wartenberg, 2009).

Çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında öğretmen “kolaylaştırıcı” olarak adlandırılmaktadır. Dikmelik (2022), öğretmenin bu rolünü öğrencilerin bazı düşünme becerilerinin çalıştırılması ve bunun grupla birlikte bir felsefi diyalogu mümkün kılan dinamiklerle oluşturulmasına yardımcı olmak olarak ifade etmektedir.

İyi bir kolaylaştırıcı nereye kadar “orada olmayacağı” ve nereye kadar “etkin bir mevcudiyet göstereceği” ne ilişkin bir denge yakalamalıdır (Worley, 2023). Bu denge çocukların birbirleri ile etkileşimi ve grup dinamiği açısından önemlidir. Felsefi bir tartışmanın başlatılması, fikirlerin özgürce ortaya çıkması, tartışmanın

sürdürülebilmesi ve hatta geliştirilmesi, gerekli durumlarda geline noktanın özetlenmesi için kolaylaştırıcının grubun bir parçası olarak orada bulunması ancak kendisini grubun lideri olarak konumlandırmaması gerekmektedir.

Çayır (2023)' a göre öğretmenin felsefi bir soruşturma topluluğunda çocuklarla birlikte sorgulayan, onları herhangi bir fikre yönlendirmeden düşündürücü sorular yönelten ve onları dinleyen, onların görüşlerini yargılamayan sınıftaki özgür ve demokratik ortamı korumayı önceleyen kişi olması gerekmektedir.

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980) çocuklarda felsefi düşünme davranışının ortaya çıkması ve gelişebilmesi için öğretmenin;

- Felsefi bir tartışmayı felsefi olmayandan ayırabilecek bağlantıları koruyabilmesi ve tartışmayı özelden genele doğru yönlendirme rehberliğini üstlenmesinin,
- Doğru soruları doğru zamanda sorması ve cevapları da soru yoluyla buldurmasının,
- İyi bir dinleyici olarak felsefi bir tartışmanın mayalanmasına katkı sağlayacak parçaları kavrayabilmesinin,
- Farklı fikirlere karşı hakkaniyetli davranmasının önemli olduğuna değinmişlerdir.

Jackson (1989), öğretmenler için hazırladığı rehberde öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi nasıl geliştirecekleri hakkında zorluklarla karşılaştığını söyler. “İyi Düşünür İçin Araç Seti” isimli düşünme stratejileri içeren bir kaynağı süreci kolaylaştırmak için hazırlamıştır. Bu sette iyi bir düşünür olmak için sahip olunması gereken beceriyi ortaya çıkartacak sorular yedi harf ile kodlanarak sunulmuştur. Felsefi tartışmalarda kolaylaştırıcı aşağıdaki belirtilen soruların temsil ettiği unsurları ne kadar çok görüyorsa sürecin felsefi bir şekilde ilerlediğinden o kadar emin olabilir:

- (What do you mean by?) Bununla ‘ne’ demek istiyorsun?
- (Reasons) ‘Sebepleri’ neler?
- (Assumptions) Ne ‘varsayılıyor?’ Ne ‘varsayabilirim?’
- (Inferences) den.... sonucunu ‘çıkarabilir’ miyim?
- (Truth) Söylenenler ‘doğru’ mu?
- (Examples/ Evidence) Söylenenleri kanıtlayacak ‘örnekler’ var mı?
- (Counter Examples) Söylenenleri çürütecek ‘karşı örnekler’ var mı?

1.6. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Uyarın Seçimi

Çocuklar için felsefe uygulamalarında felsefi bir diyalog, bir soruşturma süreci için “uyaran” olarak nitelendirilen materyaller kullanılır. Oturumlarda süreci yönetebilmek ve çocukların dikkatini çekebilmek için kullanılabilecek pek çok farklı türde uyarandan yararlanılabilir (Demirbaş, 2022). Uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberi veya günlük yaşam deneyimlerinden hareketle çocukların diyalog kurma ve tartışma yoluyla kavramlar oluşturma, değerlendirmeler yapması sağlanabilir (Direk, 2006). Günlük yaşam deneyimlerinden şiirlere, hikâyelerden fotoğraf, resim gibi görsellere kadar uyarın olarak seçilebilen bu farklı araçların ortak özelliği çocukların düşünme becerilerini geliştiren, felsefi kavramları anlamaları ve dil becerilerini kullanmalarını sağlayan kaynaklar olmasıdır (Sarıkaya Tezcan, 2023).

Dikmelik (2022) iyi bir uyarının sahip olması gereken iki temel standart olduğunu söyler. Bunlardan ilki uyarının ilgi çekici olmasıdır. Kuvvetli bir uyarının temel işlevi, çocukların konuşmaya daha motive olması ve iyi bir sorgulamaya temel oluşturma açısından ilgi çekici olmaktır. İkinci olarak ise kuvvetli uyarınların felsefi bir gündem oluşturma potansiyelleri vardır. Yani bir çabaya ya da zorlamaya ihtiyaç olmaksızın sorular sordururlar.

Bir uyarın olarak çocuk kitapları çocuklar için felsefe uygulamalarında sıklıkla tercih edilen tür olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Tankut (2015)’ a göre çocuk edebiyatı, sanatsal değerinden ödün vermeden içinde felsefi düşünce barındıran çocuk kitapları aracılığıyla eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı hissettirebilir. Resimli kitaplar içerdikleri olağandışı karakterler ve belirsiz düşünce deneyleri aracılığıyla sabit ve tahmin edilebilir değildirler. Dolayısıyla eğitimi kolaylaştırıcılar resimli kitapların bu özelliğini bir soruşturma topluluğunda felsefi konuşmaları tetikleme ve yargılara ilişkin ölçütlere odaklanma amacıyla kullanabilir (Muris, 2017).

1.7. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek, onları felsefi diyaloglar içinde akıl yürütme becerilerini kullanmaya yönlendirmek için kullanılan felsefi tartışma yöntemlerinin hepsi bir uyarından yola çıkmaktadır. Her ne kadar amaçları ortak ve başlangıç noktaları benzer olsa da ülkelerin kültürel farklılıkları ve eğitime bakış

açıları doğrultusunda çocuklarla felsefe uygulamalarında değişiklikler ve yeni yöntemler gelişmiştir (Erdoğan, 2018).

Aşağıda bu yöntemler temel özellikleri doğrultusunda ele alınmıştır.

1.7.1. Matthew Lipman Yöntemi

Matthew Lipman, çocuk felsefesinin temellerini Amerika’ da ortaya atmıştır. Columbia Üniversitesinde mantık ve felsefe dersleri veren Lipman daha sonra buradan ayrılarak Montclair’ de Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü (IAPC) kurmuş ve burada arkadaşlarıyla çocuklar için felsefe programını geliştirmiştir (Karakaya, 2006).

Programın temeli John Dewey’ in pragmatist felsefesine dayanmaktadır. Dewey’ in felsefesinde bilgi sosyal bir inşa olarak tarif edilir. Demokrasi bilginin gelişebilmesi için ideal ortamı sağlar. Demokratik bir toplum çocukların eğitimi ile başlamalıdır. Tüm bu veriler doğrultusunda Lipman’ ın çocuklar için felsefe yaklaşımında demokrasinin merkezi bir yerde bulunduğunu söylemek mümkündür (McCall, 2017).

Lipman yöntemini ortaya çıkarmadan önce yaptığı pilot çalışma ile okullardaki eğitimin çocukların mantık yürütme ve muhakeme becerilerinin gelişmesinde yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Bu noktadan hareketle sınıf içinde bir “sorgulama topluluğu” oluşturulmasını böylece çocukların bir konu hakkında düşünebilen, sorgulayan ve bu düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Sorgulama topluluğunu yönetecek kişilerin de mantık ve felsefe alanında eğitim almış olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ünal, 2021).

Bu yöntem; çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilerek bir hikâye eşliğinde felsefi sorular ve sorunları tartışmasını içerir. Ayrıca bu süreci yönetecek öğretmenler için kılavuzlar da hazırlanmıştır (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Lipman yönteminde tüm katılımcıların birbirini görebilecek şekilde oturması esastır. Süreç bir hikâyenin sesli şekilde okunması, okumanın ardından çocuklardan sorular istenmesi ve tartışmanın başlatılması şeklinde ilerlemektedir (Sarıkaya Tezcan, 2023).

Lipman (2011) uygulamada şu üç aşamaya dikkat çeker:

- Okuma: Programda çocukların metni yüksek sesle okumaları teşvik edilir. Böylece doğruluk ve kesinlik için bir ön koşul olan özenli dinleme becerisini desteklemek amaçlanır.
- Sorgulama: Programın merkezinde olan demokratik anlayış doğrultusunda okumanın ardından katılımcıların isminin yazılarak not edildiği sorular bir oylama veya kurayla seçilir. Sorgulama sırasında takip soruları önemlidir. Ana sorunun sorulup yanıtının alınmasının ardından bir takip sorusu olarak “.... ile ne demek istiyorsunuz?” sorusu sorulur. Bunlar öğrencilerin altta yatan problemi görmeleri için bir teşvik edici rolünü üstlenen sorulardır. Soru, kuşku oluşturmak demektir ve bu da soruşturmanın başlangıcını oluşturur.
- Tartışma: Tartışma genelde grubun tartışmak üzere seçtiği soruyu soran kişiyle başlar. Soruyu ortaya koyan öğrenciden bu soruyu gündeme getirme nedenleri, soruyu neden önemli gördüğü vb. hakkında görüşleri istenebilir. Bu gerekçelere katılıp katılmadıklarını belirtmek üzere diğer öğrenciler tartışmaya dâhil olur. Tartışma; fikirlerin müzakere edilmesi, neden ve seçeneklerin değerlendirilmesi, yorumların incelenmesi için bir ortam sağlar.

1.7.2. Gareth B. Matthews Yöntemi

Gareth Matthews kitlelerce kabul edilen bilişsel gelişimdeki evreler kavramına karşı çıkmıştır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Piaget’ nin aksine soyut düşüncelerle akıl yürütme yeteneğinin çocuklar büyüdükçe kaybolduğunu ifade etmektedir (McCall, 2017). Matthews, felsefi süreci tanımlamanın zorluğu, gelişim sürecinin doğrudan yaşla ilişkilendirilemeyeceği, Piaget’ nin bilişsel gelişim aşamalarının da felsefi bir varsayım olduğu gerekçeleriyle bu evreleri mantıksız bulmaktadır (Rapaport, 2006; akt. Erdoğan, 2018). Matthews (1980)’ a göre felsefi düşünce insan türünün pek çok genç üyesi için müzik yapmak ve oyun oynamak kadar doğaldır.

Matthews çocuklarla felsefe alanına iki yeni bakış açısı getirmiştir. Bunlardan ilki Lipman’ ın aksine küçük yaş grubundaki çocuklarla felsefe yapılabileceği öngörüsüdür. Diğeri ise, çocuklarla felsefe yapmak için yalnızca Lipman tarafından yazılan hikâye kitaplarıyla sınırlı kalınmaması gerektiği görüşüdür. Bu amaçla çocuk edebiyatı ürünlerini felsefi açıdan incelemiştir. Ona göre felsefi bir problem içeriyorsa

her şey çocuklar için felsefeye uygun bir materyal olarak kullanılabilir (Ünal, 2021).

1.7.3. Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Yöntemi

Matthew Lipman' ın çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için oluşturduğu yaklaşımın ardından Catherine Mccall tarafından “Felsefi sorgulama topluluğu” adıyla ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Özdemir, 2022).

“Dışsal gerçeklik” felsefesi üzerine kurulmuştur. Bu düşünce dünyanın düşüncelerimize dışsal oluşunu; var olmasının bize bağlı olmadığını ve onun doğası ile ilgili yanılabilirliğimiz ve hata yapabileceğimizi anlatır. Herkesin yanılabilirliği ve bazı şeylerin hatalı olabileceği varsayımı ile farklı görüşleri karşılaştırmak, kıyaslamak ve test etmenin gerekliliğini ortaya koyar (McCall, 2017).

Felsefi sorgulama topluluğu bir sonuca ulaşmayı ya da diyalogda bir mutabakata varmayı amaçlamaz. Grubun ortak, işbirliğine dayalı akıl yürütebildiği ilişkilerden oluşsan eşsiz bir topluluk haline gelmesi bütüncül amaçtır. Bu amaca ulaşılması yani topluluğun bir felsefi sorgulama topluluğuna dönmesi aylar süren gelişimsel bir süreçtir (McCall, 2017).

Bir felsefi sorgulama topluluğunda başkan felsefi diyalogun ortaya çıkması için farklı dinamikler, koşullar yaratmalıdır. Başkanın temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisine sahip olması ve felsefi varsayımları analiz etme becerisi olması gerekmektedir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Felsefi sorgulama topluluğunda katılımcılar bir çember veya at nalı düzeninde oturur. Genellikle yazılı bir metin olsa da herhangi bir uyarıcı materyal üzerinde de düşünülebilmektedir. Bu sırada topluluk başkanı bu uyarıcıya dikkati çeker veya kendisi metni okur. Gruba uyarıcı hakkında “ilginç” veya “kafa karıştırıcı” bir şey düşünüp düşünmediklerini sorar ve söylenenleri not eder. İlk felsefi sorgulama seansında sorular arasında felsefi potansiyeli en yüksek soru başkan tarafından diyalogun başlangıç noktası olarak seçilir. Yine ilk seanslarda başkanın gruptakilere akıl yürütme yapısını nasıl kullanacaklarını öğretmesi beklenir. Bir felsefi soruşturma topluluğunda diyalog haftalarca hatta aylarca devam edebilir. Bu yüzden sonuçlar veya kapanış konuşmaları yoktur (McCall, 2017).

1.7.4. Nelson’ un Sokratik Yöntemi

Alman filozof Leonard Nelson Sokrates ve Kant’ ın görüşlerinden etkilenmiş ve “felsefi gerçek” olarak adlandırılan şeyin deneyim ile temellendiğini belirtmiştir. Geriye giden soyutlama yani geriye giderek sonuçlardan sebebe ulaşma yoluyla rastlantısal olguların saf dışı kalacağını söylemiştir. Bu felsefi görüşlerden hareketle bir grup lideri rehberliğinde geriye giden soyutlama uygulaması şeklinde yapılan bir grup tartışması yöntemi ortaya koymuştur. İlk olarak grup tartışmak istediği konuyu belirler. Ardından bu konuyla ilgili en kapsayıcı olarak nitelendirilecek soru bulunur. Tartışma lideri rehberliğinde grup üyeleri kendi deneyimlerinden sorunun cevabı olabilecek örnekler oluşturur. Daha sonra tartışma liderinin bu örneklerden birini seçerek Sokratik diyalogu başlatır. Diyalog soruyu doğrudan incelemek yerine örneği inceleyerek ilerlemektedir. Burada amaç “deneyimler” aracılığı ile gerçeğin bulunmasıdır. Ancak bu uygulamada grupların nadiren sürecin sonuna ulaşabildiği belirlenmiştir (McCall,2017).

1.7.5. Thomas E. Jackson Yöntemi

“Dr. J” olarak anılan Thomas E. Jackson’ ın yöntemine ilişkin bilgiler Doris Dauer’ in kitabında “Jackson Konsepti” adıyla yer almıştır. Hawaii’ de uygulanan bu yöntem çocuklarla felsefe eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başlaması ve daha sonra ilkokulda düzenli bir biçimde devam etmesini önermektedir. Bu yöntemde göre iki önemli ilke söz konusudur. Bunlar; yaşı fark etmeksizin herkesin söylediğinin küçümsenmeden önemsenmesi ve düşüncelerin serbestçe ifade edilebilmesidir (Karakaya, 2006; Aslan, 2020) .

Thomas E. Jackson, Lipman’ ın çocuklar için felsefe seminerlerine katıldıktan sonra Hawaii’ ye dönerek arkadaşı Karen Lee ile birlikte eleştirel düşünme üzerine çalışmıştır. Lipman’ ın yönteminden farklı olarak metin okuma ve soruların oluşturulması ile ilgili kısımlarda öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde olması üzerine bir yöntem belirlemişlerdir (Erdoğan, 2018).

Okuma, soru oluşturma, diyalog/tartışma ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada sürdürülen bu yöntemde soruların oluşturulması gönüllülük esasına göre değil

herkesin söz alacağı şekilde oluşturulur. Böylece herkesin söz alması amaçlanır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

1.7.6. Rehberli Sokratik Tartışma Yöntemi

Bu yöntem; öğretmenin rehberliğini kullanarak çocukların günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sıradan felsefi kavram, fikir ve bilmecelerden oluşan hikâyelerin yer aldığı 8 ders kitabını içerir. Kitaplarda çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri felsefi kavram ve bilmecelerden oluşan hikâyeler bulunur. Ayrıca tartışma için gerekli felsefi sorular ile çocukların dinleme, konuşma, düşünme vb. becerilerini geliştirecek alıştırmalar ve aktiviteler de yer alır. Ders kitaplarının yanında öğretmenlere de kılavuz kitaplar aracılığıyla öğrencilere ders kitaplarını nasıl kullanacakları ile ilgili yardımcı olabilmeleri için rehberlik edilir (McCall, 2017).

1.7.7. Oscar Brenefier' in Sokratik Yöntemi

Oscar Brenefier, felsefi diyalogu ön planda tutmaktadır. Sokrates' in kendini rolünü bir ebe gibi betimleyip öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olması gibi öğretmen de sorular aracılığıyla bir grup tartışmasını yönlendirerek öğrencilerinin kendi fikirlerini geliştirmelerine ve eleştirel düşünce dizisi geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen çocukların yansıtıcı ve sorgulayıcı bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunur. Brenefier çok sayıda felsefi öğretim materyali de üretmiştir (UNESCO, 2007).

1.7.8. Jacques Levine Yöntemi

Bu yöntem gelişim psikoloğu ve psikanalist olan Levine' in 1996 yılında okul öncesi dönemden ortaokul dönemine kadar olan çocuklara yönelik geliştirdiği bir programdır. Programda öğretmen ilgi çeken bir konu hakkında felsefi bir soruyla tartışmayı başlatır ve on dakika süreyle kendisi sessiz kalarak çocukların tartışmaya devam etmelerini bekler. Oturum sırasında çocuklar konuşan çocuğu belli etmek için bir çubuğu elden ele dolaştırır. Konuşan çocuk bu çubuğu alarak bir konuşma şansı elde etmiş olur. Oturum kayıt altına alınır ve daha sonra izlenir. İzleme sırasında tartışmaya katkıda bulunmak isteyen bir çocuk olursa kayıt durdurulur. Genç düşünürler olarak Descartes' a atıfta bulunarak nitelediği bu grupta Levine çocukların kendi fikirlerini diğerler kişilerin fikirleriyle bağlantılı ama onlarınkinden farklı olduğunu kabul

etmelerini teşvik etmek ister. Bu yöntem kimi filozoflarca felsefe yapmayı, eleştirel düşünmeyi değil çocukların kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçladığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (UNESCO, 2007).

1.7.9. SAPERE Yaklaşımı

BBC belgeseli “Altı yaşındakiler için Sokrates” isimli programdan ilhamla oluşturulmuştur. Öğretmenlere on adımlı bir öneri sunarak programın yürütülme süreci şu şekilde özetlenmektedir:

- Hazırlık: Sandalyelerin daire şeklinde grubun birbirini göreceği biçimde düzenlenmesi
- Sunum: Uyarıcı (okunacak veya anlatılacak bir hikâye, resimli kitap, sanat eseri, şiir, müzik, video vb.)
- Düşünme Vakti: Uyarıcı ile ilgili düşünme zamanı
- Sohbet: Düşüncelerin tüm gruba veya küçük gruplarla paylaşılması
- Formülasyon: Sorular belirlenmesi için zaman verme
- Soruları ortaya dökme: Seçmeye başlamadan sorular üzerine düşünülmesi, tartışılması veya soruların eleştirilmesi
- Seçim: Tartışılacak sorunun belirlenmesi için sorular arasında oylama
- İlk Sözcükler: Soruyu formüle eden çocuğa ilk sözün verilmesi
- Yapım: Diğer grup üyelerinin söz alması
- Son Sözcükler: Değerlendirme süreci (McCall, 2017).

1.8. Dünyada Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Çocuklar için felsefe uygulamalarının başlangıcı 1960’ların sonuna dayanmaktadır. Matthew Lipman Columbia Üniversitesinde lisans öğrencilerine felsefe dersleri verirken onların muhakeme yeteneğinden mahrum olduklarını görmüş ve bunun geliştirilebilmesinin çocukluk yıllarında mümkün olup olmayacağı üzerinde düşünmeye başlamıştır (Lipman, 2017). İlk olarak 5. Sınıf düzeyindeki çocuklara bir sohbet düzeni içinde öyküler üzerinden sorduğu model sorulara mantıklı düşünme becerilerini geliştirecekleri ve çözüm önerileri sunabilecekleri bir ortam oluşturmuştur. Uygulamayı aynı zamanda önceden hazırladığı bazı testlerle de ölçerek başarılı olup olmadığını belirlemiştir. Bu projeden elde ettiği olumlu dönütler onu çocuklar için felsefe alanında çalışmaya yönlendirmiştir (Karakaya, 2006).

Çocuklar için felsefenin kurucusu Lipman, çocuklar için felsefeye yönelik ilk romanı olan Harry Stottlemeier' in Keşfi adlı kitabını 1969' da yazmış; böylece çocuklarla felsefeyi buluşturmuştur (Yüceer, 2020). Kitap ilk olarak 1970 yılında Montclair, New Jersey' de deneysel bir sınıfta kullanılmıştır. Lipman' ın çalışması felsefeye girişin niteliği hakkında uzun zamandır yerleşmiş varsayımlara doğrudan bir meydan okuma oluşturmaktadır. Kitabın hiçbir yerinde felsefi terimler, argümanlar yer almadığı gibi kitap çocukları ilgilendiren konulara odaklanan çeşitli konuşmalardan oluşur (Oscanyan, 1976).

Matthew Lipman ve Ann Sharp 1970' li yıllarda “Çocuklar için Felsefe” yaklaşımını ortaya koymuş ve aynı ismi kullanarak bir düşünme eğitimi programı geliştirmişlerdir. Temel amacı; çocukların sorular sorması, yani hipotezler üretmeleri, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapmaları, yani hipotezleri denemeleri ve düşüncelerini birbirleriyle özgürce paylaşmaları olan bu program çocuklara nasıl daha iyi düşünüp öğrenecekleri konusunda rehberlik eden bir düşünme eğitimi programıdır (Taş, 2017). Ardından Columbia Üniversitesinden ayrılan Lipman Montclair Üniversitesinin bir parçası olarak Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC) nı kurmuştur (Lipman, 2017).

Aşağıdaki tabloda dünyada çocuklar için felsefe alanında kilometre taşı olarak değerlendirilebilecek olaylar Montclair Üniversitesi Çocuklar için Felsefe Enstitüsü referans alınarak kronolojik olarak listelenmiştir:

Tablo 1.1. Dünyada Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi (IAPC, 2023).

Yıllar	Olaylar
1969	Çocuklar için Felsefe Müfredatına Yönelik İlk Kitap: Harry Stottlemeier's Discovery (<i>Harry</i>) - 11-12 Yaş Matthew Lipman
1970	Harry' nin 350 kopyasının basılarak Montclair Devlet Okullarında deneysel çalışmanın yapılması
1974	Montclair Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsünün Kurulması Matthew Lipman
1975	Felsefi Sorgulamaya Yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabı(Harry' ye eşlik etmek üzere) Ann M. Sharp& Frederic S. Oscanyan

1976	12-13 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: LISA
1977	LISA Öğretmen Kılavuz Kitabı Lipman: Felsefe İlkokulda Kitabı New Jersey ve birkaç eyalette hizmet içi eğitim programları
1978	14-15 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: SUKI 16-17 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: MARK
1979	THINKING: Thinking: The journal of Philosophy for Children Çocuklar İçin Felsefe Dergisi İlk Sayısı
1980	SUKI VE MARK Öğretmen Kılavuz Kitapları G. Matthews Felsefe ve Küçük Çocuklar Kitabı
1981	Çocuklar İçin Felsefe Eğitimcileri Uluslararası Konferansı 9-10 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: PIXIE
1982	9-10 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: KIO ve GUS Pixie öğretmen kılavuz kitabı
1986	Kio ve Gus Öğretmen Kılavuz Kitapları
1987	6-8 YAŞ Çocuklar İçin Felsefe Programı: ELFIE
1988	Lipmann: Felsefe Okula Gidiyor Kitabı Elfie Öğretmen Kılavuz Kitabı
1990	6 Yaş İçin Sokrates Belgeseli: BBC/ Catherine McCALL
1991	Lipman: Düşünme Eğitimi Kitabı
1994	Matthews: Çocukluk Felsefesi Kitabı
1995	Montclair Eyalet Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefe Doktora Programlarının Açılması
2002	Lipman' ın emekli olması ve Maughn Gregory'nin Montclair Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü Başkanı olması

Tablo 1.1 incelendiğinde, Montclair Üniversitesinde “Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü” nün kurulması ile belirtilen yıllarda farklı yaş gruplarındaki çocuklara yönelik çocuklar için felsefe programları ve kitapları ile öğretmenler için kılavuz kitaplar yayımlandığı görülmektedir. 1979 yılına gelindiğinde “Thinking: The journal of Philosophy for Children” isimli “Çocuklar için Felsefe Dergisi” nin ilk sayısı öğretmen kılavuzları hazırlanmıştır. 1990 yılı ise Catherine McCall’ ün hazırladığı 6 Yaş için Sokrates belgeselinin BBC tarafından yayınlanması çocuklarla felsefenin küçük yaş gruplarına yönelik yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

Gareth Matthews da 1994 yılında yayımladığı “Çocukluk Felsefesi” kitabıyla bir felsefecinin çocukluğa dair görüşünü ele almış ve Piaget’ nin işlem öncesi dönem olarak tanımladığı dönemdeki çocukların felsefi düşünme becerisine sahip

olamayacağı görüşüne karşı çıkmıştır (Matthews, 2023).

Lipman önderliğinde ortaya çıkışından sonra günümüze kadar çocuklar için felsefe eğitimi yaygınlaşmış ve bu alana birçok eser kazandırılmıştır. Yapılan çalışmalar hız kazanmış ve günümüzde pek çok ülkede çocuklar için felsefe eğitime yönelik kurum ve kuruluşlar oluşturulmuştur (Kayaalp, 2021). Günümüzde ise “ikinci nesil P4C temsilcileri” olarak adlandırılan Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murris, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenefier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam değişen eğitim koşullarını da göz önünde tutarak yeni düşüncelerin şekillenmesini sağlamışlardır. Bu temsilciler çocuklar için felsefi düşünmeyi bir yöntem olarak değil bir hareket olarak değerlendirmektedirler. Onlara göre felsefe salt bir soruna çözüm değildir; belirli bir deneyim alanı içinde ortaya çıkar ve buradaki diğer teori ve alanlarla birleşir. Bu kapsamda okulun misyonu; çocuklara nasıl düşüneceklerini ve bilgiyi nasıl kendi başlarına yansıtacaklarını öğretmektir (Vansielegheem, Kennedy, 2011).

Tepe (2015)’ nin UNESCO verileri doğrultusunda aktardığı verilere göre dünyada çocuklar için felsefe çalışmaları yapan ülkeleri üç grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi Fransa gibi felsefenin ilköğretim müfredatında yer almadığı ancak eğitim bakanlığınca destek verildiği ülkelerdir. İkinci grupta ise felsefe dersi olmamasına rağmen eğitim otoritelerince desteklenen, pilot çalışmaların yapıldığı Norveç gibi ülkeler yer alır. Son grup ise felsefenin kurumsallaştığı ve ilköğretim müfredatında yer aldığı Avustralya gibi ülkelerdir. Ayrıca dünyada Almanya, Avusturya, Kanada, ABD, İtalya, Çek Cumhuriyeti, Birleşik Krallık, Arjantin, Brezilya, Meksika, Japonya ve Malezya’ da araştırma ve incelemeler yapılarak deneme sınıfları açılmakta ve kurslar verilmektedir. Buna karşılık Afrika kıtasında üç üniversitede yürütülen çalışmaların dışında çalışmanın olmadığı ve Arap ülkelerinde de hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

1.9. Türkiye’ de Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’ de çocuklar için felsefe uygulamalarının tarihçesine bakıldığında ilk olarak TFK’ den söz etmek gerekir. Kurum 1974 yılında kurulmuştur. Kuruluş amaçları; kişinin yaşamında ve kamu hayatında felsefi bilgiye olan ihtiyacın farkına varılmasına

katkıda bulunmak, Türkiye’de felsefeyi dört duvarın dışına çıkararak toplumsal işlevini görmesine yardımcı olmak, uluslararası çalışmalar yapmak ve Türkiye’de yapılan çalışmaları dünya düzeyinde tanıtmak gibi amaçlardır. Kurum, “Çocuklar için Felsefe” biriminin de yer aldığı dört farklı birimden oluşmaktadır (Türkiye Felsefe Kurumu [TFK], 2023).

Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar için Felsefe Birimi, çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışmalar yapmıştır ve yapmayı sürdürmektedir. Bu çalışmalardan bazıları; yetiştirme yurtlarında gerçekleştirilen kavram eksenli felsefe etkinlikleri, ulusal ve uluslararası olimpiyatlara katılım, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca “Düşünme Eğitimi” dersinin seçmeli ders olarak 6-8. Sınıfların öğretim programı kapsamına alınmasına katkı sağlama vb.dir (Çotuksöken, 2015).

Alanda önemli çalışmaları olan Nuran Direk; felsefe lisans eğitiminin ardından çeşitli liselerde felsefe öğretmenliği yapmış ve ardından 1992 yılında Varna’ da “Çocuklar İçin Felsefe Çalıştayı” na katıldıktan sonra alanda çalışmaya başlamış ve 1993’ te Çocuklarla Felsefe birimin başkanlığına getirilmiştir. 1994 yılında Lipman’ ın Pixie isimli kitabını “Zeyno” adıyla Türkçe ‘ye uyarlamıştır. Aynı yıllarda kitaptaki öykülerden yola çıkarak canlandırma ve tartışmaların yapıldığı uygulamaları gönüllü olarak SHÇEK’ ler bünyesindeki yuvalarda yapmıştır. 1997 yılında ise SHÇEK’ teki bu uygulamalardan elde ettiği olumlu dönüşlerin projelendirilmesi ve Lipman’ dan özel izin alınarak Pixie’ nin Zeyno olarak basılması sonucuyla 18 felsefe öğretmene çocuklarla yaptığı uygulamalar üzerine bir eğitim vermiştir. Öte yandan Küçük Prens Üzerine Düşünmek, Filozof Çocuk, Çocuklarla Felsefe, Gençler İçin Felsefe: Metinlerle Eleştirel Okuma ve Düşünme Çalışmaları kitaplarını alana kazandırmıştır (www.felsefecilerdernegi.org, 2024).

Çayır (2021), Türkiye’ de Çocuklar için Felsefe kapsamında bazı seçmeli derslerin Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü, Felsefi Danışmanlık Yüksek Lisans programı; Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Lisans ve Yüksek Lisans programlarında yer aldığını ve Ankara Üniversitesinde proje çalışmaları kapsamında çalışmaların yer bulduğunu belirtmiştir.

Aşağıdaki tabloda Türkiye’ de çocuklar için felsefe alanında kilometre taşı olarak değerlendirilebilecek olaylar kronolojik olarak listelenmiştir:

Tablo 1.2. Türkiye’ de Çocuklar İçin Felsefenin Tarihsel Gelişimi

Yıllar	Olaylar
1974	Türkiye Felsefe Kurumunun Kurulması
1975	Türkiye Felsefe Eğitimi Semineri
1979	UNESCO Uluslararası Felsefe Kuruluşları Konfederasyonuna Üyelik
1993	Çocuklarla Felsefe Biriminin Kurulması (Nuran Direk)
1994	Pixie (Lipman) nin Türkçe’ ye Uyarlaması: ZEYNO (Nuran Direk)
1997	SHÇEK,TFK, Avrupa Topluluğu Desteğiyle Düzenlenen Çocuklar İçin Felsefe ve İnsan Hakları Projesi Kapsamında Öğretmen Eğitimleri
2002	Küçük Prens Üzerine Düşünmek Kitabı (Nuran Direk)
2004	Felsefe Eğitimi Sempozyumu
2007	MEB 6-8. Sınıflar Düşünme Eğitimi Dersi
2008	İlk Yüksek Lisans Tezi Melek Okur
2010	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Felsefe İhtisas Yüksek Komitesinin Kurulması
2011	İlk ve Orta Öğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı
2015	İlk Doktora Tezi Nihan Akkocaoğlu Çayır

Tablo 1.2. incelendiğinde Türkiye Felsefe Kurumunun 1974’ te kurulmasının ardından bir yıl sonra ilk eğitim seminerinin düzenlendiği görülmektedir. 1979 yılında UNESCO Uluslararası Felsefe Kuruluşları Konfederasyonu üyeliği gerçekleştirilmiştir. 1993 yılı ise Çocuklarla Felsefe Biriminin kurularak Nuran Direk’ in başkanlığına getirilmesi açısından önemlidir. Takip eden yıllarda Nuran Direk alana önemli katkılar sunmuştur. 2004 ve 2011 yıllarında gerçekleştirilen sempozyum ve çalıştaylar alandaki gelişmelerin ortaya konmasını ve durum tespitlerinin yapılabilmesini sağlamıştır. 2007 yılında MEB 6-8. Sınıflar düzeyinde bir seçmeli ders olarak “Düşünme Eğitimi” dersini eklemiştir. Söz konusu dersin içeriği incelendiğinde çocuklarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu bağlamda her ne kadar tamamen örtüşmese de dersin amaçları ile çocuklar için felsefe programının amaçlarının birbirine benzediği düşünülmektedir (Aslan, 2020).

Alanda yapılmış ilk yüksek lisans tezi 2008’ de Melek Okur tarafından “Çocuklar İçin

Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışma olarak ortaya çıkmıştır. İlk doktora tezi ise 2015 yılında Nihan Akkocaoğlu Çayır’ ın “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

Son yıllarda gittikçe yaygınlaşan sertifika programları ile öğretmenler ve alana ilgi duyan kişiler uygulayıcı eğitimlerine katılmaktadırlar. Bu eğitimler alan uzmanları, üniversiteler ve bazı kuruluşlar aracılığı ile verilmektedir. Öte yandan her geçen yıl çocuklar için felsefe alanında yapılan bilimsel çalışmalar, tezler, çeviri ve Türkçe kitaplarla da alana katkı sunulmaktadır.

1.10. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile Okul Öncesinde Çevre Duyarlılığının İlişkilendirilmesi

Çevre kavramını nitelik açısından fiziksel ve toplumsal olarak, mekân açısından ise yerleşme yeri veya ölçeklerine göre farklı şekilde tanımlamak mümkündür. Hangi boyutuyla ele alınırsa alınsın her biri birbiriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim halindedir (Ağbuğa, 2016). Fen bilimlerinde ekolojinin içinde değerlendirilen çevre kavramı ve son yüzyılda ayrı bir bilim dalı olarak ele alınmaya başlamıştır (Orhan, 2021).

İnsanın çevre ile ilişkisi varoluşundan beri devam etmektedir. Öyle ki Yunan filozofları da ilk eserlerini doğa üzerine yazmış, çevre ile aynı anlama gelecek şekilde bilimsel yönden incelemek amacıyla doğayı ele almışlardır. İlk doğa filozofları doğanın bir parçası oldukları bilincinden hareketle evrenin ana maddesi üzerine düşünmüş ve Nil nehrinin insanlara etkisini gözlemleyerek bunun “su” olduğu sonucuna varmıştır (Ağbuğa, 2016).

İnsanın doğa ile etkileşimi yıllar geçtikçe sanayileşme, teknolojik gelişmeler, nüfus artışı gibi etmenlerle insanın doğayı olumsuz etkilemesi şekline evrilmiştir. Bu değişim insan merkezli bir çevre anlayışını ortaya çıkarmıştır (Koç, 2021). İnsanı merkeze alan, yalnızca insanın ihtiyaçlarına göre şekillenen bu ilişkiye doğayı kontrol etme gücü de eklenince bir sömürü düzeni oluşmuştur. Bu sömürü düzeni insanı etik değerlerden uzaklaştıran, doğaya karşı acımasızca zarar veren bir hal almıştır (Gül,

2013).

Çevreye yönelik insan eliyle yapılan müdahaleler doğal çevrenin bozularak bazı çevre problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akça, Taştekin, 2021). Çevre sorunları genellikle kirlilik olarak ifade edilmektedir. 2872 sayılı Çevre Kanunu da çevrede meydana gelen canlıların sağlığını, çevresel değerleri ve ekolojik dengeyi bozabilecek her türlü olumsuz etkiyi sorun olarak nitelendirmektedir (Ünal, Erol, 2021).

Doğayı sınırsız bir kaynak olarak görmenin, hızla tüketilen doğal kaynakların, aşırı kirlilik ve iklim değişikliğinin oluşturduğu olumsuz etkilerin ortaya çıkması insanları çözüm arayışlarına yönlendirmiştir (Kabacık, Gül, 2021). Çözüm bulabilmek için öncelikle sorunların farkına varmak gerekmektedir. Bu farkındalık da çevreye karşı duyarlı olduğunda ortaya çıkabilir. Duyarlılık ve farkındalık birlikte gelişen iki durumdur. İnsan çevre sorunlarının hem kaynağı hem de çözüm odağı olarak davranışlarıyla çevre etiğini şekillendirir (Ağbuğa, 2016).

Çevre sorunlarının engellenmesi veya en aza indirilmesinin yolu insanların bu konuda eğitilmesidir. Bunun farkına varan ülkeler eğitim programlarında çevre sorunları ve bunların önlenmesi ile ilgili bilinç düzeyi oluşturacak düzenlemelere yer vermektedir (Artun, Bakırcı, 2012). Gül (2013) de çevrenin tüketilecek bir kaynak olarak görülmemesi, sağlam bir çevre bilinci oluşturulması, insan merkezci bir anlayıştan etik merkezli bir anlayışa geçilmesi, organik doğa tasarımının ön plana çıkarılması, insan ve doğa ilişkisinin sürdürülebilir olması için felsefi bilinçten yararlanan yeni yaklaşımlar geliştirilmesini önermektedir.

Çevre üzerine düşünme eski çağlardan beri var olsa da bunun felsefi bir problem olarak ele alınması günümüzde insan davranışlarıyla ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Çevre felsefesi, genel olarak insanı diğer canlılardan farklı bir efendi olarak görme ve bunun ortaya çıkardığı sonuçları eleştirir (Aşar, 2021). Bu alan yeni bir felsefi alan olarak çocuklar için felsefe eğitiminde tartışılacak felsefi sorun ve soruları içerik olarak seçerken felsefenin üç temel disiplini olan ontoloji, epistemoloji ve ahlak felsefesinden yararlanır (Akkocaoğlu Çayır, 2021).

İnsan- çevre ilişkisini sürdürülebilir hale getirmek için geliştirilen yaklaşımlar çocukların erken yaşlarda çevre bilinci kazanması ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin düşünme becerilerinin gelişmesine olanak tanır. Bu nedenle çocuklarla felsefe eğitimi ile desteklenen çalışmaların amaca ulaşmada etkili olacağı düşünülmektedir.

1.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alanyazın taranarak çocuklar için felsefe alanında yürütülen çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalar arasında çocuklar için felsefe uygulamalarının doğrudan çevre konularına odaklandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalar yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki ana başlık altında kronolojik olarak sunulmuştur.

1.11.1. Yurtiçi Araştırmalar

Çocuklar için felsefe çalışmalarına ilişkin alanyazın taraması yapıldığında özellikle okul öncesi döneme yönelik son yıllarda konuyla ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Çalışmalar hem kuramsal hem de uygulamaya dönük araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Gündüz Durgu (2023), “P4C Yöntemi ile Yetişkinlerle Varoluş Üzerine Düşünme: ‘Çocuk, Köstebek, Tilki, At’ Kitabı Üzerine Bir İnceleme” isimli nitel araştırmasında yetişkinlerde varoluş felsefesi üzerinde P4C yöntemi ile felsefi ve eleştirel düşünmenin mümkün olup olmadığını ortaya koymak istemiştir. Araştırma sonucu yöntemin yetişkinlerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu gelişmelere neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Karaçelik (2022), çocuk felsefesi temelli dijital öyküleme programının 6 yaş çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkilerini incelemek amacıyla deneysel desende bir çalışma yürütmüştür. Çalışma 6 yaşında okul öncesi eğitime devam eden 20’ si deney 20’ si kontrol grubu toplam 40 çocuk ile yürütülmüştür. 12 haftalık program haftada 3 gün boyunca deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda dijital öyküleme programının ilgili yaş grubundaki çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünceleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atar (2022), okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarını çocuklarla felsefe açısından incelemiş ve doküman analizi ile veriler toplamıştır. Kapak, içerik ve diğer özelliklerine göre üç ayrı ölçüte göre incelen çocuk edebiyatı ürünleri içinde “Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen”, “İki Bana Bir Sana” ve “Kuyruğu Zilli Tilki” isimli kitapların çocuklar için felsefe çalışmalarında okul öncesi dönemde kullanmaya en uygun kitaplar olduğu sonucu aktarılmıştır.

Demirbaş (2022) ise karma araştırma yöntemi kullanarak çocuklarla felsefe yaklaşımına dayalı bir eğitim programının 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı doktora tezinde 10 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere çocuklara bu programı uygulamış ve öntest- son test ve kalıcılık testleri ile programın etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu program; erken düşünme becerilerinin gelişimi ve desteklenmesine pozitif katkı sağlamakta, çocukların kitaplara olan ilgisini artırmakta ve anne çocuk arasındaki kitap okuma sürecinin etkileşimli hale gelmesine katkı sunmaktadır.

Durmuş Budak (2022), çocuklarla felsefe alanında Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezler ile Türkiye adresli dergilerde yayımlanmış makaleleri betimsel araştırma yöntemiyle incelediği içerik analizi araştırmasında; son beş yılda Türkiye’de konuyla ilgili araştırmaların arttığı, çalışmaların genellikle yarı deneysel, eylem araştırması veya durum çalışması olarak yürütüldüğü, ilkökul ve okul öncesi döneme yönelik çalışmaların çoğunlukta olduğu, veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme formunun kullanıldığı, bir dersin içeriği ile birlikte yürütülen çocuklarla felsefe etkinlikleri çalışmalarının çok az sayıda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canbaz (2022), “Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefenin Kavramsal Temelleri” isimli yüksek lisans tezinde çocuklar için felsefe eğitiminde üzerinde çok fazla durulmadığını belirttiği oyun ve oyunlaştırma kavramlarını ele almıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminde kazandırılmak istenen düşünme becerilerinin; ciddiyet, özgürlük ve döngüsellik ilkeleri gözetilerek hazırlanmış oyunlarla kazandırılabileceği üzerinde durmuştur.

Turhan (2021), çocuklar için felsefe eğitimi programının 3. sınıf öğrencilerine nasıl

bir etkisi olduğunu incelediği eylem araştırmasında çocuklarla felsefe dersi alan öğrencilerin soru sorma dolayısıyla da eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada hem dersi alan çocukların bu derse ilişkin düşüncelerinin pozitif olduğu hem de öğretmen ve velilerin de bu görüş doğrultusunda düşünceleri benimsediği; ayrıca dersin çocukların diğer ders başarılarına da olumlu etki ettiği düşüncesinin ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Uçar (2021), araştırmasında çocuklar için felsefe bağlamında çizgi filmleri ele almıştır. Cartoon Network çizgi filmlerinden en yüksek izlenme oranına sahip 3 ayrı çizgi filmin 5' er bölümleri söylem analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada incelenen çizgi filmlerin görsel ve işitsel unsurları değerlendirilmiş ve P4C etkinliklerinde kullanılmaya uygun bulunmuştur.

Daşdelen (2021), dördüncü sınıf öğrencilerinin akıl yürütme, sorgulama, bilgi organize ve transfer etme becerilerinin seviyesini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirdiği ölçme aracını 177 öğrenci ile denemiş ve bu testin geliştirilerek dördüncü sınıf öğrencilerinin çocuklarla felsefe uygulamalarındaki gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Canbaz (2021) ise “Çıtır Çıtır Felsefe Kitap Serisinin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi” isimli nitel araştırmasını sözü geçen kitap serisindeki en çok ve en az basıma ulaşan 3 kitabın eleştirel düşünme becerileri stratejisi açısından değerlendirmesini yapmış ve bu kitapların eleştirel düşünme hedefini gerçekleştirecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yüceer (2020), araştırmasında sosyal bilgiler ve felsefe temelinde hazırladığı etkinliklerin çocukların düşünme becerilerine etkisini incelediği araştırmasını bir eylem araştırması olarak yürütmüştür. Kocaeli, Derince’ de gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda çocukların neden/niçin temalı sorular üretebildiği, bir görüşe katılıp katılmadıklarını gerekçeleriyle açıklamaya çalıştıkları, birbirlerinden farklı görüşler sunabildikleri, eleştirel ve olasılıklı düşünebildikleri, soyut bazı kavramlar (iyi kötü, savaş, özgürlük vb.) ile ilgili belirlemeler yapabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Pekkarakaş (2020), “Okul Öncesi Eğitim Döneminde Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde deneysel desen yöntemi kullanarak Manisa Yunusemre ilçesindeki 96 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin bu yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarına anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Güven (2019), yaratıcı drama yöntemiyle çocuklara felsefi bakış açısı kazandırmak amacıyla 9-11 yaş grubundaki 12 çocukla 9 hafta boyunca yürüttüğü çalışma sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminde yaratıcı dramanın kullanılması sanat ve felsefenin bir arada deneyimlenmesine olanak sağladığı, böylece felsefi diyalogların ileri düzeye taşındığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Işıklar (2019), da çocuklarla felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini deneysel desen yöntemi ile incelemek istemiştir. Çanakkale Lapseki’ de 40 çocuk ile yürüttüğü bu çalışmada elde ettiği sonuçlara göre eleştirel düşünme becerileri her iki grupta da anlamlı farklılık göstermiş ancak gruplar arasında karşılaştırma yapıldığında deney grubu son test puanları kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Problem çözme becerilerinde ise yine her iki grupta ön test ve son test puanlarında farklılık tespit edilmiş ve gruplar karşılaştırıldığında problem çözme becerilerinin deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Taş (2017), yarı deneysel bir araştırma olarak yürüttüğü çalışmasında çocuklar için felsefe eğitimi programının 38-72 aylık çocuklarının zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma biri deney ikisi kontrol grubu olmak üzere üç grup ile 32 oturum yapılacak şekilde Adana Çukurova’ da 76 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şavşet (2016), “Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkililiğinin incelenmesi” isimli araştırmasını yürütürken çocuklar için felsefe eğitimi programından da yararlanmıştır. İstanbul’ da 51-70 ay arası 30 çocuk ile yürütülen

çalışmada 5 hafta boyunca sorgulama tabanlı etkinlikler deney grubundaki çocuklara uygulanmış kontrol grubundaki çocuklar ise bu sürede normal eğitim süreçlerine devam etmiştir. Araştırma sonunda bu etkinliklere katılan öğrencilerin bilişsel alan düzeyleri katılmayanlara göre istatistiksel olarak daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2015), Türkiye’ de çocuklar için felsefe alanında yapılan ilk doktora çalışması olan “Çocuklarla Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” isimli tezinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında çocuklarla felsefe eğitiminin etkisi üzerine çalışmıştır. 14 hafta boyunca 48 öğrenciye iki öğretmen tarafından uygulanan derslerde “Kumkurdu” isimli çocuk kitabından yararlanılarak oluşturulan eğitim içeriği sunulmuştur. Araştırmanın sonunda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarında bazı değişimler yaşandığı ifade edilmiştir. Bu değişimlerden bazıları; felsefe sorularını anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünsel hataları kavrama, farklı açılardan düşünme, filozoflar ve felsefeden hoşlanma, sorun çözme becerilerini geliştirme vb.dir.

Okur (2008)’ un çalışması yurtiçinde çocuklarla felsefe alanında yürütülen ilk yüksek lisans araştırması olması bakımından önemlidir. Araştırma çocuklar için felsefenin sosyal becerilerden atılganlık, işbirliği, kendini kontrol becerileri üzerine etkisini inceleme amacını taşır. Araştırma İstanbul’da 12’si deney 12’si kontrol grubu olmak üzere 24 altı yaş grubu çocukla yürütülen deneysel bir çalışmadır. 8 hafta boyunca toplam 10 oturum yapılarak devam sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe programının konu edilen sosyal becerileri anlamlı olarak etkilediği, bu etkide cinsiyet faktörünün bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

1.11.2. Yurtdışı Araştırmalar

Jirasek ve Jagerova (2024), çocuklar için felsefe yaklaşımının temel özellikleriyle Çek ilkokul öğretmenlerinin bunu kullanma deneyimlerini nitel araştırma deseninde fenomenolojik analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefenin ilkokul müfredatına dâhil edilmesiyle çocukların düşünme, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesi; öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolüne geçmesi ve

öğretmen öğrenci ilişkilerinin derinleştirilmesi noktasında yararlar sağlandığı tespit edilmiştir.

Lam (2023), araştırmasında Hong Kong'daki öğretmenlerle diyalojik ve sorgulayıcı öğretimin gelişimini kolaylaştırmada çocuklar için felsefe programının etkililiğini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında öğretmenler öğrencilerine iki ayrı ders kapsamında P4C yöntemini uygulayabilmek için eğitim ve destek almıştır. Araştırma sonucu çocuklar için felsefenin öğretmenlerin ilgili beceriler açısından sınıftaki etkililiğine olumlu katkı sağladığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini ortaya çıkarmıştır.

Motherway (2022), “Demokratik bir okul: Öğretmen uzlaşması, çocuk merkezli diyalog ve yükselen demokrasi” isimli araştırmasını İrlanda Educate Together okullarında öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin kendi P4C uygulamalarını yine kendi demokratik bakış açılarıyla nasıl uyumlu hale getirmeye çalıştıklarını açıklamaya çalışmıştır. Birlikte Eğitim ve P4C eğitim felsefelerinin iç içe geçmesini çocuk merkezlilik, çocuklarla diyalog ve felsefi sorgulama kavramlarına vurgu yaparak araştırmıştır.

Garcia-Moriyon vd (2020), yarı deneysel olarak yürüttükleri çalışmada İspanya’da 6. Sınıfa devam eden 194 öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma ahlaki gelişim ve çocuklar için felsefe alanında yürütülen kapsamlı ve uzun bir çalışmadır. Çocuklar için felsefenin temel ilkelerine göre hazırlanan ahlak eğitim modeli sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamadan önce ve sonra uygulanan testlerle uygulanan modelin öğrencilerin ahlaki yeterliliklerini pekiştirmeye katkı sunmak için kullanılabilmesi sağlanmak amaçlanmıştır.

Emmerman (2021), araştırmasında çocuklar için felsefenin bir sınıfı demokratikleştirme sürecindeki soru sorma ve soruların seçiminin kolaylaştırıcı yerine öğrenciler tarafından yapılması gerekliliğinin uygulamada ortaya çıkardığı gerilimi problem durumu olarak görmektedir. Ona göre öğrenci merkezli P4C uygulamalarında, sınıfı demokratikleşme ile öğrencilerin felsefi becerilerinin geliştirilmesi arasında denge kurmak zor olmaktadır. Öğrencilerin tartışma için kendi

sorularını sorarak seçmeleri ve sınıfın demokratikleşmesi ile felsefi bir tartışma başlatmak için gerekli felsefi soruları sorma becerisinin gelişimi uygulamada gerilim yaratmaktadır. Bu çıkarımı yaparken 2013 yılından itibaren Washington’ daki ilköğretim okulunda yaşadığı deneyimleri ortaya koymaktadır. Uygulayıcılara bir “orta yol” olarak sunduğu yöntemle sorunun çözümüne ilişkin öğrencilerin yaş gruplarına ve grubun dinamiğine, felsefi bir tartışmayı ne kadar süredir yaptıklarına göre bir ayarlama yapılmasını önermektedir.

Naseri vd. (2017), “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimcilerinde Eleştirel Düşünme: Bir Müdahale Çalışması” isimli araştırmalarında çocukları düşünen bireyler olarak yetiştirmek için pek çok yöntem olduğunu, bunlardan birinin de onları eleştirel düşünmeye yönlendiren Sokratik yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda 30 eğitimci ile bu yöntemi kullanmışlardır. Çalışmanın amacı felsefi yöntemin eğitimciler üzerindeki etkisini keşfetmektir. Bunun tespit edilmesi için California Eleştirel Düşünme Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda Sokratik Felsefe yönteminin eleştirel düşünmeyi öğrenme noktasında eğitimcilerin yetiştirilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Muris (2016), Güney Afrika’daki erken okuryazarlık eğitiminde var olan sorunların çözümüne ilişkin çocuklarla felsefenin kullanılmasına ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada Güney Afrika hükümeti tarafından yazılan raporun eleştirel analizini yapmıştır. Muris bu raporun sunduğu çözümler ile çözmeye çalıştığı sorunlar arasında uyumsuzluk olduğunu belirtmiş ve raporun okul öncesinden itibaren tüm öğretmenlere üst düzey soru sorma becerilerinin öğretilmesi ihtiyacına işaret ettiğini iddia etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanı çalışma grubu, araştırmanın yapıldığı ortam, araştırmacının rolü ile veri toplama araçları ve verilerin analizleri ve geçerlik güvenirlik ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Durum çalışmalarının temel amacı bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamaktır (Büyüköztürk vd.,2008). Durum çalışması diğer araştırma türlerinden “nasıl ve niçin” sorularını temel alması ve araştırmacının kontrolünde olmayan olgu ve olayı derinlemesine inceleme olanağı ile ayrılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2021). Örneğin deneysel çalışmaların aksine durum çalışması karşılaştırma yapmak yerine açıklayıcıdır; yani benzer ve farklılıkları belgelemek veya hipotezi test etmek yerine davranış ve olayların tema veya kategorilerini belirlemeye çalışır (Hancock, Algozzine, 2006).

Durum çalışmalarında çok boyutlu veri toplayabilmek esastır. Araştırmacılar yaşanan bir olgu, duruma dâhil olarak pek çok farklı veri toplama araçları ile veri toplayabilmektedirler (Demir,2024). Böylece araştırmanın veri tabanı zenginleşerek ortaya konacak sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla oluşturulması sağlanacak dolayısıyla da araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğine katkı sağlanmış olacaktır (Yıldırım, Şimşek, 2021). Creswell (2021) de iyi bir durum çalışmasının derinlemesine bir anlayış sunması gerektiğini belirtir. Bunun için araştırmacının mülakatlardan gözlemlere, görsel-işitsel materyallere kadar pek çok veri toplama gereksinimi ortaya çıkar.

Durum çalışması, bu özellikleri dikkate alındığında çocuklarla felsefe çalışmalarında çocukların çevre duyarlılığına ilişkin sorgulama becerilerinin nasıl ortaya çıktığının betimlenebilmesi amacıyla araştırmaya uygun bir desen olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında; araştırmacının kontrolünde olmayan olay ve olguların derinlemesine incelenebilmesi, derinlemesine betimlemeler yapılabilmesi ve bunlar için hem gözlem hem de doküman incelemesi yoluyla farklı veri toplama araçları kullanılarak geniş bir bakış açısıyla verilerin sunulması durum çalışmasıyla ortaya çıkarılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Nevşehir Merkez ilçedeki bağımsız bir anaokulu ile Acıgöl ilçesindeki bir ilkokul anasınıfında okul öncesi eğitime devam eden toplam 25 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Amaçsal (amaçlı) örnekleme olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir yaklaşımdır. Çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd.2008).

Amaçsal örneklemin maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak buradaki bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak esastır. Böylece genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzer veya farklı olgular olup olmadığını tespit ederek problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanır (Şahan ve Uyangör, 2021). Bu çalışmada maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı sosyoekonomik düzeylerden çocukların bulunduğu iki okul seçilmiştir. Özellikle öğrenci ebeveynlerinin eğitim düzeylerini çeşitlendirerek sosyoekonomik düzeyler açısından çeşitlilik içeren bir grup elde edilmeye çalışılmıştır. Buna göre iki sınıfa ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2.1. Sınıflara İlişkin Bilgiler

Çalışma Grubu	İlçe	Sınıf Mevcudu	Yaş Grubu	Katılan Kız Çocuk	Katılan Erkek Çocuk
A	Acıgöl	11	5	5	5
B	Merkez	20	5	9	6
Toplam	-	31	5	14	11

Tablo 2.1’ de sınıfların bulunduğu ilçe, sınıf mevcutları, yaş grubu, katılımcı çocukların cinsiyetleri özetlenmiştir. A’da sınıf mevcudu 11 olmasına rağmen sürekli devamsız olan 1 öğrenci uygulamalara katılmamıştır. B’de ise sınıf mevcudu 20’dir. Bu öğrencilerden ilk uygulamanın yapıldığı tarihte sınıfta bulunan 15 çocuk ile sonraki haftalarda da uygulama sürdürülmüştür. Çocuklar için felsefe oturumlarındaki ideal öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda bu sayıların veri elde etmek için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada katılımcı çocuklar Ç1, Ç2, ... Ç25 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamada önce A sınıfını öğrencilerine Ç1’ den başlayarak Ç10’ a kadar kod verilmiştir. Ardından B sınıfı için de Ç11’ den başlayarak Ç25’ e kadar numaralandırma yapılmıştır.

Tablo 2.2 incelendiğinde, A sınıfındaki çocukların 1 tanesi hariç hepsinin kardeşlerinin olduğu ve bu kardeşlerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Çocukların anne ve babalarının eğitim durumları ise çoğunlukla ilköğretim düzeyindedir. Yalnızca 1 öğrencinin babasının lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.2. Çalışma Grubu A Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler

Kod Adı	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Kardeşlerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadığı Durumu	Anne Eğitim Durumu ve Yaşı	Baba Eğitim Durumu ve Yaşı
Ç1	Erkek	7	4 tanesi almış	İlköğretim, 32	İlkokul, 49
Ç2	Kız	1	Almamış	Lise, 26	İlköğretim, 31
Ç3	Kız	3	Almamış	İlköğretim, 23	Lise, 32
Ç4	Erkek	0	-	İlköğretim, 23	İlköğretim, 32
Ç5	Erkek	2	1 tanesi almış	İlköğretim, 27	İlköğretim, 36
Ç6	Kız	3	1 tanesi almış	İlkokul, 39	İlkokul, 39
Ç7	Kız	2	Almamış	Lise, 24	Lise, 31
Ç8	Kız	2	Almamış	İlkokul, 45	İlkokul, 47
Ç9	Erkek	3	2 tanesi almış	İlkokul, 40	İlkokul, 37
Ç10	Erkek	1	Almış	Lise, 31	Lisans, 33

Tablo 2.3. ise B sınıfına ait bilgileri yansıtmaktadır. Bu tabloya göre çocukların kardeş sayısının az olduğu ve bunların çoğunun okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Çocukların anne ve babalarının eğitim durumu da çoğunlukla lisans düzeyindedir. 1 annenin ilköğretim, 2 babanın yüksek lisans, 3 ebeveynin ön lisans, 4 ebeveynin ise lise düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 2.3. Çalışma Grubu B Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler

Kod Adı	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Kardeşlerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu	Anne Eğitim Durumu ve Yaşı	Baba Eğitim Durumu ve Yaşı
Ç11	Kız	1	Almış	İlkokul, 39	Lise, 39
Ç12	Kız	0	-	Lisans, 34	Lisans, 35
Ç13	Kız	1	Almış	Lisans, 36	Yüksek Lisans, 37
Ç14	Kız	1	Almış	Ön Lisans, 32	Ön Lisans, 33
Ç15	Kız	1	Almış	Lisans, 32	Lisans, 32
Ç16	Kız	1	Almış	Lisans, 32	Lisans, 32
Ç17	Kız	1	Almamış	Lisans, 32	Lisans, 33
Ç18	Kız	1	Almış	Lisans, 32	Lisans, 36
Ç19	Kız	1	Almış	Lisans, 35	Lisans, 36
Ç20	Erkek	2	Almış	Lisans, 42	Yüksek Lisans, 44
Ç21	Erkek	0	-	Ön Lisans, 33	Lise, 37
Ç22	Erkek	0	-	Lisans, 33	Lisans, 34
Ç23	Erkek	1	Almamış	Lise, 29	Lise, 29
Ç24	Erkek	1	Almış	Lisans, 39	Lisans, 41
Ç25	Erkek	1	Almış	Lisans, 34	Lisans, 35

2.3. Araştırma Ortamı

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde kamuya bağlı bir ilkokul bünyesindeki anasınıfı ile yine kamuya bağlı bir anaokulu bünyesindeki sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar boyunca bu iki ayrı sınıfta 14'ü kız, 11' i erkek toplam 25 öğrenci ile 5 hafta boyunca birer saatlik oturumlar yapılmıştır. Uygulamanın yapılması hususunda gerekli izinler Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu ile Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 7) alınmıştır.

2.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi Anabilim

Dalından 2010 yılında mezun olmuş ve bu yıldan itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak görev almaktadır.

Araştırmacı çocuklar için felsefe alanında eğitmen eğitimlerine (Ek 8) katılmış ve uygulama yapma yetkinliği elde etmiştir. Bu araştırma kapsamında da uygulamada kolaylaştırıcı rolü üstlenmiştir. Kolaylaştırıcı, öğrencilerin içsel düşüncelerini ifade etmelerini desteklemeli ve kendi öğrenmeleri üzerine farkındalık kazanmalarını sağlamalıdır. Bunu yaparken görüşlerini argümanlar sunarak ortaya koymalarına yardımcı olmalıdır (Öztürk Korla, 2022). Araştırmacı da bu role uygun olarak süreç içerisinde aktif olarak grubun bir parçası olarak bulunmuştur.

Araştırmacı uygulama öncesi kullanılacak ders planlarını tez danışmanı rehberliğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı(2013) doğrultusunda hazırlamış ve uygulamada kullanmıştır (Ek: 2,3,4,5,6).

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri gözlem ve doküman analizi kullanılarak iki farklı araçtan elde edilmiştir.

Gözlem; ortamdaki katılımcıların tutum ve davranışlarını gözlemlemek veya araştırılan konunun biçimsel boyutlarını belirlemek amacıyla kullanılır (Baltacı, 2019). Creswell (2021) gözlemin nitel araştırmalarda beş duyu aracılığıyla, araştırma alanında bir araçla ve bilimsel amaçlarla kayıt altına alınan anahtar bir araç olduğundan bahsetmektedir.

Bir araştırmacının gözlemdaki katılımcı rolüne göre sınıflandırma yapılabilir. Katılımcı gözlem bunlardan biridir. Katılımcı gözlemin temel özelliği gözlemcinin fiziksel olarak araştırma ortamında bulunmasının ötesinde o grupta bir rol üstlenmesi, grubun davranış biçimlerini ve iç dinamiklerini paylaşması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Çocuklar için felsefe oturumlarında da kolaylaştırıcı grubun dinamiğini paylaşan roledir. Bu araştırmada da araştırmacı sınıftaki doğal soruşturma topluluğuna dâhil olarak üstlendiği kolaylaştırıcı rolüyle uyarıcıları sunma, sürece moderatörlük yapma, sorular sorma, ilgili yönergeleri vererek destekleyici etkinlikleri

yürütme gibi görevlerle katılımcı gözlemci olarak süreçte yer almıştır.

Araştırmanın verileri toplanırken uygulamalar sırasında yapılacak gözlemin kayıt altına alınması için taslak gözlem formu hazırlanmıştır. Bu form araştırmacı ve danışman tarafından gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki farklı uzman (okul öncesi alan uzmanı ve program geliştirme alan uzmanı) görüşüne sunulmuş ve alınan dönütlerle son şekli verilerek uygulama süreci için geçerlenmiştir. (Ek 1) Gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı çocuğa dair yaşı, cinsiyet, anne ve baba yaş ile eğitim durumları, kardeş sayısı ve kardeşlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarını tespit etmeye yönelik başlıklar bulunmaktadır. İkinci bölümde ise bir felsefi tartışmada ortaya çıkabilecek durumlar göz önünde bulundurularak hazırlanmış “Felsefi düşünmeye elverişli durumlar” ve “Felsefi düşünmeye elverişli olmayan durumlar” isimli başlıklarda gruplandırılan davranışlar ve özel not bölümleri yer almaktadır.

Gözlem sırasında araştırmacılar neyin hangi ayrıntıyla kaydedilmesi gerektiği ile ilgili zorluk yaşayabilmektedirler. Bu hususta tanımlayıcı ve ayrıntılı notlar almak önemlidir. Gerekirse bir kayıt cihazından da yararlanılabilir. Çok yaygın olmasa da gözlenen ortamın kaydedilmesinde fotoğraflar da kullanılmaktadır. Araştırmacı gözlemlediği olgulardan hareketle bazı çıkarımlar ve yorumlarda bulunabilir (Yıldırım, Şimşek, 2021). Bu araştırma boyunca araştırmacı oturumların hepsinde hem süreç boyunca notlar almış hem de video ve ses kayıtlarıyla süreci kaydetmiştir.

Doküman ise nitel araştırmalarda görüşme yapılan veya karşılıklı iletişim halinde olunan kişiler tarafından ortaya konmuş araştırma konusunu ilgilendiren nesneler, bunlara ait resim veya video vb. çıktıları içermektedir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015). Bu araştırmada da felsefi tartışmalar sonunda devam etkinlikleri olarak yapılan çalışmalardan elde edilen şu dokümanlar kullanılmıştır:

- Aile katılım çalışması: Mektup
- Sınıf içerisinde yapılan: Hayalimdeki Orman Resim Çalışması

Bu etkinlikler gün sonunda çocuklara sunulmuştur. Uygulamayı takiben hemen sınıf ortamında yapılan “Hayalimdeki Orman” resim çalışması ,“Teneke Orman” isimli

kitabın uyaran olarak kullanıldığı 4. oturum sonunda çocuklara bir devam etkinliği olarak yaptırılmış ve ilgili doküman elde edilmiştir. Aile katılım çalışması olarak velilere gönderilen mektup ise 2. oturum sonunda “Carl ve Yaşamın Anlamı” kitabında yazarın notu olarak sunulmuş metnin çocuklara sorduğu “Sen dünya için ne yapabilirsin?” sorusunu içermektedir. Ailelerden bu soruyu çocuklarına yöneltmeleri ve ilgili yanıtların not alınarak okula gönderilmesi istenmiştir.

2.6. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından sınıf içi uygulama öncesinde bazı hazırlıklar yapılmıştır. Bunlar sırasıyla;

- Çocukların düşünme ve soru sorma becerileri değerlendirilerek onların yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilen bireyler olabilmeleri için çocuklarla felsefe yönteminin kullanılması üzerinde düşünülmüştür. Bu yöntem ile çocukların içinde yaşadıkları çevre, dünya hakkında duyarlılık kazanmalarının mümkün olup olmadığı problem durumu olarak tespit edilmiştir.
- Çocuklar için felsefe uygulamalarında uyaran olarak kullanılacak çevre temalı çocuk kitaplarının tespit edilmesi amacıyla alanyazın incelenmiştir.
- Yapılan incelemeler sonucunda kitapların seçiminde çocuklar için felsefe alanında çeşitli çalışmalarda kullanılmış ve kullanılması önerilen kitaplara öncelik verilmiştir (Matthews, 1980; Wartenberg, 2018; Yılmaz ve Bilican, 2019; Dikmelik, 2022). Uygulamalarda kullanılmak üzere Cömert Ağaç, Carl ve Yaşamın Anlamı, Ayı Olmayan Ayı, Teneke Orman, Bir Ağaç Ol isimli beş resimli çocuk kitabı seçilmiştir.
- Seçilen uyaranların nasıl kullanılacağına ilişkin günlük eğitim planları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve bu etkinlik planları uygulanmadan önce danışman kontrolünde değerlendirilmiştir.
- Uygulamalar Lipman yöntemi esas alınarak 3 bölüm şeklinde planlanmıştır. Lipman (2011), felsefi deneyime hazırlık olarak ifade ettiği bu heyecan verici sürecin öğrenci ve öğretmenlerce arzu edilebilir olmasını sağlamak için şu 3 aşamaya dikkat çekmektedir: okuma, sorgulama, tartışma. Çalışma okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütüldüğü için literatürde belirtilen şekilde ısınma (hazırlık), uyaranın sunulması (tartışma) ve değerlendirme (pekiştirici

alışmalarla birlikte) aşamalarıyla sürdürülmüştür.

- Bu genel ereve doğrultusunda uygulama süreçleri önceden planlanarak hazırlanan çocuklar için felsefe oturumu etkinlikleri şu tarih ve içerikle uygulanmıştır:
 1. Hafta (3 Mayıs 2023): Cömert Ağaç- “Ver Bana Sevgini” isimli bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği
 2. Hafta (8 Mayıs 2023): Carl ve Yaşamın Anlamı - “Varlığım Dünyaya Değer Katar” isimli bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği
 3. Hafta (17 Mayıs 2023): Ayı Olmayan Ayı- “Doğal Yaşam Alanı” isimli bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği
 4. Hafta (24 Mayıs 2023): Teneke Orman- “Benim Ormanım” isimli bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği
 5. Hafta (31 Mayıs 2023): Bir Ağaç Ol- “Bir Miyiz?” isimli bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği
- Bu oturumlara ilişkin hazırlanan MEB 2013 okul öncesi eğitim programı doğrultusunda hazırlanan etkinlik planlarının etkinlik türü ile kazanım ve göstergeleri, ilgili ayrıntılara aşağıdaki Tablo 2.4’ te yer verilmiştir:

Tablo 2.4. Etkinlik Planlarına Ait Ayrıntılar

Oturum No Ve Etkinlik Adı	Uyaran	Etkinlik Türü	Kazanım ve Göstergeler
1.Ver Bana Sevdiğini	Cömert Ağaç	Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği	<u>Bilişsel Gelişim</u> Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/ durum/ olayı bir süre sonra yeniden söyler.) Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Dil Gelişimi</u> Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Sosyal Duygusal Gelişim</u> Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.(Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri:H.)
2.Varlığım Dünyaya Değer Katar	Carl ve Yaşamın Anlamı	Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği	<u>Bilişsel Gelişim</u> Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Dil Gelişimi</u> Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Sosyal Duygusal Gelişim</u> Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.(Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri:H.)

3.Doğal Yaşam Alanı	Ayı Olmayan Ayı	Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği <u>Bilişsel Gelişim</u> Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.) <u>Dil Gelişimi</u> Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.) Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Sosyal Duygusal Gelişim</u> Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.(Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri:H.)
4.Benim Ormanım	Teneke Orman	Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği <u>Bilişsel Gelişim</u> Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.) <u>Dil Gelişimi</u> Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır. (Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.) Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri:Hepsi.) Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Hepsi.) <u>Sosyal Duygusal Gelişim</u> Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.(Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Hepsi.) Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri:H.)

5.Bir Miyiz?

Bir Ağaç Ol

Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

Bilişsel Gelişim

Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Hepsi.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(Göstergeleri: Nesne/ varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini...ayırt eder; karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Hepsi)

Dil Gelişimi

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri:Hepsi.)

Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

(Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri:Hepsi.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Hepsi.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.(Göstergeleri: Hepsi.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Hepsi.)

Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri:H.)

- Ayrıca uygulamalar boyunca farklı öğretim tekniklerinden de yararlanılmıştır. Bunlardan ilki P4C oturumlarının değerlendirme aşamasında kullanılan “Parmakla İşaretleme” tekniğidir. Farklılaştırılmış öğretimde biçimlendirici değerlendirme araçlarından biri olarak kullanılan bu teknik “Başparmak” tekniği olarak da adlandırılmaktadır. Bu tekniğe göre öğrenciler başparmaklarını kullanarak farklı yönlere doğru bir işaretleme yaparlar. Parmağın yönü yukarı, aşağı veya yatay pozisyonundadır. Grubun çalışma programında nerede olduğunun belirlenmesi ve yardıma ihtiyaç duyanların o anda tespit edilmesini sağlayan teknik parmak hareketleri yerine vücudun eğilme, oturma- kalkma vb. hareketleriyle de uygulanabilir (Gregory, Champman, 2020). Son oturumda ise görüş geliştirme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüş geliştirme; öğrencilerin demokratik tutum kazanmalarına, başka düşüncelere saygı duymalarına ve kendi görüşlerini rahat ifade etmelerine olanak tanır. Ayrıca düşüncelerin ortaya konmasında kanıtlar ve gerekçelerin de sunulmasını zorunlu kılar (Erginer, 2016).

2.7. Araştırmada Kullanılan Eserler ve Seçim Ölçütleri

Araştırma kapsamında yürütülen P4C oturumlarında uyaran olarak kullanılan eserler ve bunların seçim ölçütleri şu şekildedir:

2.7.1. Cömert Ağaç

Cömert Ağaç hikâyesi dostluk, koşulsuz sevgi ve fedakârlık, mutluluk kavramlarını doğa- insan ilişkisi üzerinden inceleme fırsatı verirken doğanın sonsuz bir kaynak olarak görülmesi ile oluşan tüketici insan davranışlarını da “çevre etiği” açısından ele almaya olanak tanımaktadır (Yılmaz ve Bilican, 2019).

“Cömert Ağaç” isimli kitaba ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2.5. Cömert Ağaç Kitabı Doküman Analizi

Kitap	Cömert Ağaç
Konu/Tema	İnsanın doğa ile kurduğu ilişki
Kavram ve Değerler	Mutluluk Dostluk Cömertlik Sevgi Fedakârlık Bencillik Talepkârlık
Problem Durumu	İnsanın bencil isteklerinin doğaya zarar vermesi
Felsefî Sorular	Doğa insanları her zaman mutlu eder mi? Aynı anda hem mutlu hem de mutsuz olabilir miyiz? Mutlu hissetmek için birine ihtiyacımız var mıdır? Doğadan faydalanmadan ihtiyaçlarımızı karşılamamız mümkün mü? Neden? İstemenin sınırı var mıdır? İstekler biter mi? Geçekten ihtiyacın olan bir şeyi sevdiğin birine verir misin?
Alıntı	“Çocuk ağacı çok severdi... ve ağaç da mutluydu.” “Gel Çocuk, ... gölgemde oyna ve mutlu ol. Çocuk ‘Ben tırmanmak ve oynamak için çok büyüğüm. Ben istediklerimi alabilmek ve eğlenmek istiyorum.’ dedi.” “Ağaç çok mutlu oldu.” “Ama aslında mutlu değildi ağaç.” “Sana verecek hiçbir şeyim kalmadı.” “Şimdi çok fazla bir şeye ihtiyacım yok dedi çocuk.”

Tablo 2.5. incelendiğinde, Cömert Ağaç isimli kitabın konusunun insanın doğa ile kurduğu ilişkiye odaklandığı; kitapta mutluluk, cömertlik, bencillik, talepkârlık ve fedakârlık kavramlarının yanı sıra sevgi ve dostluk değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Kitabın problem durumu insanların bencilce isteklerinin doğaya verdiği zararlar olarak tespit edilmiştir. Kitabın felsefi bir sorgulamayı başlatacağı sorular olarak *“Doğa insanları her zaman mutlu eder mi?”*, *“Aynı anda hem mutlu hem mutsuz olabilir miyiz?”*, *“Mutlu hissetmek için birine ihtiyacımız var mıdır?”*, *“Doğadan faydalanmadan ihtiyaçlarımızı karşılamamız mümkün mü? Neden?”*, *“İstemenin sınırı var mıdır? İstekler biter mi?”*, *“Geçekten ihtiyacın olan bir şeyi sevdiğin birine verir misin?”* soruları belirlenmiştir. Bu sorulara temel oluşturacak şekilde *“Ağaç çok mutlu oldu.”*, *“Ama aslında mutlu değildi ağaç.”*, *“Sana verecek hiçbir şeyim kalmadı.”*, *“Şimdi çok fazla bir şeye ihtiyacım yok.”* cümleleri kitaptan alıntı olarak aktarılmıştır (Erginer, Demirsoy ve Erginer, 2024).

2.7.2. Carl ve Yaşamın Anlamı

Carl ve Yaşamın Anlamı isimli kitap ekosistemdeki denge temasını ele almaktadır. Carl isimli bir solucan her gün yaptığı işi neden yaptığını sorgulayarak varoluşunun anlamını aramaktadır. Sezer (2012), bu anlam arayışını anlamsız bir varoluşun insan bilincine aykırı olduğu ve bu sebepten insanın kendi varlığı ile dünyanın varoluşuna bir anlam katma çabası içinde olduğu ile gerekçelendirmiştir. Bu doğrultuda kitabın; yaşam amacı, varoluş, yaşam döngüsü ve sorumluluk gibi kavram ve değerleri ele aldığı belirlenmiştir. Kitabın problem durumları farklı yaşam amaçları ve sorumluluklarımızın farklılığı ile bunları yerine getirmediğimizde karşılaşılabileceğimiz durumlar olarak değerlendirilmiştir. Kitapta *“Her canlının yaşam amacı var mıdır?”*, *“Amaçsız insan olur mu?”*, *“Her şey birbirine bağlantılı mıdır?”*, *“Dünyadaki tüm canlıların bir işi/görevi/sorumluluğu var mıdır?”* soruları kullanılarak felsefi tartışmalar yapılabileceği öngörülmüştür. Bu sorgulamaların yapılabilmesi için kitaptaki *“‘Niçin?’ diye sordu tohum toplayan bir tarla faresi. ‘Bunu niçin yapıyorsun?’”*, *“‘Carl bunun cevabını bilmiyordu. Ama artık öğrenmeliydi.’”*, *“‘Bu yaptığımı niye yapıyorum?’ diye sordu tavşana.”*, *“Kim için yapıyorum?”*, *“Herkes elinden gelen neyse onu yapıyordu.”* ifadeleri temel alınmıştır (Erginer vd., 2024).

Tablo 2.6 bu bulgulara ilişkin verileri özetlemektedir:

Tablo 2.6. Carl ve Yaşamın Anlamı Kitabı Doküman Analizi

Kitap	Carl ve Yaşamın Anlamı
Konu/Tema	Ekosistemdeki Denge
Kavram ve Değerler	• Yaşam Amacı • Yaşam Döngüsü • Varoluş • Sorumluluk
Problem Durumu	Farklı yaşam amaçları Sorumluluklarımızın farklılığı ve bunları yerine getirmede karşılaşılabilecek durumlar
Felsefi Sorular	• Her canlının yaşam amacı var mıdır? • Amaçsız insan olur mu? • Her şey birbiriyle bağlantılı mıdır? • Dünyadaki tüm canlıların bir işi/görevi/sorumluluğu var mıdır?
Alıntı	“ ‘Niçin?’ diye sordu tohum toplayan bir tarla faresi. ‘Bunu niçin yapıyorsun?’ ” “Carl bunun cevabını bilmiyordu. Ama artık öğrenmeliydi.” “ ‘Bu yaptığımı niye yapıyorum?’ diye sordu tavşana.” “Kim için yapıyorum?” “Herkes elinden gelen neyse onu yapıyordu.”

2.7.3. Ayı Olmayan Ayı

Ayı Olmayan Ayı isimli kitabın doküman incelenmesi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 2.7. de sunulmuştur:

Buna göre, kitabın insanın doğayı tahrip etmesi konusunu ele aldığı tespit edilmiştir. Kitap doğal yaşam, sürdürülebilirlik, sanayileşme, aidiyet, kimlik gibi kavramlar ile duyarlılık ve empati değerlerine vurgu yapmaktadır. İnsanın doğaya karşı hoyrat tutumunun olumsuz etkileri problem durumu olarak ele alınmıştır (Erginer vd., 2024). Bu noktadan hareketle kitabın modernizmin getirdiği insan odaklı yaşamın doğa üzerindeki tahrip edici etkilerini merkeze alan bir soruşturmaya odak oluşturabileceği aynı zamanda kimlik, bir şeyi o şey yapan özellikler üzerinden de soruşturma yapmaya olanak tanıyacağı ifade edilmiştir. (Yılmaz ve Bilican, 2019). “Doğal ve doğal olmayan nedir?”, “Bir yere ait olmak ne demektir?”, “Kim olduğumuzu ne belirler?” soruları felsefi bir tartışmanın yürütülebilmesi için kullanılabilecek sorular olarak belirlenmiştir. Kitapta yer alan “*Sen ayı değilsin. Tıraş olması gereken, kürk palto*

giymiş budala adamın tekisin.”, “Korkunç bir hata yapıyorsunuz çünkü ben kendimi bildim bileli ayıyım.”, “Ayı olsaydı... bizimle birlikte kafesin içinde olurdu.”, “Ayı olsaydı... kafasında çizgili kurdeleli küçük bir şapka ve elinde balonla bizimle birlikte bisiklete binerdi.”, “...mağaraya doğru yürüdü... huzurlu bir uykuya daldı; kış uykusuna yatan bütün ayılar gibi.” cümleleri bu sorulara temel oluşturan ifadeler olarak değerlendirilmiştir (Erginer vd., 2024).

Tablo 2.7. Ayı Olmayan Ayı Kitabı Doküman Analizi

Kitap	Ayı Olmayan Ayı
Konu/Tema	İnsanın doğayı tahrip etmesi
Kavram ve Değerler	Doğal Yaşam Sanayileşme Sürdürülebilirlik Aidiyet Kimlik Duyarlılık Empati
Problem Durumu	İnsanın doğaya karşı olan hoyrat tutumu ve bunun doğaya olumsuz etkileri
Felsefi Sorular	Doğal ve doğal olmayan nedir? Bir yere ait olmak ne demektir? Kim olduğumuzu ne belirler?
Alıntı	“Sen ayı değilsin. Tıraş olması gereken, kürk palto giymiş budala adamın tekisin.” “Korkunç bir hata yapıyorsunuz çünkü ben kendimi bildim bileli ayıyım.” “Ayı olsaydı... bizimle birlikte kafesin içinde olurdu.” “Ayı olsaydı... kafasında çizgili kurdeleli küçük bir şapka ve elinde balonla bizimle birlikte bisiklete binerdi.” “...mağaraya doğru yürüdü...huzurlu bir uykuya daldı; kış uykusuna yatan bütün ayılar gibi.”

2.7.4. Teneke Orman

Okul öncesi dönemde çevre bilinci oluşturma bir yolu da geri dönüşüme dair bilinç oluşturmaktır ve farkındalık kazandırmaktır. Bu kapsamda geri dönüşüm ile ilgili farkındalığın erken yaşlardan sağlanması önemlidir. (Öztaş ve Bartan, 2019).

Teneke Orman isimli kitap incelendiğinde konusunun umut etmek ve dönüştürmek olduğu, kitabın atıkların ve çöplerin doğayı tahrip etme gücünü problem edindiği verileri elde edilmiştir. Kitapta çaba, çalışkanlık, yılmazlık ve umut kavramları sürdürülebilirlik ile geri dönüşüm kavramlarıyla birlikte ele alınmıştır. Ayrıca yaşam ve canlılığa da değinildiği görülmüştür. Kitapla felsefi bir tartışmayı başlatmak üzere *“Hiç kimsenin istemediği şeyler neden istenmez?”*, *“Herkesin istediği şeyler neden*

istenir?”, “Bir ormanı orman yapmak için ne gerekir?”, “Doğadaki herhangi bir şeyi daha iyi bir şeye dönüştürmek mümkün müdür?” soruları oluşturulmuştur. Kitapta yer alan cümleler arasından “Bir gün yaşlı adamın dikkatini çeken bir şey kafasında bir düşünce tohumuna dönüştü.”, “Düşünce giderek köklendi, filizlendi... serpilip yaprak verdi.”, “Rüyalarındaki orman değildi ama yine de ormandı sonuçta.”, “Dünyanın bir ucundaki bu orman herkesin isteyeceği şeylerle doluydu.” cümleleri bu soruların oluşturulmasına zemin hazırlayan alıntılardır. Tablo 2.8. bu bulgulara ilişkin verilerin özetini içermektedir.

Tablo 2.8. Teneke Orman Kitabı Doküman Analizi

Kitap	Teneke Orman
Konu/Tema	Umut etmek ve dönüşüm
Kavram ve Değerler	• Geri Dönüşüm • Çaba • Umut • Çalışkanlık • Yılmazlık • Yaşam ve canlılık • Sürdürülebilirlik
Problem Durumu	Atıklar ve çöplerin doğayı tahrip etme gücü
Felsefi Sorular	• Hiç kimsenin istemediği şeyler neden istenmez? • Herkesin istediği şeyler neden istenir? • Bir ormanı orman yapmak için ne gerekir? • Doğadaki herhangi bir şeyi daha iyi bir şeye dönüştürmek mümkün müdür?
Alıntı	“Bir gün yaşlı adamın dikkatini çeken bir şey kafasında bir düşünce tohumuna dönüştü.” “Düşünce giderek köklendi, filizlendi... serpilip yaprak verdi.” “Rüyalarındaki orman değildi ama yine de ormandı sonuçta.” “Dünyanın bir ucundaki bu orman herkesin isteyeceği şeylerle doluydu.”

2.7.5. Bir Ağaç Ol

Bir Ağaç Ol isimli kitaba ilişkin bulgulara Tablo 2.9. da yer verilmiştir:

Tablo 2.9. Bir Ağaç Ol Kitabı Doküman Analizi

Kitap	Bir Ağaç Ol
Konu/Tema	Ağaç ve İnsanların Benzerlikleri
Kavram ve Değerler	• Aile • Toplum • Yurt • Evren • Varoluş • Özdeşim • Dayanışma • Özgürlük • İyilik
Problem Durumu	İnsanın doğadaki uyumun farkında olmaması
Felsefi Sorular	• Diğer canlılar da insanlar gibi sosyal varlıklar mıdır? • Doğa nedir? • İnsan doğanın bir parçası mıdır? • Doğa insana bir şeyler öğretir mi?
Alıntı	“Öz odunu seni ayakta tutar.” “Yapraklarını rüzgârda dalgalandır... Bırak, seni de dünyayı da doyursunlar.” “Kendine bir bak sen bir ağaçsın... Yalnız değilsin. Birçok ağaçtan birisin.” “Öyleyse bir ağaç ol. Çünkü hep beraber bir ormanız.”

Tablo incelendiğinde, kitabın ağaç ve insanların benzerliklerini konu ettiği ve aile, toplum, yurt ve evren kavramlarını açıkça belirttiği tespit edilmiştir. Bu kavramların yanı sıra ağaç ve insanların benzerliklerinin özdeşim kavramı kapsamında ele alındığı görülmektedir. Dayanışma, özgürlük ve iyilik değerlerine de açıkça yer veren kitap insanın doğadaki uyumun farkında olmayışını problem durumu olarak yansıtmıştır. Kitapta yer alan ağaçların özü kavramı da insanların özü ve varoluşlarına özdeşim kurmayı sağlayan bir başka kavram olarak yer almıştır. Bu kapsamda kitapta yer alan “Öz odunu seni ayakta tutar.”, “Yapraklarını rüzgârda dalgalandır... Bırak, seni de dünyayı da doyursunlar.”, “Kendine bir bak sen bir ağaçsın... Yalnız değilsin. Birçok ağaçtan birisin.”, “Öyleyse bir ağaç ol. Çünkü hep beraber bir ormanız.” cümleleri alıntılanarak “Diğer canlılar da insanlar gibi sosyal varlıklar mıdır?”, “Doğa nedir?”, “İnsan doğanın bir parçası mıdır?”, “Doğa insana bir şeyler öğretir mi?” soruları ile felsefi tartışmaya zemin oluşturacak sorular olarak belirlenmiştir (Erginer vd., 2024).

2.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

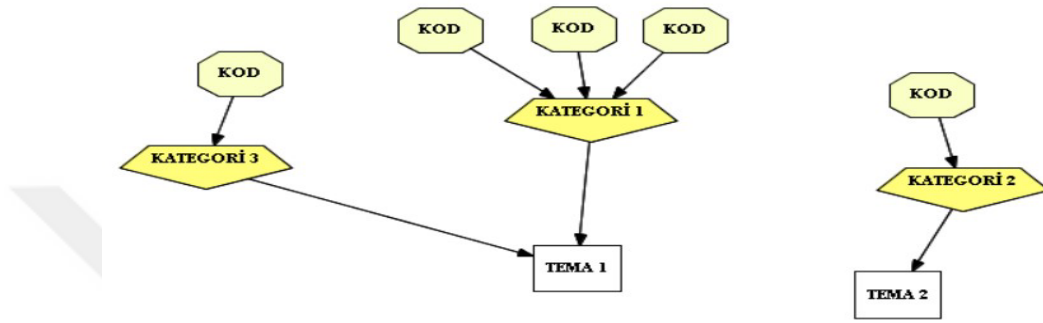
Nitel araştırmalarda gözlem ve doküman analizinden elde edilen veriler önce incelenerek kodlanır. Kodlamalar dikkatle ele alınarak sentezlenir ve bulgulara ulaşılır

(Yıldırım, Şimşek, 2021). Bu araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Tümevarımcı içerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara, ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için de birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi, yorumlanarak düzenlenmesi ve sonuçlara ulaşılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bektaş (2021), nitel araştırmalardaki içerik veri analizi olarak belirtilen analiz türünü “değerlendirme seviyesinde analiz” olarak adlandırmakta ve bu analizi Bloom’ un belirttiği üst düzey düşünme süreçlerinin ölçülebildiği bir analiz olarak ifade etmektedir.

Bu araştırma kapsamında verilerin analizinde sırayla aşağıdaki işlemler takip edilmiştir:

- İlk olarak uygulama sırasında video ve ses kayıtları ile araştırmacının aldığı notlar aracılığıyla kayıt altına alınan çocuklarla felsefe oturumları bilgisayar ortamına yazılı olarak kaydedilmiştir.
- Daha sonra uygulamanın yapıldığı sınıflar ayrı ayrı düzenlenerek (A sınıfı, B sınıfı) veriler ortaya çıkarılmış, konuyla ilgisi olmayan veriler ayıklanmış ve böylece veriler analize hazır hale getirilmiştir.
- Yukarıda da belirtildiği gibi araştırmada bulgulardan hareket edilerek tümevarımsal bir içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi belirli kurallara dayanan kodlamalarla bir metnin sözcüklerini daha küçük kategorilere ayırarak özetleme yapan sistematik bir tekniktir. Metinlerin yanı sıra öğrenci resimlerinin görselleri, televizyon program çekimlerinin incelenmesi gibi alanlarda da kullanılabilir (Büyüköztürk, vd., 2008). Tümevarımcı bir içerik analizi incelenen olay veya olgunun kökenine odaklanır (Baltacı, 2019).
- Elde edilen verilerden ortaya çıkan kodlar listesi oluşturulmuştur. Kod, dil temelli veya görsel bir verinin betimlenmesi amacıyla özetleyici, onun özünü yansıtan kısa bir ifade olarak tanımlanmaktadır (Saldana, 2019). Kodların ortaya çıkarılmasından sonra benzer olan ve olmayanlar incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından veri seti üzerinde tekrarlı okumalar yapılmıştır.
- Ortaya çıkarılan kodlar ve bu kodları belirli kategoriler altında toplayan

temaların oluşturulması için önce kodlar bir araya getirilmeli, benzerlik ve farklılıklarına göre de kategorize edilmeli ve temalar oluşturulmalıdır (Karataş, 2017). Bu doğrultuda her bir P4C oturumu sonunda elde edilen veriler kategori ve temalara ayrılmıştır. Bu verilerin gösterilmesinde ise bilişsel örüntü sistemini oluşturan kod, kategori ve temaların yer aldığı şablon olarak aşağıda gösterilen şekilde belirtilen yol izlenmiştir.



Şekil 2.1. Kod, Kategori ve Tema Kapsamında Oluşturulan Bilişsel Örüntü Sistemi Genel Şablon

2.9. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel bir araştırmada sonuçların inandırıcılığı en önemli ölçütlerdendir. Bunu sağlayan en önemli iki öge ise “geçerlik” ve “güvenirlik” olarak ifade edilir. Nitel araştırmalar özellikle güvenirlik konusunda nicel araştırmalardaki gibi testlerin, yöntemlerin olmayışıyla eleştirilere maruz kalmaktadır. Oysa nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için alınan bazı önlemler mevcuttur (Yıldırım, Şimşek, 2021).

Creswell (2021) nitel araştırmalardaki geçerlik kavramını alanyazındaki görüşler üzerine “bulguların ‘doğruluğunu’ değerlendirme teşebbüsü” olarak özetlemektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik verilerin toplanması değil, verilerden elde edilen sonuçların ve anlamların objektifliği ile yakından ilgilidir (Güler vd., 2015). Araştırmacı problemi çözüme kavuştururken olabildiğince tarafsız olmalı, incelenen olguyu tüm yönleri ile ele almalıdır (Baltacı, 2019).

Güvenirlik ise; araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği, ikinci bir kez daha uygulansa aynı sonuçları verip vermeyeceği ile ilgilidir (Baltacı, 2019). Nitel

araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme gösterebilmesi, insan davranışının durağan olmayışı ve her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceği nedeni ile sosyal olaylara ilişkin bir araştırmanın aynı şekilde tekrarını olanaklı kılmamaktadır. Bu nedenle güvenirlik konusunda farklı önlemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldıırım, şimşek, 2021).

Nitel bir araştırmanın inandırıcılığının arttırılması hususunda dört farklı kavramın ele alınması önerilir. Bunlar; i geçerliğe karşılık gelen inandırıcılık, dış geçerliğin yerine geliştirilen bir ölçüt olarak aktarılabilirlik, iç tutarlılık güvenirliğine karşılık gelen tutarlılık ve dış güvenirliğin karşılığı olarak kullanılan doğrulanabilirliktir (Arslan, 2022).

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla hazırlanan gözlem formu önce taslak olarak oluşturulmuş; ardından iki uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda son şekli verilerek uygulama süreci için geerlenmiştir.

Araştırmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliğin sağlanması için yer verilen çalışmalar ise şu şekilde özetlenebilir:

- Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için verilerin toplanması tek bir seferde değil birden fazla kez kapsamlı gözlemlerle yapılmıştır. Araştırmanın farklı zamanlarda, iki farklı sınıf ve ğrenci grubuyla yürütülmesi ile de veri çeşitliliğine gitmek amaçlanmıştır. Ayrıca verilerin toplanmasında da metodolojik çeşitlemeye gidilerek farklı yöntemler birlikte kullanılmıştır.
- Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı çalışmanın raporlanması aşamasında tarafsız bir dil kullanımına ve n yargılardan uzak olmaya dikkat etmiştir. Ayrıca alışma grubunun seçiminde yukarıda da bahsedildiği gibi amaçsal örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Böylece alışma sonuçlarının çalışılan konu ile ilgili özellikleri yansıtacak nitelikte olmasının sağlanması amaçlanmıştır.
- Araştırmanın tutarlılığı kavramı sonuçların aynı veya benzer şekilde tekrar edilmesi durumunda da benzer sonuçlar vermesi yani güvenirlik ile ilgilidir. Bunun sağlanması noktasında ise verilerin toplanması, analiz edilmesi,

bulguların yorumlanması kapsamlı ve sistematik olarak ele alınmıştır. Veriler yeterli doygunluğa ulaşana yani araştırma için yeterli olduğu anlaşıncaya kadar toplanmaya devam edilmiştir. Katılımcı çocukların sürece sundukları katkılar ayrıntılı bir biçimde değerlendirilerek okuyuculara doğrudan aktarılacak şekilde kanıt olarak sunulmuştur. Bu aşamada gizliliğe dikkat edilmiş katılımcıların kimliklerini açık edecek isimleri yerine “Ç1, Ç2” gibi kodlar kullanılmıştır.

- Araştırmanın doğrulanabilirliğinin sağlanması için; toplanan veriler, veri toplama araçları, dokümanlar, ses ve video kayıtları, gözlem notlarının gerektiğinde ham verilerle karşılaştırılabilmesi için saklanmıştır. Araştırma süreci tüm ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Uygulama öncesi oturumlar için hazırlanmış olan ders planlarına ekler bölümünde yer verilmiş ve çocukların sürece katkıları da bulgular bölümünde gösterilerek araştırmanın objektifliği ortaya konulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, “Çocuk kitapları aracılığıyla çocuklarla felsefe uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının çevre duyarlılığına etkisi nedir?” problemine yanıt bulmak amacıyla yapılan 5 P4C oturumundan elde edilen bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular, her iki sınıf için (A ve B) uygulama süreci basamakları altında birlikte sunulmuştur. Bunun amacı çeşitliliğin yansıtılmasıdır.

3.1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Birinci oturuma ilişkin bulgular uygulama süreci ve felsefi düşünmeye ve sorgulamaya açık durumlar başlıkları altında yorumlanmıştır.

3.1.1. Uygulama Süreci

Uygulamalar ısınma, tartışma ve değerlendirme süreçlerini içeren üç bölümde tamamlanmış ve bulgular bu doğrultuda oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde çocuklara birbirlerini dinlemeleri, sırayla söz almaları ve düşüncelerini açıklarken nedenleriyle birlikte açıklama yapmaları gerektiği ile ilgili tartışma kuralları açıklanmıştır.

3.1.1.1. Isınma- Hazırlık

Araştırmacı sınıfa içinde kuru dal parçaları, ağaç yaprakları ve elmalar olan bir sepetle gelerek çocukların dikkatini çekmiştir. Daha sonra çocuklara “Bu sepetin içindeki nesnelerden yalnızca bir tane seçerek arkadaşını mutlu edebilir misin? Nasıl yapacağını açıklar mısın?” diye bir soru sorarak çocuklara düşünmeleri için zaman vermiştir. Uygulama sürecine bu şekilde başlanmasının amacı kitabın içerdiği mutluluk kavramına dikkat çekmek ve çocukların sürece geçişini kolaylaştırmaktır.

Çocuklardan ilk söz alanlar fiziksel ihtiyaçları gidermenin mutluluk getireceğini ifade eden yanıtlar vermişlerdir. Bu grupta yer alan yanıtlarda elmayı seçen çocuklar fiziksel açlığın giderilmesi ve büyüme ile bağlantı kurarak mutlu hissedileceğini şu şekilde ortaya koymuşlardır:

- “Ben elmayı seçerdim. Elmayı yediğinde mutlu olur.” (Ç3)
- “Ben de elma seçerdim yesin de büyüsün diye. Büyürse herkes mutlu olur; annesi, babası, dedesi, babaannesi, öğretmeni bile...” (Ç7)
- “Ben elmayı arkadaşşıma doyurmak için verirdim. Doyunca mutlu olur.” (Ç17)
- “Arkadaşımanın elması bitmişti. Ben de doyması için ona elma verirdim.” (Ç13)
- “Ben de elma seçerdim. Arkadaşıım aç kalınca ona verirdim.” (Ç19)
- “Ben ormandan bir sürü elma toplayıp fakir insanlara dağıtırdım. Karınları doysun ve mutlu olsunlar diye.” (Ç22)

Yanıtların diğer kısmında ise çocuklar, dal ve yaprakları birine hediye olarak vererek onları mutlu edeceklerini ifade etmektedirler. Çocuklardan bazıları seçtikleri nesneyi doğrudan bir hediye olarak arkadaşşını mutlu etmek için vereceğini bazıları ise seçilen nesnelerden yeni bir ürün ortaya çıkarılarak oluşturulan hediyein vereceği mutluluğu işaret etmektedir. Bu noktada verilen yanıtlar şu şekildedir:

- “Ben yaprakla mutlu ederdim. Onu kâğıda yapıştırıp bir ağaç çizerdim. Bu resmi arkadaşşıma hediye ederdim.” (Ç9)
- “Dalları seçerdim. Onlarla davul çalıp müzik yapardım, arkadaşşıım mutlu olurdu. Ama çok gürültü yapmadan. Çünkü gürültü başkalarını rahatsız edebilir.” (Ç1)
- “Çubukları seçerdim. Yani dalları... Onları dizip ev yapardım, arkadaşşıma hediye ederdim.” (Ç8)
- “Ben dallarla minik bir ev yapar, hediye ederdim.” (Ç12)
- “Yaprakları seçerdim. Onlardan bileklik yapıp hediye ederdim.” (Ç24)

Düşüncelerini ifade eden çocukların ardından bazı çocuklar kendisinden önceki fikirleri tekrar etmiştir. B sınıfındaki uygulama sırasında çocuklardan biri bu aşamada seçtiği nesneyi arkadaşşına vermeyeceğini belirtmiş ve bunun nedenini şu şekilde açıklamıştır:

- “Ben dal seçerdim ama arkadaşşıma vermezdim” (Ç25)
- “Neden? Açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)
- “Çünkü birisi dalı kopartırsa ağaçtan onu yapıştırmaya çalışırdım. Ağaçtan

düşmesin diye... Düşerse ağacın canı acır. ” (Ç25)

- *“Seçtiğin dalı arkadaşına vermeden onu mutlu edebilir misin? Bu konuda biraz daha açıklama yapar mısın?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Evet. Zaten arkadaşım ağacın canı acırsa mutlu olmaz ki. Beraber izleyebiliriz ağacın dallarını.”(Ç25)*

Yukarıdaki ifadeler boyunca gözlemlenen çocukların birbirlerini ilgiyle dinlediği ve felsefi tartışma sürecine girmeden farklı düşüncelerin varlığını fark ettikleri olmuştur. Süreç içinde bir çocuğun ağacın canlı bir varlık olmasına atıfta bulunarak onun canının acımasının bir başka canlıyı mutlu etmeyeceğine yönelik empatik ifadeleri diğer çocuklar tarafından da jest ve mimikleri ile onaylanarak desteklenmiştir. Bu konuşma sırasında bazı çocukların arkadaşlarını sözel olarak da onayladıkları gözlemlenmiştir.

3.1.1.2. Uyarı Sunumu ve Tartışma

Uyarı olarak seçilen kitap kolaylaştırıcı tarafından çocuklara gösterilerek kitabın adı ve yazarı hakkında bilgi verilmiş ve “cömert” kelimesine dikkat çekilerek daha önce bu kelimeyi duyup duymadıkları sorulmuştur. Çocuklar “cömert” kavramını “iyilik” ve “paylaşma” kavramları ile özdeşleştirerek şu yanıtları vermişlerdir:

- *“Arkadaşlarına güzel, iyi sözler söylemek.” (Ç9)*
- *“Arkadaşlarına iyi davranmak.” (Ç4)*
- *“Yardım eden iyi insanlar demek.”(Ç 23)*
- *“Sokakta kalan kedilere yardım eden birisi demek.” (Ç 14)*
- *“ Her şeyini veren, paylaşan demek.” (Ç 10)*
- *“Oyuncaklarını paylaşan demek.” (Ç8)*

Hikâyenin okunmasının ardından hikâyenin ana teması ve konusu ile ilgili çocukların farkındalık düzeyleri ve bunu nasıl ifade ettiklerini belirlemek için çocuklara hikâyenin ne anlattığı sorulmuştur. Çocuklar hikâyede çocuk ve ağaç arasındaki arkadaşlığın anlatıldığını, çocuk ve ağacın farklı gelişim dönemlerindeki ilişkisinin ele alındığını, çocuğun arkadaşı ağacın isteklerini yerine getirme çabası içindeyken yaşadıklarının konu edildiğini şu ifadelerle anlatmıştır:

- *“Kitapta arkadaşına her şeyini veren bir ağaç anlatılıyor.”(Ç2)*
- *“Bu kitap, bir çocukla arkadaşı ağacı anlatıyor.” (Ç6)*
- *“Kitap çocuğun büyürken arkadaşı ağacı yalnız bırakmasını anlatıyor.” (Ç 21)*

- “Kitap ağacın her şeyini kaybetmesini anlatıyor.” (Ç 18)
- “Arkadaşına istediklerini veren, cömert bir ağacı anlatıyor.” (Ç4)

Bu yanıtların ardından kolaylaştırıcı tarafından çocuklara hikâye ile ilgili farklı buldukları ve üzerinde konuşmak, fikir belirtmek, tartışmak istedikleri bir konu veya sorun olup olmadığı sorulmuş ve gruba bir düşünme süresi tanınmıştır. Bu sürenin sonunda gruplardan herhangi bir soru gelmemesi üzerine önceden hazırlanmış felsefi tartışma sorularına hazırlık olabilecek bir soru olarak hikâyedeki kahramanların mutlu olup olmadıkları ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Çocuklar ilk olarak ağacın mutluluğunu sorgulamaya başlamıştır. Ağacın mutlu olduğunu ifade edenlerin düşünceleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- “Bence ağaç mutlu, çünkü arkadaşı yanına geliyor.” (Ç 24)
- “Ağaç biraz mutlu, yani çocuk yanında olduğu zamanlarda mutlu.” (Ç 15)
- “Bence de ağaç mutlu çünkü bir işe yaradı. İlk başta hiç işe yaramıyordu. Öylece duruyordu. Ama arkadaşına elmalarını verince, dallarından ev yapınca çocuk bir işe yaradı. Mutlu yani.” (Ç 25)

Bu yanıtın ardından kolaylaştırıcı grubun dikkatini bu düşünceye çekmek ve çocukların tartışma sırasında düşüncelerini açıklarken argümanlar kullanıp kullanmadığını gözlemlemek için bu konuyu açıklık getirilmesini istemiştir. Bunun üzerine sınıftaki çocuklar, yeniden kitaptan örnekler vererek ağacın arkadaşı olan çocuğun isteklerini yerine getirmek için elmalarını, dallarını verdiğini böylece bir işe yaradığını ve kendisini mutlu hissettiğini ileri sürmüştür. Bu görüşe katılan başka bazı çocuklar da “mutluluk ve işe yarar olma” kavramlarını birlikte kullanarak şu örnekleri vermiştir:

- “Ağaç mutlu çünkü bir işe yaradı. Çocuk ev yaptı, oturak yaptı; yani işe yaradı.” (Ç 20)
- “Bence de. Mesela ben anneme yardım edince, bir iş yapınca mutlu oluyorum.” (Ç 14)
- “Normalde güzel şeyler yaptığımızda; bir şeyler paylaştığımızda, yardım ettiğimizde mutlu oluruz. Biz de mutlu oluruz yanımızdakiler de.” (Ç 15)

Çocuklar ağaç ve çocuğun arasındaki ilişkinin sevgi temelli olup olmadığını da sorgulamaya başlamıştır. Ağacın çocuğun isteklerini yerine getirirken mutlu

olduğunu; ancak çocuğun isteklerinin hiçbir zaman azalmadığını ve bunun bir süre sonra ağaca zarar veren, onu mutsuz eden bir hal aldığını ifade ettikleri yönünde görüşler de ileri sürülmüştür:

- “Ağaç çocuğu çok seviyor. Onu mutlu etmek için elmalarını, dallarını paylaşıyor ama çocuk büyüyünce ağacın yanına gelmiyor. O zaman ağacın canı sıkılmıştır, üzülmüştür.” (Ç10)
- “Çocuk ağacı bazen seviyordu, yanına geliyordu ama büyüyünce sevmeydi. Yanına gelmedi, oyunlar oynamadı, kötü davrandı.” (Ç1)
- “Çocuk büyüdüğünde ağacın her şeyini aldı, sadece gövdesi kaldı. Ağaç onun için üzgündü. Sizin her şeyinizi alsalar mutlu olur musunuz hiç?” (Ç2)

Bu noktada kolaylaştırıcı çocuklara önceden hazırlanan tartışma sorularından biri olan “Aynı anda hem mutlu hem de mutsuz olmak mümkün müdür?” sorusunu yöneltmiş ve çocukların biraz düşünmelerine fırsat vererek yanıtlarını almaya başlamıştır. Ortaya çıkan düşünceler özellikle zaman kavramını ön planda tutarak bunun mümkün olamayacağı yönündedir. Çocukların mantık yürütme süreçlerini kullanmaya çalışarak argümanlar sundukları örnekler şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- “Hayır olamaz. Mutsuz olunca canın sıkılır, gülemezsin, oyun oynayamazsın, hiçbir şey yapmazsın.” (Ç8)
- “Bence de mümkün değil. Çünkü şey... Mesela ben mutsuz olunca ağladığımda canım gülmek istemez.” (Ç6)
- “Arkadaşlarıyla oyun oynarsa mutlu olur, oynamazsa mutsuz olur. Yani ikisinden biri.” (Ç7)
- “Eğer annem TRT Çocuk izlememe izin vermediyse mutsuz olurum ama bana sonra elma getirir ve mutlu olurum. Yani mutsuzluğum geçer.” (Ç 18)
- “Bu konuya hikâyeden bir kanıt gösterebilir misiniz?” (Kolaylaştırıcı)
- “Ağaç dalları gidince mutsuz olmuş olabilir ama çocuk yeniden geldiğinde mutsuzluğu geçmiştir. Onu gördüğü zaman mutlu olmuştur.” (Ç 11)

Tartışmanın ilerleyen bölümünde tekrar eden düşüncelerden uzaklaşmak için kolaylaştırıcı çocuklara farklı düşünenler olup olmadığını sormuştur. Çocuklardan biri ağacın fiziksel bütünlüğünün zarar gördüğünü ve bu nedenle her zaman mutsuz olduğunu öne sürerken aksi bir görüş olarak bir başka çocuk ağacın buna kendisinin izin verdiğini bu durumda mutluluk ve mutsuzluğun kendi seçimlerine bağlı olacağını

belirten bir diyalogu şu şekilde yansıtmışlardır:

- “Bence ağaç hiçbir zaman mutlu olamaz. Çünkü dallarını kesti, gövdesini bile bile kesti.” (Ç 20)
- “Aslında bile bile kesmedi. Ağaçtan izin istedi. Ağaç da ona izin verdi.” (Ç 25)
- “Çocuğun ağaçtan dallarını, elmalarını, gövdesini izin isteyerek mi aldığını söylemek istiyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Şey aslında izin istemedi de, bana lazım dedi.” (Ç 25)
- “Ağaç kendi vermek istemedi, çocuk ondan istedi. Eğer ağaç çocuk istemeden vermiş olsaydı hediye etmiş olurdu. O zaman çocuk da mutlu olurdu, ağaç da mutlu olurdu ama şimdi öyle değil.” (Ç 24)
- “Çocuk mutsuz olduğu için, hiç arkadaşı olmadığı için ağaçtan sürekli bir şeyler istiyor. Ağacı hiç düşünmüyor. Onun dallarının yok olacağını düşünmüyor.” (Ç 22)
- “Çocuk ağaçtan bir şeyler aldığında mutlu oluyor mu?” (Kolaylaştırıcı)
- “Evet, oluyor ama sonra yine istiyor. İstekleri bitmiyor ki!” (Ç 21)

Tekrarlayan düşünceler üzerine kolaylaştırıcı 2. tartışma sorusu olarak “Doğa insanları her zaman mutlu eder mi?” sorusunu yöneltmiştir. Çocuklar bu soruyu yanıtlarken doğadaki koşulların hem insanların duygu durumlarını hem de hayvanların yaşam alanlarını etkileyeceğine yönelik yanıtlar vermişlerdir:

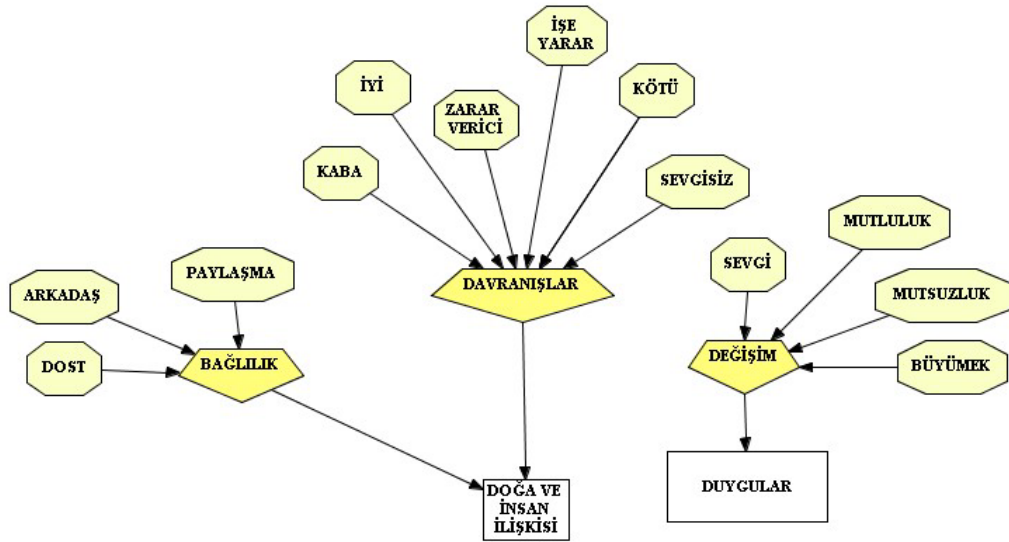
- “Evet, mutlu eder. Mesela doğada yürüyüş yaparız ve mutlu oluruz.” (Ç 25)
- “Beni de mutlu eder. Mesela yürüyüş yaparken çiçekleri gördüğümde mutlu olurum.” (Ç 17)
- “Doğada hayvanlar mutlu olursa, özgürce gezebilirse mutlu yaşarlar. Mesela yiyecek bulurlar, su bulurlarsa bizim evlerimize gelmezler. Yılanlar falan... O zaman biz de mutlu oluruz, onlar da.” (Ç 19)
- “Doğa bizi mutlu eder evet ama mesela sokakta kalan bir kedi varsa mutlu olamayız. Çünkü o yiyecek bulamaz; soğukta üşür, yağmurda ıslanabilir.” (Ç 21)
- “Ama ağacın dallarına çıkar ve yapraklardan kendine bir yuva yaparsa ıslanmaz. O zaman yağmurdan korunmuş olur ve mutlu olur.” (Ç 13)
- “Aslında doğa hayvanları korur.” (Ç 20)
- “Bu düşünceni biraz açıklar mısın? Doğa hayvanları nasıl korur? (Kolaylaştırıcı)
- “Doğa aslında hayvanların yuvasıdır. Hayvanlar orada tehlikelerden korunabilir ve mutlu yaşar.” (Ç20)

Çocuklar bu konu ile ilgili insan davranışlarına atıfta bulunarak doğanın insanları

mutlu etmesinin yine kendi davranışlarına bağlı olduğunu şu diyalogda ortaya koymuştur:

- “Doğaya kaba davranmazsak bizi her zaman mutlu eder.” (Ç 6)
- “Doğaya kaba davranmak derken neyi kastediyorsun? Açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)
- “Yani mesela zarar vermezsek, ağaçları kesmezsek, onların dallarını kırmazsak oraya kuşlar gelir, kediler gelir. Biz de mutlu oluruz.” (Ç6)

Veriler genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan bilişsel örüntü sistemine göre oturum boyunca çocuklar tarafından ortaya konulan arkadaş, dost, paylaşma kodlarının bağlılık kategorisinde ortaya çıktığı ve bu kategorinin doğa ve insan ilişkileri temasını oluşturan kategorilerden biri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine aynı temaya ait davranışlar kategorisini oluşturan kodların da kaba, iyi, zarar verici, kötü, işe yarar, sevgisiz olarak ifade edildiği ortaya görülmektedir. Oturum boyunca sevgi, mutluluk ve mutsuzluk, büyümek kodlarının da değişim kategorisinde yer aldığı bunların da duygular temasını oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3.1. Cömert Ağaç Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi

Yukarıdaki diyaloglarda çocukların tartışılan bir konu üzerine fikirlerini belirtebildikleri, kısmen de olsa özgün düşünceler ile örnekler verdikleri, çıkarımlar yapabildikleri, karşıt bir düşünce üretmekte zorlandıkları, tartışmaya dair sorular sormadıkları belirlenmiştir. Ayrıca tartışma sırasında tekrarlara düşme, tıkanıp

düşünce üretmekte zorlanma, diğer çocukların düşüncelerini taklit etme gibi felsefi düşünmeye elverişli olmayan durumlar da belirlenmiştir. Bunun üzerine tartışma sonlandırılarak değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

3.1.1.3. Değerlendirme

Tartışmanın değerlendirme sürecinde kolaylaştırıcı çocuklara bu tartışmaya dair akıllarında kalan bir şeyler olup olmadığı sorusunu yöneltmiştir. Çocuklar ağacın fiziksel bütünlüğünün bozulmasına çocuğun neden olduğu ve bu davranışın ağaca zarar verdiğini, sevgiye dayalı bir arkadaşlık ilişkisinde bunun olmayacağını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Çocuk ağaca kötü davrandı. Dallarını aldı, yapraklarını, gövdesini... Sonra çocuk geldiğinde kütük olmuştu. Böyle yapmamalıydı.” (Ç 4)
- “Onun elmalarını alsaydı ama dallarını kesmeseydi. Gövdesini kesmemeliydi. Bir daha olmaz elma.” (Ç 7)
- “Gövdesi ona lazımdı. Ağacın hiçbir şeyini almasaydı, sadece oyun oynasaydı. Başka ağaçlardan alabilirdi istediklerini. Sevdigi ağaca böyle davranmazdı, arkadaşına. Artık sevmiyor gibiydi.” (Ç 10)

Çocukların ağacın tek başına değil de başka ağaçlarla birlikte olması halinde çocuğun bu davranışları sergileyemeyeceği, diğer ağaçların onu uyarabileceği çıkarımında bulunduğu, davranışların sosyal ilişkilerden etkilenme gücüne yönelik değerlendirme yaptığı düşünceler ise şu şekilde kaydedilmiştir:

- “Ağaç orada tek başına olmasaydı, yanında arkadaşları, dostları olsaydı o çocuğu durdurabilirdi. Yani birisi ona kızardı, ‘Yapma!’ derdi. Kesemezdi dallarını.” Ç (17)
- “Bence de ağacın ağaç arkadaşları yanında olsaydı çocuk utanırdı.” (Ç 20)

Oturum sonunda tartışmanın süreç boyutunun değerlendirilmesi için kolaylaştırıcı çocukları 2,3 kişilik gruplara ayırmıştır. Ardından gruplara tartışma boyunca birbirlerini dinleyip dinlemedikleri, herkesin söz alıp almadığı, tartışmayı keyifli bulup bulmadıkları konusunda sorular yöneltmiştir. Gruplar bu sorulara tahtaya çizilmiş duygu durum yüz ifadelerini göstererek yanıtlar vermişlerdir. Tüm gruplar tartışma boyunca birbirlerini dinlediklerini ve tartışmadan keyif aldıklarını gülen yüz duygu ifadesini seçerek belirtmiştir. Herkesin söz alıp almadığı konusunda karar vermekte zorlanan gruplar bu soruya kararsız duygu ifadesini seçerek yanıt vermiştir. Gruplar

sürece ilişkin olumsuz bir değerlendirmede bulunmamış, üzgün yüz ifadesi hiç tercih edilmemiştir.

3.1.2. Birinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar

Birinci oturum boyunca ortaya çıkan görüşler doğrultusunda çocukların felsefi düşünmeye elverişli davranışlardan tartışmaya katılma ve tartışma boyunca çıkarımlarda bulunma davranışını sergiledikleri, kısmen de olsa özgün tartışma konuları ortaya koydukları belirlenmiştir.

3.2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci oturuma ilişkin bulgular uygulama süreci ve felsefi düşünmeye ve sorgulamaya açık durumlar başlıkları altında yorumlanmıştır.

3.2.1. Uygulama

Uygulama önceden hazırlanan etkinlik planı doğrultusunda üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçlerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

3.2.1.1. Isınma- Hazırlık

Kolaylaştırıcı sınıfa bir kutu içerisinde farklı durumlar içeren fotoğraflar getirmiş ve süreci başlatmıştır. Bu fotoğraflarda çeşitli işler yer almaktadır. Gruptaki herkesin görebileceği şekilde sıralanan görsellere dikkat çekilmiş ve çocuklara diledikleri fotoğrafı seçmeleri, seçtikleri fotoğraftaki işin kim tarafından yapıldığını açıklayarak anlatmaları istenmiştir. Sürece bu etkinlikle başlanmasının amacı çocukları sorumluluklar, yapılması gereken iş veya görevler, hayattaki amaçlarımız ile ilgili sorgulama yapmaya hazırlamaktır.

Seçilen fotoğraflara ilişkin yapılan değerlendirmelerde “yemek yapma” işi ilk olarak kadınların yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmiş hemen ardından karşıt bir düşünce olarak hem kadın ve hem erkeklerin yapabileceği bir iş olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Yemek yapmayı kızlar yapar. Babasına, çocuklarına yemek yapmak için. Ben küçüğüm ama yapamam.”(Ç 3)
- “İkisi de yapabilir. Çünkü ikisi de acıktır. Acıkınca yemek yapmak gerekir. Biz de

büyüdüğümüzde yapabiliriz kendimiz.” (Ç12)

- *“Yemeği ikisi de yapar. Benim babam yemek yaparken anneme yardım ediyor. Pazar günü babam anneme yardım ediyor, temizlik yaparken de yardım ediyor.” (Ç 14)*

Diğer fotoğraflardan olan ütü ve çamaşır asma fotoğrafları değerlendirilirken ise çocukların ütüyü kadınların; daha çok da annelerin yapabileceği bir iş olarak değerlendirdikleri, annelerin bu konuda daha hünerli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Çamaşır asma işinde ise fiziksel açıdan boylarının çocuklardan uzun olması göz önünde tutularak hem kadınlar hem de erkekler tarafından yapılabileceği şeklinde görüşler ortaya atılmıştır.

- *“Ütüyü anneler yapar. Çünkü annelerin işidir.”(Ç 1)*
- *“Ütüyü annem yapar. Çünkü babam bilmez, beceremez.” (Ç 8)*
- *“Ütü annelerin işidir. Çünkü babalar diğer işlere yardım ederken anneler hemen bitirebilir.” (Ç 19)*
- *“İkisi de çamaşır asabilir. Çünkü ikisinin de boyu uzundur. Çocuklar çamaşırın ipine yetişemez. Hem de tehlikeli olduğu için annesiyle babası izin vermez.” (Ç 16)*
- *“Çamaşır asmayı anneler de babalar da yapabilir. Bizim evimizde ikisi de yapıyor.”(Ç 11)*
- *“Çamaşırı kadınlar da erkekler de asabilir. Onlar büyüktür. Yani bizden büyük oldukları için kolları yetişir çamaşırın ipine.” (Ç 10)*

Astronot fotoğrafının bulunduğu fotoğraf “uzay araştırmaları yapmak” olarak değerlendirilmiş ve kadın astronotların da varlığına vurgu yapılarak her iki cinsiyetin de yapabileceği bir iş olarak görülmüştür. Bu konuyla ilgili ortaya çıkan düşüncelerde çocuklar arasında kadın astronotların varlığını kanıtlamak için çizgi filmler ve belgesellerden, televizyon haberlerinden argümanlar sunulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

- *“Uzay araştırmalarını ikisi de yapar. 1902’ de bir tane kadın astronot götürüldü uzaya. Belgeselde görmüştüm.”(Ç 25)*
- *“Ben de çizgi filmlerde gördüm. Kadınlar da erkekler de uzayda araştırma yapıyorlar.” (Ç 21)*
- *“Haberlerde görmüştüm. Hem erkekler hem de kadınlar vardı, astronot. Özel kıyafetlerini giymişlerdi.” (Ç17)*

Deney yapma işi ile ilgili ise okuldaki etkinlikler göz önünde bulundurularak

değerlendirme yapılmış ve kızlar ile erkeklerin birlikte yapabileceği bir iş olarak şöyle ifade edilmiştir:

- “Deneyi hem kızlar hem erkekler yapar. Okulda öğreniriz. Öğrenmeseydik yapamazdık.” (Ç 7)
- “Deney yapmak, bilim eğlencelidir. Okulda kızlar ve erkekler deney yapar. Yani ikisinin de işidir. Öğretmenler herkese yaptırır.” (Ç 14)
- “Deneyi çocuklar okulda yapar, bilim insanları da laboratuvarı. Hem kadınlar hem erkekler çalışabilir. Ben de büyüyünce bilim insanı olmak istiyorum.” (Ç 24)

Son değerlendirmeler ise “ağaç dikme” işine ait görsellerin yorumlanmasıyla elde edilmiştir. Bu fotoğrafı değerlendirmek üzere seçen tüm çocuklar hem kadınların hem de erkeklerin ağaç dikme işini kolaylıkla yapabileceğini söylemiştir.

- “Kadınlar da erkekler de ağaç dikebilir. Amcalar, teyzeler hepsi. Sulayabilirler. Bu onlar için kolaydır.” (Ç 15)

Diyaloglar boyunca çocukların birbirini dinleme konusunda sabırlı ve düşüncelerini ifade etmeye istekli oldukları gözlenmiştir.

3.2.1.2. Uyarın Sunumu ve Tartışma

Uyarın olarak seçilen Carl ve Yaşamın Anlamı kitabı çocuklara gösterilmiş ve daha önce onlara bu kitabı okuyan olup olmadığı sorulmuştur. Çocukların kitabı ilk kez dinleyeceği tespit edilmiş ve kitabın adı ile yazarı hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından hikâye okunmuş ve çocuklara hikâyenin konusunun ne olduğuna dair sorular sorulmuştur. Çocuklardan gelen yanıtlar incelendiğinde hikâyenin bir solucanın işini konu edindiğine dair cevaplarda görüş birliği ortaya çıktığı tespit edilmiştir:

- “Bu hikâyede solucanların gübre yapma işi anlatılmış.” (Ç 13)
- “Solucanın işiyle ilgili, gübre yapma ve toprağa bereket vermesi ile ilgili.” (Ç 25)
- “Hikâye hayvanların işi ile ilgiliydi, en çok da solucanın ne iş yaptığıyla ilgili.” (Ç 2)
- “Solucanın toprağı tazelemesini anlatıyordu.” (Ç 7)

Kolaylaştırıcı hikâye ile ilgili tartışmak istedikleri bir konu, sorun olup olmadığını sormuş ve A sınıfından bir öğrenci solucanın çalışmasının nedenlerini sorgulamak istediğini ifade etmiştir. Ardından tartışmanın felsefi sorularından biri olan

“Dünyadaki tüm canlıların bir işi/ görevi/ sorumluluğu var mıdır?” sorusu üzerinden tartışma başlatılmıştır. Bu diyalog çocukların ilk kez tartışmaya soru sorarak katkı sunduğu bir örnek olarak şu şekilde ilerlemiştir:

- “Solucan neden çalışmalıydı? Aklında bir nedeni yok. Neden çalışacağını bilmiyor. Bunu tartışmak istiyorum.” (Ç 8)
- “Solucanın neden çalışmak istediğini mi tartışmak istiyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Aslında solucan neden bir iş yapmalıydı? Bunu merak ediyorum. (Ç 8)
- “Evet, çocuklar, arkadaşınız solucanın neden bir iş yapması gerektiğini merak ediyor. Sizler ne düşünüyorsunuz? Solucanların, hayvanların, tüm canlıların yapması gereken işler, sorumluluklar var mıdır? Nedenleriyle birlikte açıklayabilir misiniz? (Kolaylaştırıcı)

Yanıtlar her iki sınıf için ayrı ayrı oluşmuştur. A sınıfında ilk görüşler tüm canlıların bir işi/görevi ve sorumluluğu olduğunu bunların da varoluşlarına uygun bir yapıda ortaya çıktığı şeklindeyken B sınıfından ilk düşünceler herkesin bir işi olmayacağı yönünde ortaya atılmıştır.

- “Evet vardır. Mesela hayvanların kendine göre bir işi vardır, bitkilerin de kendine göre. Mesela bitkilerin işi insanlara meyve vermek. Meyve vermezlerse insanlar başka yere gider.” (Ç7)
- “Herkesin işi olur. Herkesin işi başkadır. Hayvanların da işi vardır. Mesela çiçeklerin işi açmak, arıların işi de çiçeklerden bal yapmak.” (Ç 4)
- “Bence yoktur. Mesela solucanın olabilir ama tüm hayvanların yok diye düşünüyorum.” (Ç 12)

Tartışmanın devamında A sınıfından bazı çocuklar bu görüşe itirazda bulunmuş, B sınıfında ise ilk ortaya atılan görüşe destekleyici görüşler sunulmuştur. Hayvanlardan bazılarının fiziksel hareketlerinden, eylemlerinden örnekler verilerek bir amaç doğrultusunda yapılmayan hareketlerin iş olarak nitelendirilemeyeceği dolayısıyla herkesin bir işi olamayacağı üzerine şu şekilde ifadeler ortaya çıkmıştır:

- “Ben Ç4 ‘e katılmıyorum. Mesela tavşanların işi olabilir ama bazılarının yoktur. Mesela sinek... Sadece uçuyorlar, öyle boş boş.” (Ç 6)
- “Ben de Ç6 ‘ya katılıyorum. Mesela tavşanların işi olur. Havuç topluyorlar sürekli; ama bazılarının yoktur. Mesela tembel hayvanın işi yoktur, sadece uyuyor.” (Ç 10)
- “Solucanın bir işi var ama sineklerin yok. Boş boş dolaşıyorlar. Mesela kelebeklerin

de yok. Sadece etrafımıza neşe katıyorlar.” (Ç 21)

- *“Bir tanesinin daha hiçbir işi yok. Mesela koala. Sadece ağaca tırmanıyor ve yaprak yiyor.” (Ç 23)*

Tartışmanın bu aşamasında itirazlara bir ek olarak “Herkesin bir işi/ görevi/sorumluluğu yoktur.” düşüncesini savunanların görüşlerinden farklı olarak hayvanların varoluşlarına uygun yaptıkları davranışların onların işi olduğu düşüncesi tekrar ortaya atılmıştır. Bu sırada “düşünme” eylemine yönelik görüşler ortaya çıkmış ve düşünmenin bir iş olup olmayacağı tartışılmıştır.

- *“Sineğin işi belki sadece uçmaktır. Tembel hayvan da çalışıyordur belki. Mesela evde işlerimi yapsam diye düşünüyor olabilir.” (Ç 1)*
- *“Düşünmek bir iş olabilir mi?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Olabilir. Çok düşündüğümüzde yoruluruz.” (Ç 1)*
- *“Bence olmaz çünkü durup düşünürüz. Mesela yürürsem ve düşünürsem bir iş yapmış olurum.” (Ç 2)*
- *“Bir iş yapmak için hareket etmemiz gerektiğini mi söylemek istiyorsun? Biraz düşünceni açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Evet. Mesela çalışırken bir iş yapmış oluruz. Yoruluruz. Mesela benim annem yemek yapınca yoruluyor. İşler onu yoruyor.” (Ç 2)*
- *“Tüm canlıların bence işi vardır. Düşünsek de bir iş yapmış oluruz. O zaman da beynimiz hareket eder.” (Ç 10)*
- *“Herkesin işi, sorumluluğu vardır. Başkadır. Mesela biz oturup ödevimizi yaparken annemiz yemek yapar.” (Ç 4)*
- *“Galiba benim fikrim biraz değişti... Şey sinek de uçarak işini yapıyor olabilir.” (Ç 6)*
- *“Düşüncenin değiştiğini mi söylüyorsun? Daha önce bazılarının işi olmadığını söylemiştin. Şimdi düşüncenin değişmesine neden olan şeyi bize açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Ben artık şöyle düşündüm; tüm canlıların bir işi var galiba. Çünkü hepsi bir şeyler yapıyor, boş durmuyor.” (Ç 6)*

Yukarıdaki diyalogda düşünme ve hareket etme eylemleri üzerinden bir iş yapma kavramının irdelendiği görülmektedir. Çocuklar bu ifadeleri ile daha önce farklı görüşte olan arkadaşlarının da görüşlerinin değişmesine neden olmuştur.

B sınıfındaki tartışmada ise çocuklar insanlar ve hayvanların temel yaşam ihtiyaçları

olan beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için bir iş yaptıkları üzerinden bir değerlendirme ile “para kazanmak” kavramını insan ve hayvan doğası üzerinden ele alarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Biz çocuklar oyun oynarız. Anne, babalar da işe gider ve para kazanır. Para kazanmazsak hiçbir şey alamazdık.” (Ç 20)
- “Büyükler işe gider. İşe gidemezlerse hiçbir şey alamayız.” (Ç 15)
- “İnsanların para kazanmak amacıyla mı bir işte çalıştığını söylemek istiyorsunuz. Ya hayvanlar? Neden çalışıyorlar? Onların da para kazanması mı gerekiyor?” (Kolaylaştırıcı)
- “Hayır, onların para kazanmasına gerek yok. Onların dünyası farklı.” (Ç 25)
- “Onların dünyası farklı derken ne demek istiyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Hayvanlar diğer hayvanlarla besleniyor, bazıları ot yiyor karnını doyurmak için. Ama biz para kazanmak zorundayız. Onların dünyasında para yok.” (Ç 25)
- “Ben şöyle düşünüyorum. İnsanların bir amacı var. Amacı şu: bu dünyada yaşamak. Yaşamak için yemek yemeleri gerekiyor. Yiyecek almak için de para kazanmaları lazım, yani bir işte çalışmaları.” (Ç 17)
- “İnsanlar bir şeyler yapmak için çalışır. Yani yaşamak için, çocuklarına bakmak için. Hayvanlar da çalışır, onlar da yavrularına bakar ama onlar kendi doğalarında yiyecek bulabilir.” (Ç 24)

Tekrarlayan düşüncelerin artması üzerine kolaylaştırıcı gelinen noktayı özetleyerek çocuklara tüm canlıların bir yaşam amacı olup olmadığı hakkında ne düşündüklerini sormuştur. Bu soruya verilen yanıtlarda canlıların temel amacının “hayatta kalmak” ve bunun için karşılanması gereken ihtiyaçların olduğu düşünceleri öne çıkmıştır.

- “Bütün canlıların amacı yaşamaktır. Mesela örümcekler biz yürürken onlara basmayalım diye duvarlarda, yüksek yerlerde ağ yapar. Oradan yuvalarına giderler.” (Ç 16)
- “Canlıların amacı büyüme. Büyümek için de yemek bulmak zorundadır.” (Ç 9)

Tartışmada bazı çocukların varoluş üzerine düşüncelerini ifade etmek için insanların dünyada yaşamak için yaratıldığını ifade ederek “yaratıcı, Allah, günah” kavramlarına ilişkin değerlendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

- “Dünyayı Allah yarattı. Dünya olmasaydı ağaç olmazdı, toprak olmazdı; yani hiçbir şey olmazdı. İnsanların amacı da zaten dünyada yaşamak.” (Ç 15)

- “Bence bizim amacımız dünyayı korumak, ona iyi bakmak.” (Ç 14)
- “Dünyaya iyi bakmazsak günah olur.” (Ç 15)
- “Siz dünyaya iyi baktığınızı düşünüyor musunuz?” (Kolaylaştırıcı)
- “Dünyaya bazen iyi bakmadığınızı düşünüyorum. Mesela bazen çöpleri etrafa atıyorsunuz değil mi? Bazen çiçekleri koparıyorsunuz.” (Ç 17)
- “Çiçekleri, ağaç yapraklarını koparmak da günahdır. Onları da Allah yarattı.” (Ç 11)
- “Günah ne demektir? Biraz açıkla mısın?”
- “Yani bir şeylere zarar vermek, boşa harcamak demek.” (Ç 11)

Tartışmanın devamında insan davranışlarının dünyaya etkileri üzerinden yorumlar yapılmış ve her şeyin birbiri ile bağlantılı olduğuna ilişkin görüşler ortaya çıkmıştır. Bu aşamada çocuklardan bazıları konuyu davranışlarıyla başkalarına örnek olma üzerinden şu şekilde ele almıştır:

- “Dünyayı güzelleştirmek için bazı şeyler yapabiliriz. Mesela biz çiçek ekebiliriz. Annemiz ağaçları sulayabilir. Sonra arkadaşımız da annesiyle görüp başka ağaçları sulayabilir.” (Ç 16)
- “Biz bir ağaca güzel davranırsak arkadaşlarımız da güzel davranır. Ama mesela biz bir ağacın dalını kırarsak, kopartırsak başka çocuklar da gelip toplarıyla ağacın dalını kırabilir.” (Ç 23)
- “Yani her şeyin birbiri ile bağlantılı olduğunu mu düşünüyorsunuz? Yani benim bir davranışım başka canlıları etkiler mi?” (Kolaylaştırıcı)
- “Bence etkiler. Biz güzel davranırsak herkes birbirine güzel davranır.” (Ç 18)
- “Sizler bu konuda ne düşünüyorsunuz? Her şey birbiri ile bağlantılı mıdır? Örnek verebilir misiniz?” (Kolaylaştırıcı)
- “Mesela biz doğadaki canlılara zarar vermezsek onlar da bize saldırmaz. Kedilerin kuyruğunu filan çekmezsek onlar da bizi tırmalamaz.” (Ç 24)

Çocuklardan bazıları ise sevgi temelli ilişkilerin canlıların birbirlerine karşı olan davranışlarını etkilediğini belirtmiş ve her şeyin birbirleriyle olan bağlantısını bu odakta ele almıştır.

- “Eğer biz bir ağacı seversek, bir hayvanı seversek ona hep iyi davranırız. Canını acıtmayız. Onlar da hep mutlu olur bizimle birlikte yaşar.” (Ç 6)
- “Ormanlardaki ağaçları seversek, onları kesmeyiz. O zaman da ağaçlar hayvanlara yuva olur. Hayvanlar yuvalarını kaybetmez.” (Ç 10)

- “Ormanları sevenler ağaçları yakmaz, kesmez. Orada tüm hayvanlar yaşar. Yeni kuşlar yuva yapar, sincaplar gelir, yavru hayvanlar gelir.” (Ç 2)

Çocuklar tartışma sırasında ekosistemde bir dengenin var olduğuna ve buradaki bir değişikliğin ekosistemdeki tüm canlıları etkileyeceğini fark etmiş ve düşüncelerini kitaptan örnekler vererek şu şekilde açıklamıştır:

- “Herkes sorumluluklarını yaparsa o zaman dünyada her şey yolunda olur. Mesela solucan işini bıraktığında fare filan gitmek zorunda kaldı, toprak artık yumuşak olmadığı için.” (Ç21)
- “Eğer herkes işini yaparsa o zaman hiçbir hayvan aç kalmaz. Hepsi kendi yiyeceklerini bulur, yavrularını besler. Sincaplar da tohum bulur. İnsanlar da tohum bulur.” (Ç 1)

Tartışma sırasında canlıların yaşam hakları ve bu hakların insanlar tarafından ellerinden alınmasının ekosisteme etkisi üzerine görüşler sunulmuştur. Bu konuda bir grup hayvanların yaşam hakkının gözetilmesini savunurken diğer grup da insanların güvenliğini öncelik olarak değerlendirmiş ve insan yararını üstün tutan açıklamalar yapmıştır.

- “İnsanlar bazen bilerek hayvanlara zarar veriyor, onları öldürüyor. Bu çok yanlış. Onların da bizimle yaşamaya hakkı var.” (Ç 24)
- “Bazıları dikkatsiz olduğu için öldürüyor. Mesela yürürken görmemiş olabilir. Bazıları da korktuğu için sinekleri filan öldürüyor olabilir.” (Ç 21)
- “Bütün hayvanların bir canı var; sineklerin de... Bence dikkatli yürümeliyiz. Onları öldürmemeliyiz.” (Ç 15)
- “Birisi kötülük yapınca herkes yapar. Mesela o hayvanın da arkadaşları kızıp bize saldırabilir. Sinekler bize saldırabilir.” (Ç 16)
- “Sinekler biz bir şey yapmadan da bizi ısırabilir. Onları öldürmeden camdan atabiliriz mesela.” (Ç 17)
- “Tüm sinekleri nasıl atacaksın? İstersen sinek ilacı sıkabilirsin.” (Ç 23)
- “O zaman da öldürmüş olursun. Bence sineklik takalım. Normal pencereyi açarız, küçük deliklerden giremezler. Onların yaşam alanı dışarı zaten.” (Ç 25)

Tekrarların artması üzerine gelinen nokta kolaylaştırıcı tarafından özetlenerek değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Çocukların tartışmaya katılmaya oldukça istekli

oldukları, sorular sormaya başladıkları ve çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bazı çocukların süreç boyunca sınıftaki diğer düşünceleri taklit ederek ifadeler ortaya koymaya devam ettikleri belirlenmiştir.

Sürece ilişkin bilişsel örüntü sistemine göre günah, empati, hayvan hakları kodlarının değerler kategorisinde sunulduğu; sevgi kodunun ise denge kategorisinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu kategoriler ilişkiler temasını oluşturmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde çalışmak ve varoluş kategorilerini oluşturan kodlar ile alternatif çözüm, doğa ve çevre temalarının da aşağıdaki şekilde belirtilen kodlar tarafından oluşturulduğu görülmektedir.



Şekil 3.2. Carl ve Yaşamın Anlamı Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi

3.2.1.3. Değerlendirme

Değerlendirme aşamasında öncelikle çocuklara tartışma süreci ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocuklar bu sorulara yanıt verirken parmakla işaretleme tekniği ile süreci değerlendirmiştir. Çocuklar olumlu yanıt verecekleri sorularda başparmaklarını yukarı, olumsuz yanıtlarında ise aşağı gelecek şekilde işaretleme yapmıştır. Kararsız kaldıkları durumda ise parmaklarını yatay pozisyonda tutmuştur. Bu kapsamda çocukların birbirlerini dinledikleri, tartışma kurallarına uygun davrandıkları, tartışmanın eğlenceli geçtiğini belirttikleri; ancak herkesin söz alması ve tartışma sırasında düşüncelerinin değişip değişmediği konularında kararsız kaldıklarına yönelik işaretleme yaptıkları görülmüştür.

Süreç değerlendirmesinin yanı sıra çocuklara evde aileleri ile birlikte üzerinde düşünecekleri bir değerlendirme etkinliği verilmiştir. Bu etkinlik Carl ve Yaşamın Anlamı isimli kitabın sonunda yer alan “Yazarın Notu” bölümünden elde edilmiştir

(Freedman, 2021). Aşağıda kullanılan bu metin yer almaktadır:

- “Etrafta koşuşturan sincapları ya da zıplayıp duran böcekleri izlerken ‘Ne yapıyorlar?’ ya da ‘Bunu niye yapıyorlar?’ diye düşündüğün oldu mu hiç? Tıpkı Carl gibi, bu kitaptaki tüm canlıların önemli bir işi var. Fare, sincap, tavşan, tilki ve karafatma; hepsinin birbirine ihtiyacı var. Dünyamızın da onlara. Her şey birbirine bağlı. Sen de her şeye bağlısın! Sen dünya için ne yapabilirsin?”

Görüntü Nesnesi 3.1. Carl ve Yaşamın Anlamı Yazarın Notu: Değerlendirme Çalışması

(Freedman, 2021)



Yukarıda görseli verilen bölüm bir not olarak oturum sonunda çocuklarla birlikte eve gönderilmiş ve velilerden çocuklarının yanıtlarının yazılarak notun ertesi gün okula

gönderilmesi istenmiştir. Değerlendirme çalışması için gönderilen yazar notu bir değerlendirme sorusunu içermektedir. Bu soruya göre gelen yanıtlar aşağıdaki Tablo 3.1. de özetlenmiştir.

Tablo incelendiğinde verilen yanıtların “ temizlik, koruma, yeşillendirme, yardımlaşma” olarak dört kategoride ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu kategorilerden her biri kodlar oluşturularak çocukların yanıtları bu kodlar içinde alıntılanmıştır. Buna göre;

Dünya için temizlik yapacağını söyleyen çocuklar çöplerin toplanarak çöp kutusuna atılması, çevreyi kirleten kişilerin uyarılması ve temizlikle ilgili görüşler ortaya atmıştır. Bu görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

- “Pislikleri toplar ve çöp kutusuna atarım.” (Ç 5)
- “Çöpleri toplarım.” (Ç 3)
- “Herkesi uyarırım.” (Ç 12)
- “Denizleri kirletenleri uyarırım, çöplerini denize atmamasını söylerim.” (Ç 16)
- “Çöpleri dışarı atanları uyarırım.” (Ç 19)
- “Dünyayı temiz tutarım.” (Ç 15)
- “Temizlerim.” (Ç 11)

Dünyayı koruma kategorisinde ortaya çıkan görüşler incelendiğinde ise bunun meslek seçimi veya bir icat yapımı yoluyla gerçekleştirilmek istendiği görülmüştür. Çocuklardan bazıları seçtikleri mesleklerle dünyayı koruyabileceklerini şöyle dile getirmiştir:

- “Dünyamız için asker ve polis olurum.” (Ç 9)
- “İtfaiyeci olup dünyayı yangınlardan korurum.” (Ç 10)

Bilimsel çalışmalar ve keşifler ile ortaya çıkarılan icatlar yoluyla da dünyayı koruyabileceğini söyleyen bazı çocuklar olmuştur. Bu yanıtlar;

- “Bir icat yapıp dünyanın havasını kirleten şeylerden korurdum.” (Ç 20)
- “Gök taşı dünyaya çarpmasın diye araştırmalar yapar bir araç tasarlayıp korurum.” (Ç 25)

şeklindedir.

Dünyayı yeşillendirmek ile ilgili görüşler sunan çocuklar ise bu düşüncelerini bir

tohum ekerek, bir fidan dikerek veya sebze ve meyve yetiştirerek gerçekleştirme görüşündedirler. Örneğin;

- “Çiçek tohumları eker ve onları sularım. Her yerin güzel kokmasını sağlarım.” (Ç 6)
- “Dünyayı yeşil yapmak için ağaç dikerim.” (Ç 2)
- “Sebze yetiştiririm. Hiç kimse aç kalmasın herkes yesin.” (Ç 1)
- “Hiç kimse aç kalıp ölmesin diye herkese sebze tohumları veririm.” (Ç 8)
- “Karpuz meyvesini yiyip çekirdeklerini ekerim.” (Ç 7)

Son görüşler insanlara ve hayvanlara yardım etmek üzerine kategorize edilmiştir. Buna göre çocuklar sokak hayvanlarını koruma, hayvanları besleme ve hayvanların yuvalarını koruma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- “Hayvanlara yiyecek verir, onlara yardım ederim.” (Ç 17)
- “Hayvanları beslerim.” (Ç 23)
- “Arıların kovanını korurum. Arılar dünyada çok önemlidir. Çiçekleri dolaşırlar, bal yaparlar.” (Ç 22)
- “Sokaktaki hayvanlara yardım ederim, yuva yaparım.” (Ç 21)

İnsani yardımlar konusunda ise insanların birbirine yardım etmesi ile dünyaya yardım edilebileceği ve yangınlarda o bölgedeki insanlara yardım etmek suretiyle dünyayı koruyabileceğini ifade eden çocuklar olmuştur.

- “Herkes yardım ederim. Herkes de dünyaya yardım eder.” (Ç 14)
- “Yangınları söndürmek için oradakilere yardım ederim.” (Ç 24)

Tablo 3.1. Carl ve Yaşamın Anlamı Değerlendirme Çalışması

Kategoriler	Kodlar	Alıntı
Temizlik	Çöplerin toplanması	“Pislikleri toplar ve çöp kutusuna atarım.” “Çöpleri toplarım.” “Herkesi uyarırım.”
	Kirlenlerin uyarılması	“Denizleri kirlenleri uyarırım, çöplerini denize atmamasını söylerim.”
	Temizlik yapma	“Çöpleri dışarı atanları uyarırım.” “Dünyayı temiz tutarım.” “Temizlerim.”

Koruma	Meslek	“Dünyamız için asker ve polis olurum.” “İtfaiyeci olup dünyayı yangınlardan korurum.”
	İcatlar	“Bir icat yapıp dünyanın havasını kirleten şeylerden korurdum.” “Gök taşı dünyaya çarpmasın diye araştırmalar yapar bir araç tasarlayıp korurum.”
Yeşillendirme	Tohum ekme ve fidan dikme	“Çiçek tohumları eker ve onları sularım. Her yerin güzel kokmasını sağlarım.” “Dünyayı yeşil yapmak için ağaç dikerim.”
	Sebze, meyve yetiştirme	“Sebze yetiştiririm. Hiç kimse aç kalmasın herkes yesin.” “Hiç kimse aç kalıp ölmesin diye herkese sebze tohumları veririm.” “Karpuz meyvesini yiyip çekirdeklerini ekerim.”
Yardımlaşma	Hayvanlara yardım	“Hayvanlara yiyecek verir, onlara yardım ederim.” “Hayvanları beslerim.”
	İnsanlara yardım	“Arıların kovanını korurum. Arılar dünyada çok önemlidir. Çiçekleri dolaşırlar, bal yaparlar.” “Sokaktaki hayvanlara yardım ederim, yuva yaparım.” “Herkese yardım ederim. Herkes de dünyaya yardım eder.” “Yangınları söndürmek için oradakilere yardım ederim.”

3.2.2. İkinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar

İkinci oturum sonunda çocukların sürece katkıları göz önünde bulundurulduğunda; tartışmaya istekle katıldıkları, tartışma boyunca mantık yürütebildikleri, çıkarımlarda bulunabildikleri ve tartışma esnasında sorular sormaya başladıkları belirlenmiştir. Tüm bu davranışlar felsefi düşünmeye ve sorgulamaya açık durumlar olarak kaydedilmiştir.

3.3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü oturuma ilişkin bulgular uygulama süreci ve felsefi düşünmeye ve sorgulamaya açık durumlar başlıkları altında yorumlanmıştır.

3.3.1. Uygulama Süreci

Uygulama önceden hazırlanan etkinlik planı doğrultusunda üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçlerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

3.3.1.1. Isınma

Kolaylaştırıcı sınıfa üzerinde soru işareti olan bir zarf ile gelmiştir. Bu zarfın içinde hayvanlar ve yaşam alanlarına ait fotoğraflar bulunmaktadır. Çocuklar çember düzeninde oturmuştur. Ardından fotoğraflar çemberin tam ortasına gelecek şekilde yerleştirilmiş ve çocukların bir süre bu fotoğrafları incelemeleri istenmiştir. Çocuklara fotoğraflarda gördükleri hayvanların nerede yaşadıkları, bu yaşam alanının o hayvan için uygun olup olmadığı soruları sorulmuştur. Bu sorularla amaçlanan uyarının sunulmasının ardından yapılacak tartışma sürecinde doğal yaşam alanı ve bir yere ait olmakla ilgili düşüncelerin sorgulanmasına bir hazırlık yapmak istenmesidir.

Fotoğraflar arasında bulunan “sirk” in hayvanlar için uygun bir yaşam alanı olmadığı konusunda görüş birliği tespit edilmiştir. Bu konuda düşünce belirten çocukların hepsi bu alanın hayvanlara uygun olmadığı, burada onların özgürlüklerinin kısıtlanacağı, sirkte gösteri yapmanın onlara zarar verebileceğini ifade eden açıklamalar yapmıştır. Bu açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

- “Sirk filler için de diğer hayvanlar için de uygun bir yer değil. Onlar orada özgürce dolaşamaz, yiyecek aramaya çıkamaz. Kafeslerde hapsolurlar.” (Ç 10))
- “Sirk filler için uygun değildir; çünkü gösteri yapmak zorunda olup yaralanabilirler.” (Ç24)
- “Ben de sirkte onları yorduklarını, rahat bırakmadıklarını düşünüyorum. Bu yüzden sirk hayvanlara uygun değil.” (Ç 7)

Havuz ve yunusların bulunduğu fotoğraf konusunda da tüm görüşler bu alanın yaşam koşulları açısından balıklara uygun olmadığı yönünde ortaya çıkmıştır. Çocuklar yunusların burada rahat hareket edemeyeceğini, arkadaş çevrelerinden uzak kalacaklarını, özgürce istedikleri yere gidemeyeceklerini ve bunun onları mutsuz edeceğini ifade etmişlerdir.

- “Bütün büyük balıklar okyanusta yaşar. Havuzda insanlar olabilir. Hayvanlar orada rahat yüzemez.” (Ç 17)
- “Yunuslar havuzlara kapatılmamalı. Onlar arkadaşlarını özler, annelerini ve babalarını özler. Mutlu olamazlar.” (Ç 16)
- “Havuzda yunuslar aç kalır. Onlar insanların verdikleri yemlerle doymaz. Denizlerde kendi yiyeceklerini rahatça yüzüp bulurlar.” (Ç 6)

Kaplan ve orman fotoğrafı ile ilgili değerlendirmelerin hepsi olumlu yönde olmuştur. Bu fotoğrafı değerlendiren tüm çocuklar ormanların kaplanlar ve hatta diğer vahşi hayvanlar için uygun bir yaşam alanı olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

- “Kaplan için orman uygun. Çünkü orada yiyeceklerini bulur, ailesiyle rahatça yaşar.” (Ç 1)
- “Kaplanlar, kurtlar filan hepsine orman uygundur. Çünkü onlar vahşi olduğu için diğer alanlarda olmaları insanlara ve evcil hayvanlara tehlikeli olabilir.” (Ç 25)

Kafes görüntüsünün yer aldığı fotoğraflar çocuklarda iki farklı görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlk grup kafesteki kuş ve aslan fotoğraflarının kesinlikle uygun bir yaşam alanı olmadığını onların yaşam haklarının ihlali ve özgürlüklerinin kısıtlanması üzerinden ele alarak şu şekilde değerlendirmiştir:

- “Bir kafes kuşlar için uygun olamaz. Kuşlar uçmak ister, özgürce gökyüzünde gzmek ister. Kafeste olurlarsa onlara engel olmuş oluruz.” (Ç 20)
- “Kafese koyarsak kuşlar hiç iyi olmaz. Çünkü o zaman uçamazlar, dallara konamazlar.” (Ç 11)
- “Kafes hiç uygun bir yer olmaz. O zaman kuşlar nasıl kanatlarını açıp uçacaklar? Bunu yapamazlar. Özgür olamazlar.” (Ç 4)
- “Aslanlar da kafeste tutulmamalı. Kafeste tek başına ve ailelerinden ayrı olmamaları gerek.” (Ç 12)

Bu görüşlerin ardından bazı çocuklar ise kuşların kafeste sahipleri tarafından iyi bir bakımla korunabileceğini kendi ailelerinden örneklerle açıklayarak kafeste olmalarının güvenli olacağını dile getirmiştir.

- “Kafes kuşlar için uygun. Çünkü ona yem veririz, su veririz; iyi bakarız.” (Ç 5)
- “Bence kafeste olabilirler. Benim dayımın da kafeste muhabbet kuşu vardı. İsteddiği zaman kafesinden çıkıp uçup geliyordu.” (Ç 9)
- “Bence kafes uygun olabilir. Çünkü kuşlar kafeste olduğunda zarar görmezler. Yemleri olur, suları olur.” (Ç 19)

Bir aslanın yaşam alanının kafes olması ile ilgili ise kararsızlıklar ifade edilmiştir. Çocuklar bunun geçici bir yaşam alanı olması koşuluyla ve kısa bir süreliğine olabileceğini; ancak aslanın sürekli olarak bir kafeste yaşamasının onun özgürlüğü açısından uygun olmayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

- “Bence aslanlar da doğada özgürce yaşamalı.” (Ç 14)
- “Bazen bir aslanı kafese koymak zorunda kalabiliriz. Bu normaldir.” (Ç 21)
- “Hangi zamanlarda bu normaldir? Düşünceni biraz daha açıklayabilir misin?”
(Kolaylaştırıcı)
- “Şey... Aslında aslanlar ormanlarda yaşar biliyorum. Ama mesela bir aslan yaralanmış olabilir. Avcılar ya da diğer aslanlar ona zarar vermiş olabilir. O zaman onu iyileştirmek gerekir ve veterinerler onu kafese koymak zorundadır. Çünkü o vahşi bir hayvan. Kafese koymazlarsa veterineri yaralayabilir.” (Ç 21)

Son fotoğraf değerlendirmeleri ise bir laboratuvar faresine aittir. Bu konuda çocuklardan bazıları farenin kendi isteğiyle burada kalmayacağını bu nedenle uygun bir yaşam alanı olmadığını söylemiştir. Bazı çocuklar ise fotoğraftan fareye iyi davranılıp davranılmadığını anlayamadıkları gerekçesiyle buranın onun için uygun bir yer olup olmadığı konusunda kararsızlıklarını dile getirmiştir. Bu sırada çocuklardan bir tanesi hayvanlar üzerinde yapılan deneylerin etik yönünü ortaya koyacak ifadelerde bulunmuştur.

- “Laboratuvar bir fare için uygun değildir. Çünkü orada kalmayı kendisi istememiştir. Bilim adamları deney yapmak için onu getirmiş olabilirler. O burada kalmak istemez.” (Ç 22) “Bence de burası fare için uygun değil; çünkü fare burada hızlıca giderken bir şeyler üstüne devrilebilir. Yaralanır, canı acır.” (Ç 2)
- “Belki kendisi gelmiştir. Değişik kokuları takip edip yiyecek bir şeyler var mı diye bakmıştır.” (Ç 20)
- “Burada yiyecek bulamaz. Kokular deneylerden çıkmış olabilir.” (Ç 23)
- “Burası fareye uygun değil. Eğer onunla deney yapmak isteyen insanlar varsa bu yanlış olur. Çünkü fare ölebilir.” (Ç 25)
- “Fare burada yaşamak istemez. Çünkü deney yapan insanların sesleri onu korkutabilir.” (Ç13)
- “Ben karar veremedim. Eğer fareye kötü davranırlarsa mesela onu aç bırakırlarsa, kuyruğuna filan zarar verirlerse o zaman burası uygun olmaz. Ama onu beslerlerse, korurlarsa burada yaşayabilir, bilmiyorum.” (Ç 7)

3.3.1.2. Uyarı Sunumu/ Tartışma

Kolaylaştırıcı çocuklara Ayı Olmayan Ayı isimli kitabı göstermiş ve daha önce onlara bu hikâyeyi okuyan bir kişi olup olmadığını sormuştur. Çocuklar hikâyeye ilk kez

karşılaştıklarını dile getirmiştir. Hikâyenin adı, yazarı hakkında bilgi verildikten sonra hikâye çocuklara okunmuştur. Ardından kolaylaştırıcı tarafından bu hikâyede tartışmak istedikleri bir durum olup olmadığı sorulmuştur. Her iki grupta da ayının kendisinin bir ayı olduğuna kimseyi inandıramamasının nedenleri tartışmak istenmiştir. Bu oturumda her iki sınıfta da çocukların tartışmaya başlamak için bir sorun ortaya koyma, düşüncelerini ifade etme konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu tartışmayı başlatmaya yönelik diyaloglar her iki sınıf için şu şekilde oluşmuştur:

- “Benim merak ettiğim ve konuşmak istediğim bir şey var? Ayı neden kimseyi inandıramıyor?” (Ç 2)
- “Çünkü ayı kafeste olmadığı için.” (Ç 3)
- “Ayıların kafeste mi yaşaması gerektiğini söylemeye çalışıyorsun? (Kolaylaştırıcı)
- “Hayır, ben demiyorum. Onlar, kitaptakiler ayı kafeste olmadığı için ona inanmadılar.”(Ç3)
- “Bence ayının evi kaybolduğu için ona inanmadılar. Fabrika yaparken evini kaybettiler. Ayı evini gösteremedi. O yüzden kimse ona inanmadı.” (Ç 7)
- “Sizler bu konuda ne düşünüyorsunuz? Ayı evini gösterebilseydi, onun ayı olduğuna inanırlar mıydı? (Kolaylaştırıcı)
- “Bence olabilir. Çünkü onlar ayının evini hiç görmediler. Görselerdi, burada bir ayı yaşıyormuş derlerdi ve onu özgür bırakırlardı.” (Ç 10)
- “Özgür bırakmak derken ne demek istiyorsun? Biraz daha açıklar mısın?”(Kolaylaştırıcı)
- “Yani hayata kavuşmak demek.” (Ç 10)
- “Ayıya neden kimse inanmadı? Bunu tartışmak istiyorum.” (Ç 17)
- “Çünkü oradakiler ayının arkadaşları değildi. Ayı yalnızdı. Hayvan dostları yanında olsaydı onun ayı olduğunu söylerlerdi.” (Ç 23)
- “Bence ayı fabrikada gezindiği için inanmadılar. Çünkü fabrikada ayılar olmaz, insanlar olur.” (Ç 20)
- “İnanmadılar çünkü orası artık bir fabrika olmuştu. Orası ayının evine ait değildi.” (Ç 25)

Bu iki diyalogda da görüldüğü gibi çocuklar ayının kendisinin ayı olduğuna kimseyi inandıramama nedeni olarak yaşam alanı sorununa işaret etmiştir. Tartışmanın devamı bu sorun üzerine şekillenmiştir. Çocuklardan biri ayının kendisini kimseye

inandıramamasını önceleri orman olan alanda şu anda bir fabrika bulunduğu ve ayının buraya ait olmadığını fark etmesiyle ilişkilendirmiştir.

- *“Orada önce bir orman vardı. Tüm hayvanlar yaşıyordu, oraya aitti. Sonra hepsi gitmiş olabilir. Ayı da uyuduğu için görmemiş olabilir. Uyandı ve ayı oraya ait olmadığını anladı.” (Ç 18)*

Kolaylaştırıcı bu aşamada çocuklara *“Bir yere ait olmak sizce ne demektir?”* sorusunu sormuştur. Gelen yanıtlar ait olunan yerdeki sosyal ilişkilerin varlığına işaret etmektedir.

- *“Bir yere ait olmak demek orada arkadaşlarıyla oynamak demektir.” (Ç 21)*
- *“Düşünceni bir örnekle açıklayabilir misin ?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Mesela biz okula gelince buraya büyük çocuklar gelmiyor. Sadece ben ve arkadaşlarım geliyoruz. Burada oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz.” (Ç 21)*

Bazı çocuklar ise bir yere ait olmak ile güvende olmak kavramlarını eşleştirmiştir. Bunu açıklarken de yaşanan duygu durumlarına dikkat çeken bir diyalog şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- *“Bir yere ait olmak demek orda korkmadan yaşamak demektir.” (Ç 2)*
- *“Bu düşünceni bir örnekle açıklayabilir misin?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Mesela ayı fabrikaya ait olsaydı orada müdürlerinden korkmazdı. Onlar da ayıyı zorlamazdı sen ayı değilsin diye.” (Ç 2)*
- *“Ait olmadığınız bir yerde korku mu hissederdiniz? Veya bir yere ait olmadığınızda hangi duyguları hissederdiniz?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Ben korkarım çünkü orası benim evim değilse tanımadığım insanlar olur. Onlarla yaşayamam ki!” (Ç 6)*
- *“Ben endişeli olurdum. Çünkü bilmediğim bir yer olurdu.” (Ç 7)*
- *“Öyle bir yerde mutlu olamaz. Çünkü korkabilir. Ama kendi doğasında olursa oradaki her şeyi bildiği için rahat eder.” (Ç 8)*

Kolaylaştırıcı tartışmayı tekrar hikâyenin odağına çekebilmek ve doğal yaşam alanı kavramı üzerinden bir tartışma yapabilmek için çocuklara ayının nerede yaşamasının onun için uygun olacağını düşündüklerini sormuştur. Bu noktadan hareketle tartışma doğal ve doğal olmayanın sorgulanması yönünde ilerlemiştir.

Çocuklar ilk olarak bir ayı için en uygun alanın orman olduğunu; ormanda hareket özgürlüğü olacağını, kendi seçimlerini kendisinin yapabileceğini böylece de mutlu olacağını şu şekilde ifade etmiştir:

- “Ayı için en uygun alan ormandaki mağarasıydı. Çünkü orada özgürce dolaşabilir. Ne isterse yapar. Kendisi karar verir.” (Ç 4)
- “Ayılar mağarasını kendisi seçmek ister. İnsanların yaptığı bir yerde yaşayamaz. Orada mutlu olamaz. Çünkü kendi seçtiği mağarasında istediği zaman uyur, istediği zaman dışarıda dolaşabilir.” (Ç 11)
- “Ayılar sirkte de yaşayabilir, hayvanat bahçesinde de ormanda da. Ama sadece ormanda mutlu yaşar. Çünkü orada hem dolaşıp yiyecek bulabilir hem de mağarasında kış uykusuna yatabilir.” (Ç 21)

Bazı çocuklar ise ayının vahşi bir hayvan olduğu bilgisinden yola çıkarak onun doğal yaşam alanının ormanlar ve mağaraları olması gerektiğini, aksi halde insanların ona zarar verebileceğini, her iki canlı türü için de en güvenli olanın birbirlerinin yaşam alanlarından uzak durması olacağını belirten düşünceler ortaya koymuştur.

- “Bence ayıların doğal yaşam alanı ormandır. Böylece rahatça yiyeceklerini bulur. İnsanlar da onu bulamaz.” (Ç 17)
- “İnsanların ayıyı bulmaması gerektiğini mi düşünüyorsun? Bunun nedenlerini açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)
- “Evet. Çünkü ayı vahşi bir hayvan olduğu için insanlar onu görünce korkup ona zarar verebilir, onu öldürebilirler.” (Ç 17)
- “Eğer ayı insanlara saldırmazsa insanlar da ona zarar vermezler. “Ölü taklidi” yapıp ayının gitmesini beklerler.” (Ç 18)
- “İnsanlar kendi alanlarında olmalı, ayılar da kendi alanlarında yani ormanda. Böyle olursa kimse rahatsız olmaz.” (Ç 22)

Bazı çocuklar doğal yaşam alanını seçme özgürlüğü bulunması ve kendi inşa etmiş olmaları ile ilişkilendirerek şu düşünceleri ortaya koymuştur:

- “Hayvanlar istedikleri yerde yaşayabilirler. Ama buna kendileri karar verebilir. Mesela ayılar hangi mağarada yaşayacağına kendi karar verir. Kuşlar da hangi dallarda yuva yapacağına. Ama biz onları kafese koyarsak bu doğal olmaz.” (Ç 2)
- “Doğal olan nasıldır? Doğal yaşam ne demektir” (Kolaylaştırıcı)
- “Doğal yaşam demek bizim yaşadığımız doğal yerler demek, özel evlerimiz demek.” (Ç 6)

- “Doğal yaşam demek bizim kendi yaptığımız evlerimizde yaşamak demek. Biz evlerimizi yaparız, hayvanlar da kendi evlerini yaparsa bu doğal yaşam olur.” (Ç14)

Çocukların tartışma sırasında doğal ve doğal olmayanı “kendiliğinden, doğada bulunan, yapay olmayan” gibi özellikleri ile değerlendirdikleri tespit edilmiştir. İlk olarak doğal olanın kendiliğinden doğada var olduğu şu şekilde açıklanmıştır:

- “Doğal olan şeyler insanın yapmadığı şeylerdir. Mesela bir ağaç... Ağaçları insanlar yapmaz. Tohum çıkar, büyür ve elma ağacı olur. Bu doğal bir ağaç.” (Ç2)
- “Sizler ne düşünüyorsunuz doğal olan ne demektir?” (Kolaylaştırıcı)
- “Doğal olan doğada olan demektir. Mesela kuşlar, çiçekler, ırmaklar doğaldır.” (Ç12)
- “Doğal şeyler bizim yapmadığımız şeylerdir. Mesela yağmur yağar. Biz yağmuru yapmayız, o doğadan oluşur.” (Ç 20)

Tartışmanın bu aşamasında B sınıfında itirazlar ortaya çıkmıştır. Doğal olanın bir şeyin onu oluşturan bileşenlerin özüne yönelik olduğu ve bunların kullanımının etik açıdan değerlendirilmesi üzerinden bir diyalog gelişmiştir:

- “Doğal olan şeyler doğada olan şeylerdir ama insanların yaptığı bazı şeyler de doğal olabilir. Mesela bir insan ağaç dallarından bir kuş yuvası yapabilir. O zaman bu doğal olur. İyi bir şey yapmıştır.” (Ç 22)
- “Ben de Ç22’ ye katılıyorum. İnsanlar da doğal şeyler yapabilir. Mesela bir ağaç fidanı kendiliğinden büyür; ama bir insan da tohum ekip bir ağaç büyütebilir.” (Ç 25)
- “İnsanlar doğa için iyi bir şeyler yapıyorlarsa mesela bir kuşa ağaç dallarından yuva yapabilir. Bu doğaldır.” (Ç 11)

Tartışma doğal ve doğal olmayan şeyler üzerine devam ederken insanların doğanın bir parçası olduğu ve dolayısıyla da insanların yaptıklarının da doğal olarak nitelendirilebileceği ile ilgili destekleyici görüşler devam etmiştir.

- “İnsanların yaptıkları da doğal olabilir. Kuşlar evlerini kendi yapar, insanlar da evlerini, kulübelerini yapabilir. Bu da doğaldır. Çünkü insan da doğanın parçası.” (Ç 21)
- “İnsan doğanın bir parçası olduğu için doğadan topladıkları ile doğal şeyler yapabilir. Mesela doğadan elma toplayıp elmalı pasta yapabilir. Çünkü elma doğadan geliyor.” (Ç 19)

Bu aşamada çocuklardan bazıları bir şeyin doğal olup olmamasının içeriğindeki malzeme ile değil doğada kendiliğinden var olup olmadığı ya da ortaya çıkmasında insan etkisi olup olmadığına odaklanmış ve itirazlarını sunmuştur. Bu diyaloglarda varlığa ilişkin unsurların doğa temelinde değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan diyaloglarda bazı çocuklar “kafa karışıklığı” yaşadıklarını dile getirmiştir.

- “Doğal olan şeyler doğada olur. Mesela denizde yüzen balıklar doğaldır. Ama balık oyuncacı doğal değildir. Onu insanlar yapmıştır.” (Ç 17)
- “Doğal şeyleri biz yapmayız. Mesela biz bir tohum ekmezsek de ağaçlar, çiçekler büyüyebilir. Doğal bir çiçek orada kendisi çıkar. Belki onun tohumunu bir kuş getirmiştir, belki rüzgârla uçmuştur.” (Ç 13)
- “Benim kafam biraz karıştı. Biz çiçek dikersek o da gerçek bir çiçek değil mi? Canlı değil mi? Cansız çiçekler plastik olur. Canlı çiçekler doğaldır.” (Ç 22)
- “Bir şeyin doğal olup olmadığı canlı olmasıyla mı ilgilidir? Bunu mu demek istiyorsun?”
- (Kolaylaştırıcı)
- “Kafam karıştı.” (Ç 22)
- “Bence doğal demek doğada olan bir şey demek. Cansız da olabilir. Mesela dağlardaki taşlar filan doğaldır, ama canlı değildir. Onları kimse yapmamış, orada kendiliğinden dururlar.” (Ç 20)
- “Bence de doğal şeyler kendiliğinden olur. İnsanların fabrikalarda yaptığı şeyler doğal olmaz. Onlar plastiktendir.” (Ç 16)
- “Kararımı verdim. Doğal demek doğadaki şeyler demek. İnsanların yapmadığı şeyler.” (Ç 22)

Tartışmadan elde edilen bu bulgular incelendiğinde bilişsel örüntü sistemi şu şekilde oluşturulmuştur: Kodların 5 temayı oluşturduğu tespit edilmiştir. Özgürlük ve kısıtlılık teması aidiyet, özgürlük, güvenlik ve kimlik kategorilerini oluşturan kodlardan oluşmuştur. Toplumsal ilişkiler temasında ise yabancılaşma ve sosyal ilişkiler olarak iki ayrı kategori ortaya çıkmıştır. İnsan ve doğa etkileşimi, doğallık ve canlılık ile çevresel değişim temalarında da doğal süreçler, insan etkili süreçler; canlı, cansız, doğal yaşam; çevre ve habitat, doğal çevre kategorilerini oluşturan kodlar yer almaktadır. Kodlar, kategoriler ve temalara ilişkin veriler aşağıdaki Şekil 3.3. te sunulmuştur:

sorgulamaya açık durumlar başlıkları altında yorumlanmıştır.

3.4.1. Uygulama Süreci

Uygulama önceden hazırlanan etkinlik planı doğrultusunda üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçlerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir.

3.4.1.1. Isınma

Kolaylaştırıcı sürece önceden hazırlanan Tukan kuşu şeklinde bir parmak kuklası ile başlamıştır. Bu kuklayı çocukların sırayla takması sağlanmış ve diğer çocukların kuklaya onunla ilgili bir soru sorması istenmiştir. Bu çalışmada amaç hem çocukların hikâyedeki karakterlerden biri olan Tukan kuşu ile tanışmalarını hem de soru sorma konusunda istekli hale gelmelerini sağlamaktır.

Çocukların soruları genellikle Tukan kuşunu tanımaya yönelik olmuştur. İlk sorular Tukan kuşunun sevdiği şeyleri tanımaya yönelik olarak şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- “En sevdiğin renk ne?” (Ç 6)
- “Sen en çok hangi yemeği seversin?” (Ç 9)
- “En sevdiğin oyun ne?” (Ç 13)
- “En sevdiğin ülke neresi?” (Ç 17)
- “En çok hangi hayvan arkadaşını seviyorsun?” (Ç 10)

Bu sorular ve yanıtların ardından Tukan kuşunun ailesini tanımaya yönelik şu sorular sorulmuştur:

- “Annenin adı ne? (Ç 5, Ç 16)
- “Babanın adı ne?” (Ç 3, Ç 14)
- “Kardeşlerin var mı?” (Ç 4)
- “Sen kimle yaşıyorsun?” (Ç 2)
- “Ailen şimdi nerede?” (Ç 22)
- “Kardeşlerinle ne oynarsın?” (Ç 15)

Bazı çocuklar ise seçenekli sorular sormuştur:

- “Senin evin ağacın dalında mı yoksa evlerin üstünde mi?” (Ç 21)
- “Uçarken gözlerin açık mı kapalı mı duruyor?” (Ç 25) (Bir belgeselde gördüğü kuşun uyur gibi uçtuğunu söyleyip bu soruyu sormuştur.)

Son olarak ortaya çıkan sorular ise Tukan kuşunun yeteneklerine yönelik olmuştur:

- “*Sen ıslık çalabilir misin?*” (Ç 24)
- “*Konuşabilir misin?*” (Ç 18)
- “*Sert ve kabuklu şeyleri yiyebilir misin?*” (Ç 20)

3.4.1.2. Uyarıcı Sunumu/ Tartışma

Çocuklara Teneke Orman isimli hikâyeyi daha önce dinleyip dinlemedikleri sorulmuş ve hiçbirinin hikâyeyi daha önce dinlemediği tespit edilmiştir. Hikâyenin adı ve yazarı tanıtıldıktan sonra okuma kısmına geçilmiştir. Ardından çocuklara kitapla ilgili ilginç buldukları veya tartışmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Bu aşamada çocukların kitapta yer alan “hiç kimsenin istemeyeceği şeyler” ifadesinden yola çıktıkları ve önce bunların neler olabileceğine ilişkin görüşlerini kendi aralarına konuşarak ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Kolaylaştırıcı süreci başlatmak üzere çocuklara “Hiç kimsenin istemediği şeyler neden istenmez?” sorusunu yöneltmiştir. Ortaya çıkan ilk yanıtların duyular ve duygularda oluşturacakları etkileri açısından ele alındığı belirlenmiştir. Çocuklar koku ve işitme duyusunda oluşturacakları hassasiyetleri düşünerek çöpler ile aşırı yağışlar ve gök gürültüsünün ise duygularımızı olumsuz etkilemesi nedeniyle kimse tarafından istenmeyeceğini ifade eden düşünceler ortaya koymuştur. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “*Çöpler istenmez; çünkü pis kokarlar.*” (Ç 2)
- “*Çöpler mesela dışarıya atılırsa hiç istenmez. O zaman dünya zarar görür. Her yer kötü kokar. Mikroplar çoğalır.*” (Ç 9)
- “*Çöpler ve çok yağmur yağması olabilir. Çöpler kötü koktuğu için istenmez. Yağmur da eğer çok yağarsa kimse dışarı çıkamaz, evde sıkılırız. Ama hiç yağmazsa da barajlar dolmaz, su içemeyiz.*” (Ç17)
- “*Çöpler ve gök gürültüsü istenmez. Çünkü ben de arkadaşım gibi düşünüyorum. Çöpler çok pis, iğrenç kokar. Gök gürültüsünün de sesi bizi korkutur, bazen de televizyonlarımızı bozabilir. Bu yüzden kimse istemez.*” (Ç13)

Ayrıca savaşlar, hastalıklar ve doğal afetlerin de istenmediğine ilişkin görüşler belirtilmiştir. Tüm bu düşüncelerin ortak noktası bu şeylerin tüm canlıların canını acıtan, onları yaşam alanlarında mutsuz eden şeyler olarak nitelendirilmesidir.

- “Savaşlar hiç istenmez; çünkü savaşta tüm canlılar ölür.” (Ç 11)
- “Depremlerde de insanlar ölür, hayvanlar ölür. Herkes üzülür. Bu yüzden hiç istenmez.”(Ç 15)
- “Önceden korona virüs salgını vardı. Herkes hastalanmıştı, korkmuştu, dışarıya çıkamamıştı. Kimse bir korona virüs istemez.” (Ç 14)

A sınıfında çöplerin varlığı hiçbir canlı tarafından istenmeyeceği varsayılarak buna rağmen bazı hayvanların neden çöplerde yaşadığı sorgulanmıştır. Çocuklar hayvanların isteyerek değil, hayatta kalabilmek için beslenebilmek zorunda olduklarından dolayı bu duruma mecbur kaldıklarını ifade etmiştir. Bu görüşe karşı çıkan bazı çocuklar da hayvanların kendi istekleriyle de çöplerin etrafında yiyecek aradığı örnekler sunmuştur.

- “Öğretmenim ben bir şey sormak istiyorum. Çöpleri hiç kimse istemiyorsa neden bazı hayvanlar çöplüklerde yaşıyor? Onlar kokudan rahatsız olmuyor mu?” (Ç 6)
- “Arkadaşınızın bu sorusu ile ilgili ne düşünüyorsunuz?”(Kolaylaştırıcı)
- “Olur. Çünkü çöp yemeklerin kokusunu bozar.” (Ç 1)
- “Bence rahatsız olurlar; ama hiç kimse onlara bakmadığı için, aç kalmamak için oradan yemek ararlar.” (Ç 10)
- “Bence sokaktaki hayvanlar çöplerden rahatsız olmaz. Çünkü onlar yemeklerini oradan buluyorlar. Yemek bulamazlarsa açlıktan ölürlər.” (Ç 7)
- “Bizim kedi de bazen çöplerin üstünde geziyor, yemek buluyor.” (Ç 5)
- “İnsanlar çöp kokularından hoşlanmaz ama hayvanlar ekmek kırıntıları aramak için bazen çöplerin etrafına gidebilirler.” (Ç 4)
- “Ben de Ç4’ e katılıyorum. Onlar yemek bulamadığı için mecbur kalmıştır. Rahatsız olsa da açlıktan ölmek için oraya gidiyordur.” (Ç 6)
- “Eğer sevdikleri bir yemek varsa onu almak için de gidebilirler. Mesela köpekler kemik sever. Biz onlara kemik versek de çöpte kemik bulunca yine de hoşlanırlar. Çünkü ben kuyruklarını salladıklarını görmüştüm.” (Ç 2)
- “Çöpten bulduğu zaman değil; sen ona kemik verirsen, su verirsen, başını seversen mutlu olup kuyruklarını sallarlar. Çöpleri hayvanlar da sevmez.” (Ç 8)
- “Çöpleri insanlar yapar. Hayvanlar onun çöp olduğunu bilemez. Yemek zannedip alıp yerler.” (Ç 2)
- “Hayvanların da burnu çok iyi koku alır. Bir yerin çöplük olduğunu anlarlar. Onlar çöpten hoşlanmazlar; ama aç kalmamak için mecburen çöpten yemek yerler bazen.” (Ç 10)

- “Hayvanlar çöplerden hoşlanmaz, çünkü çöpler pis kokar. Siz pis kokan bir yerde etmek yer misiniz hiç?” (Ç 8)
- “Benim fikrim biraz değişti. Çöpteki kokulardan rahatsız olurlar; ama yine de bazen oradaki yemekleri yerler, aç kalmamak için.” (Ç 7)

Tartışma bu şekilde devam ederken kolaylaştırıcı çocuklara arkadaşlarından birinin dile getirdiği “Çöpleri insanlar yapar.” ifadesi üzerine düşüncelerini sormuştur. Tartışmanın bu aşamasında çocuklarda insan davranışlarının çevreye etkisi ve ekosistemlerdeki döngüsel süreçler ile organik ve inorganik atıkların farkındalığına ilişkin şu diyalog ortaya çıkmıştır:

- “Biraz önce bir arkadaşınız çöpleri insanların yaptığından söz etti. Sizce bu ne demek, diğer canlıların çöp bırakıp bırakmadığı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” (Kolaylaştırıcı)
- “Bence tüm canlıların yemeklerinden kalanlar çöp olur. Ama en çok insanlar çöp bırakıyor. Onlar her şeyi çöpe atıyor.” (Ç 6)
- “Düşünceni biraz daha açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)
- “Mesela kediler mamalarını biraz yiyip bırakınca başka kediler gelir ve kalanları yer. Eğer dışarıda hiç kedi kalmadıysa o zaman da kalanları belki kuşlar yer. Çok az çöp kalır. Ama insanlar yemedikleri şeyleri çöpe atıyor.” (Ç 6)
- “Bence diğer canlılar çöp bırakmaz, sadece insanlar bırakır. Diğer canlıların çöpleri doğaya karışır. Mesela ağaçların yaprakları dökülünce toprağa karışıp gübre olur.” (Ç 1)
- “Bence hayvanların ve ağaçların da çöpleri olur ama bunlar doğaya karışır, onlar çöp sayılmaz. Mesela karıncalar filan yuvalarından bazı şeyleri taşıırken onlar dışarda kalırsa toprağa karışır.” (Ç 8)
- “Neden “çöp sayılmaz” dedin? Ne demek istediğini açıklar mısın?” (Kolaylaştırıcı)
- “Öğretmenim yani şey... Çöpler artık işe yaramaz ama onlar toprağa karışınca işe yarıyor, toprak gübreleniyor. İşe yaramış oluyor yani.” (Ç 8)
- “İnsanların yaptığı çöpler doğaya zarar veriyor. Mesela suları kirletiyor. Ama hayvanlar, ağaçlar doğaya zararlı şeyleri bırakmıyor.” (Ç 7)

B sınıfında ise hayvanların çöplerden yemek araması ve bulmasının çevreyi kirleteceği üzerinden bir değerlendirme yapılmış ve burada sorumluluğun insana mı yoksa hayvana mı ait olduğu sorgulanmıştır. Çocuklar, hayvanların çöplerden yemek aramak zorunda kalması yerine insanlar tarafından daha temiz yerlere bırakılacak yiyeceklerle

karınlarını doyurmaları gerektiğini ifade etmiştir.

- “Ben şöyle düşünüyorum bazen hayvanlar çöpler ile çevreyi kirletebilirler.” (Ç 17)
- “Bu düşüncene bir örnek verir misin? Bu şekilde çevrenin nasıl kirleneceğini düşünüyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Eğer insanlar çöpe yemek atmaya devam ederse sokaktaki kediler, köpekler de kokuları takip edip çöpleri karıştırabilir. Çöp poşetlerini yırtarlar, etrafa tüm çöpler saçılır. Yani her yer kirlenir.” (Ç 17)
- “Bu durumda sizce çevrenin kirlenmesinin sorumlusu kimdir?” (Kolaylaştırıcı)
- “Kedi ve köpeklerdir, çöpleri dağıttıkları için.” (Ç 11)
- “Bence onlar değil, insanlar. İnsanlar çöpe yemek atmazsa hayvanlar da dağıtıp kirletmez.” (Ç 16)
- “Bence de insanlardır. Eğer insanlar kalan yemeklerini mama kabına koyup başka bir yere koyarsa hayvanlar orada yemek yer. Çöpler de dağılmaz.” (Ç 22)

Tartışma devam ederken insanların hiç çöp çıkarmadan yaşamasının mümkün olup olmadığı sorgulanmaya başlanmıştır. Bunun mümkün olmadığına ilişkin görüşler baskın çıksa da çocuklardan birinin “çöpleri dönüştürmek” ile ilgili ortaya koyduğu düşünce üzerine çocukların ilk düşüncelerini yeniden değerlendirmeye başladığı tespit edilmiştir.

- “Ben bir şey merak ediyorum. Çöplerden kurtulabilir miyiz? Yani hiç çöp olmasa...” (Ç 17)
- “Hiç çöp çıkarmadan yaşamanın mümkün olup olmadığını mı sormak istiyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Evet, insanlar hiç çöpe atacak bir şey yapmasa....” (Ç 17)
- “Sizler bu konuda ne düşünüyorsunuz? Hiç çöp çıkarmadan yaşamamız mümkün mü?” (Kolaylaştırıcı)
- “Bence mümkün değil. Çünkü yediğimiz şeylerin filan kabukları var. Onları biz yutamayız, çöpe atarız. Çöp her zaman olur.” (Ç 13)
- “Bence de çöpler hep olur. Yediklerimizin paketleri filan hep çöpe gider.” (Ç 12)
- “Bence de mümkün değil. Ç 13 e katılıyorum. Hem kırılan oyuncaklarımızı nereye atacağız?” (Ç 18)
- “Geri dönüşüme atarız. Onlar plastik onları fabrikalarda yeniden oyuncak haline getirebiliriz.” (Ç 21)
- “Poşetler var bizim evde. Onlar eski poşetlerden yapılıyor. Geri dönüşüm işareti var üstünde.” (Ç 24)

- “Mesela kullanılmayan bir bardağı resim çizen robota dönüştürebiliriz. Peçete rulosunu dürbüne dönüştürebiliriz.” (Ç 20)
- “Bazı şeyleri dönüştürebiliriz ama bazı şeyleri dönüştüremeyiz. Mesela kullanılmayan bir camı dönüştürebiliriz ama bir elmayı dönüştüremeyiz. Onu sadece yeriz. Yedikten sonra...” (Ç 21)
- “Çekirdeğini toprağa gömeriz. O da yeni bir elma ağacına dönüşür.” (Ç 23)
- “Kabuklar filan da organik gübre oluyor, toprağa karışıyor. Yani toprağı beslemek için parçalayıp gömüyorlar. Ben biliyorum. O zaman hiç çöp kalmamış oluyor.” (Ç 24)
- “Yani hiç çöp çıkarmadan her şeyi bir şeye dönüştürebileceğimizi mi söylemek istiyorsun?” (Kolaylaştırıcı)
- “Evet.” (Ç 24)
- “Anladım o zaman çöplerin hepsini dönüştürebiliriz.” (Ç 13)

Bu sırada çocuklardan biri geri dönüştürülen ürünlerin kullanımına ilişkin insanların tercihlerinin farklı olabileceğini ortaya koyan düşünceler sunmuştur. Bazı çocuklar da bu görüşü destekler nitelikte yanıtlar vermiştir. Ardından karşı görüşler ortaya çıkmış ve bu ürünleri kullanmanın doğaya sağlayacağı yararlar değerlendirilmiştir.

- “Birçok şeyi dönüştürebiliriz ama bazı insanlar bunları kullanmak istemez. Onların çöpten yapılmış diyebilir.” (Ç 20)
- “Ben de istemem. Çöpten yapılmış bir çanta istemem mesela.” (Ç 23)
- “Ama o pis bir çanta değil ki! Yeniden yapılıyor, fabrikada. Sadece malzemesi eski.” (Ç 17)
- “Evet, geri dönüşen poşetler de öyle. Onlar eskiden de poşetmiş. Sonra fabrikalara gönderilmiş ve yeniden poşet olmuş. Hiç kullanılmamış, temiz yani.” (Ç 24)
- “Hem böyle şeyleri kullanırsak dünyaya daha az zarar vermiş oluruz.” (Ç 25)
- “Bu nasıl olacak? Düşünceni kanıtlayacak bir örnek verebilir misin?” (Kolaylaştırıcı)
- “Mesela kullanılmış kâğıtları fabrikalara gönderirsek onlar yeniden kâğıt olur. O zaman yeniden ağaçların kesilmesine gerek kalmaz, ağaçlar kurtulmuş olur. Dünya da ağaçsız kalmaz.” (Ç 25)

A sınıfında da benzer şekilde çöplerin geri dönüşümü tartışılmaya başlanmıştır. Bu sırada bir şeyin geri dönüştürülmesinde yarar ve daha iyi bir versiyona ulaşma fikri ile hareket edilmesi gerektiği savunulmuştur. Çocuklardan bazıları bunun her zaman

mümkün olmayacağını insanların yaş özelliklerini değerlendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

- “Siz geri dönüşüm çöpüne atarsanız onlardan yeni eşyalar yapılır. Mesela kutulardan yeni kutular yapılabilir fabrikalarda. Biz de yeniden kullanabiliriz.” (Ç8)
- “Ben televizyonda kapakları toplayan birini görmüştüm. Onlardan bir tane oyuncak araba yaptılar kutuyla filan. Yani onları atmadan, daha iyi bir şeyde kullanabiliriz.” (Ç 7)
- “Bazı şeyleri dönüştürebiliriz ama bazı şeyleri dönüştüremeyiz. Küçük çocuk onu bir şeye çeviremez. Büyükler varsa onu dönüştürebilirler Mesela çantayı neye dönüştüreceğiz? (Ç 2)
- “Mesela sığmayan bir oyuncağı içine koyabiliriz. İşe yaramış olur hem.” (Ç 5)
- “Böylece dönüştürmüş mü oluruz yoksa değerlendirmiş mi oluruz?” (Kolaylaştırıcı)
- “İkisi de... Eski bir şeyi yeni bir şey yapıyoruz. Mesela çantayı kedi yuvası yapabiliriz. İstersek süsleyip boyayabiliriz. Yeni gibi olur.” (Ç 9)

Bu aşamada kolaylaştırıcı çocukların da geri dönüşüm süreçlerinde etkin bir rol üstlenip üstlenmediklerine dikkati çekmiş ve çocuklara düşüncelerini sormuştur. Çocuklar geri dönüşüm ile ilgili yapabilecekleri pek çok şey olduğunu ifade ederek daha önce sadece yetişkinlerin bazı şeyleri dönüştürebileceği düşüncesini savunan arkadaşlarının düşüncelerinin değişmesini sağlamıştır.

- “Sizce geri dönüşüm yalnızca yetişkinlerin yapabileceği bir şey midir? Bu konuda neler düşünüyorsunuz?” (Kolaylaştırıcı)
- “Bence sadece yetişkinler bir şeyleri geri dönüştürebilir. Bir şeyleri dönüştürürken biz yaralanabiliriz. Çünkü onu kesmek gerekebilir, çivi çakmak gerekebilir.” (Ç 2)
- “Ama bizim de sorumluluklarımız olabilir. Biz de geri dönüşüm yapabiliriz. Mesela okula geri dönüşümden davul yapıp getirmiştik. Eski yoğurt kovaşından. Onları boyamıştık, kâğıtlar yapıştırıp davula dönüştürmüştük.” (Ç 6)
- “Ben eskiden ablamın eski çorabını kukla yapmıştım. Saçlarını gözlerini boyayıp okula getirmiştım.” (Ç 9)
- “Okulda da kâğıt geri dönüşüm çöpüne çöpleri atıyoruz. O zaman biz de geri dönüşüm yapmış oluruz.” (Ç 4)
- “Aslında okulda onu biz dönüştürmüyoruz ama yine de biz oraya atınca onlar diğer çöplerle karışmamış olur. Fabrikalarda büyükler yeniden onları dönüştürür. Biz de kullanırız. Yani dünyayı korumuş oluruz hepimiz.” (Ç 1)

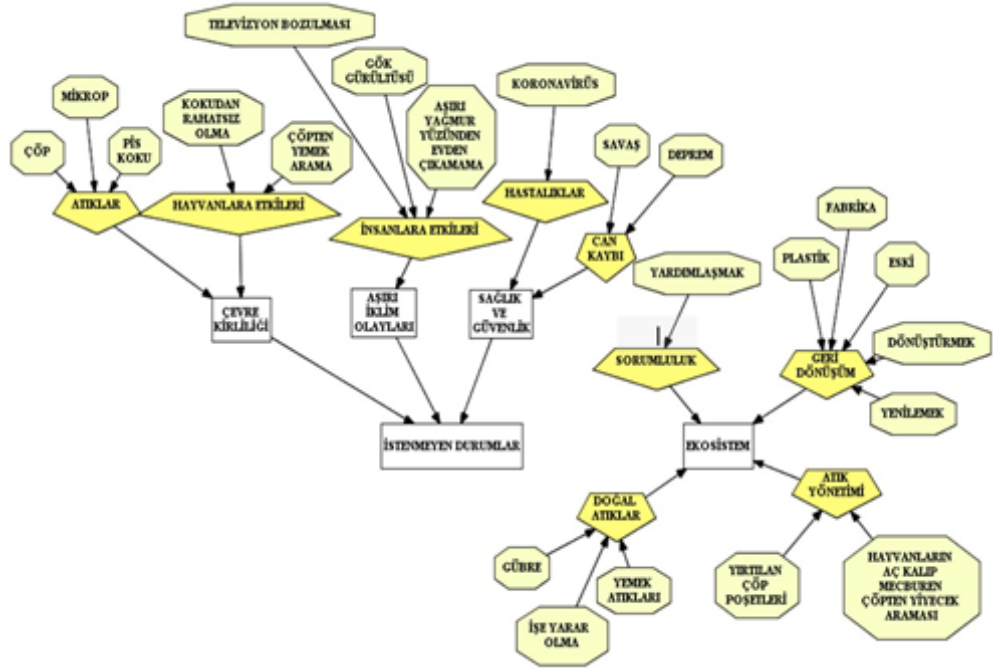
- “Öğretmenim benim fikrim değişti. Biz de bir şeyleri geri dönüştürebiliriz, büyükler de dönüştürebilir. Aslında yardımlaşabiliriz.” (Ç 2)

B sınıfındaki çocuklardan biri doğanın kendisinin de geri dönüşüm süreçlerine katkı sunduğunu açıklayan bir düşünce ortaya koymuştur. Çocuklar bu fikre katkı sunarken içlerden biri doğanın her şeyi dönüştüremeyeceği “organik ve inorganik atıklar” üzerinden değerlendirmiş ve tartışılan fikre karşıt, özgün düşünceler ortaya çıkmasını sağlamıştır.

- “Doğa da bir şeyleri geri dönüştürebilir. Mesela ağaçların yaprakları, ölü böcekler filan toprağa karışınca gübreye dönüşür.” (Ç 25)
- “Ben de bununla ilgili bir şey söyleyeceğim. Mesela bir sincap yuvasına meşe palamudu taşıırken düşen tohumlar yeniden ağaca dönüşür.” (Ç 16)
- “Biz de doğaya geri dönüşüm için yardım edebiliriz. Biz de çöpleri dönüştürürsek dünya daha temiz olur.” (Ç 14)
- “Doğa her şeyi dönüştüremez ki. Mesela insanlar plastik bir şişeyi denize atarsa doğa onu dönüştüremez. O zaman da sular kirlenir, balıklar ölür.” (Ç 17)
- “Ben de Ç 17’ye katılıyorum. Doğa her şeyi dönüştüremez. Bizim plastik çöplerimizi ayırıp fabrikalara göndermemiz lazım. O zaman doğaya yardım etmiş oluruz.” (Ç 20)

Oturumdan elde edilen veriler incelendiğinde ortaya çıkan kod kategori ve temalar belirlenmiştir. Bu oturumda ortaya çıkan kodların dolayısıyla kategori ve temaların fazlalığı dikkat çekicidir. Bu durum çocukların uygulamalar boyunca düşünme ve ifade becerilerinin gösterdiği gelişim açısından yorumlanmıştır. Oturumdan elde edilen veriler ışığında ilk olarak çöp, mikrop, pis ve koku kodunun atıldığı atıklar kategorisi ortaya çıkmıştır. Kokudan rahatsızlık ve çöpten yiyecek arama olarak ifade bulan kategori hayvanlara etkiler olarak belirlenmiştir. Bu iki kategori çevre kirliliği alt temasını oluşturmaktadır. Gök gürültüsü, aşırı yağmur yüzünden evden çıkamama, televizyonun bozulması da insanlara etki eden aşırı iklim olayları temasına ait kategoridir. Sağlık ve güvenlik alt teması ise hastalıklar ve can kaybı kategorilerinden oluşmuş ve bu kategorileri ortaya çıkaran kodlar ise korona virüs, deprem ve savaş olarak çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Tüm bu kod, kategori ve alt temalar istenmeyen durumlar temasını oluşturmaktadır.

Tartışmada ayrıca sorumluluk kategorisi altında yardımlaşmak kodu, geri dönüşüm kategorisini oluşturan kodlar olarak plastik, fabrika, dönüştürmek, eski, yenilemek olarak kullanılan ifadeler de ortaya çıkmıştır. Yine doğal atıklar kategorisi kapsamında çocukların gübre, yemek atıkları ve bunların işe yarar olması üzerine düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Atık yönetimi kategorisi ise çocukların bahsettiği yırtılan çöp poşetlerinin ve hayvanların aç kalıp çöplerden yiyecek araması kodlarının sınıflandırılmasıyla oluşmuştur. Bu dört kategori karşılıklı ve sürekli ilişkileri bakımından ele alındığı tespit edilerek ekosistem teması altında toplanmıştır.



Şekil 3.4. Teneke Orman Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi

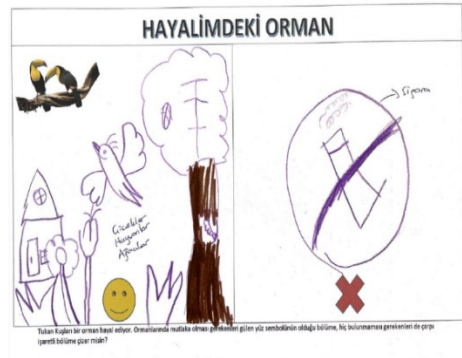
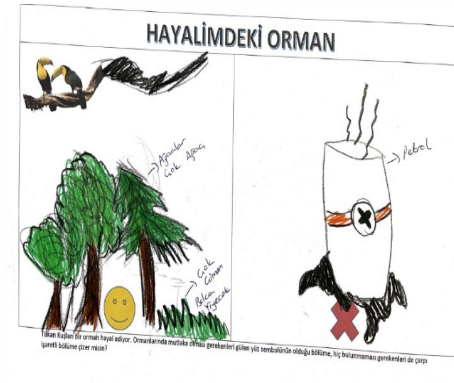
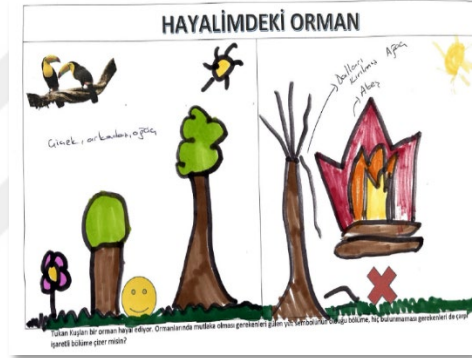
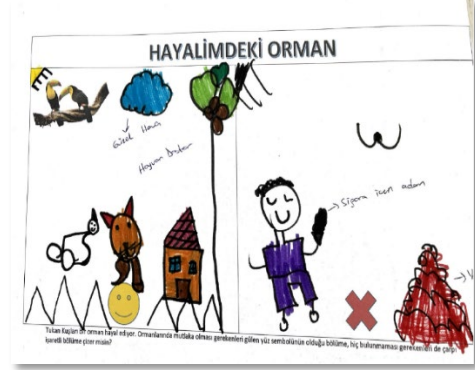
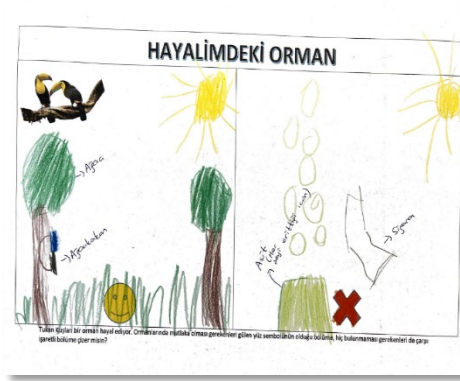
3.4.1.3. Değerlendirme

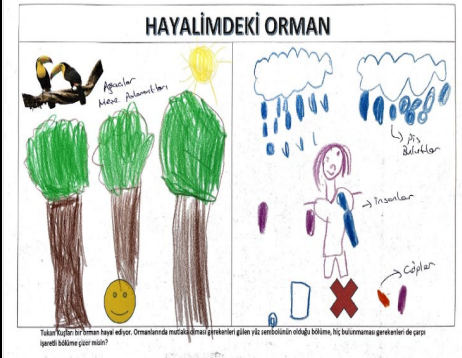
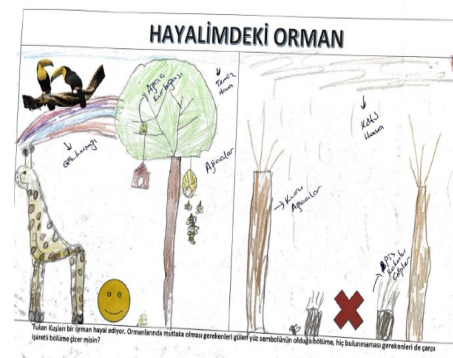
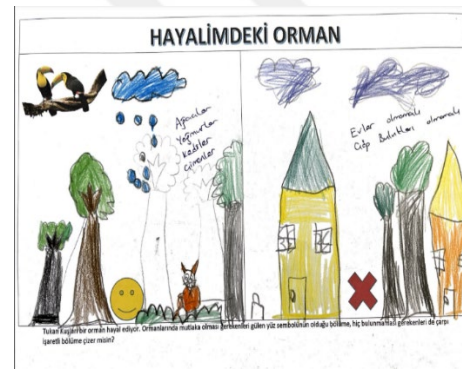
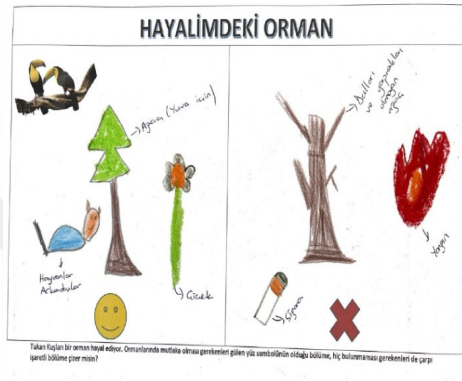
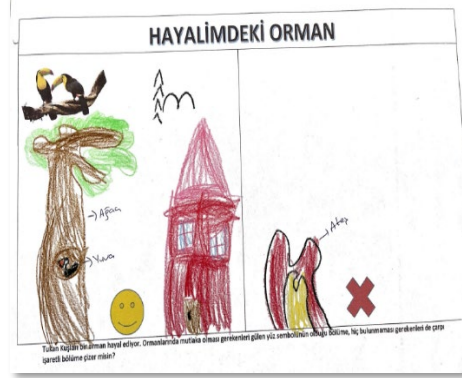
Bu oturum sonunda da önce tartışma süreci değerlendirilmiştir. Çocuklar tartışmayı eğlenceli bulduklarını, birbirlerini dinlediklerini, herkesin söz aldığını, sorular sorduklarını ve tartışma kurallarına uyduklarını belirtirken bazıları ise tartışma sonunda fikirlerini değiştirdiklerini belirtmiştir.

Ardından bir devam etkinliği olarak ailelerin de sürece katılımını sağlamak üzere çocukların evde tamamlayıp okula getirecekleri bir etkinlik sayfası verilmiştir. Bu sayfada bir çocuklardan Tukan Kuşunun hayalindeki ormanı resmetmeleri istenmiştir. Resimde iki ayrı bölüm yer almaktadır. İlki ormanda mutlaka olması gerekenlerin çizileceği, ikincisi ise ormanda kesinlikle bulunmaması gerekenlerin çizileceği

bölümlerdir. Bu çalışmalara ait bazı örnekler aşağıdaki görselde sunulmuştur:

Görüntü Nesnesi 3.2. Teneke Orman Değerlendirme Çalışması :“Hayalimdeki Orman” *





*Resimlerdeki açıklamalar araştırmacıya aittir.

Resimler incelendiğinde bir ormanda mutlaka bulunması gerekenlerin bitkiler, hayvanlar ve temiz hava kategorilerinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Çocuklar

ormanda mutlaka ağaçların, hayvanların yuva yapabileceği dalların, çiçeklerin meyvelerin olması gerektiğine dair çizimler yapmıştır. Ayrıca ormanda farklı hayvan türlerinin de bulunmasına yönelik çizimlerini “başka hayvan dostlar ve arkadaşlar” olarak ifade etmiştir. Bu çizimler ile çocukların ormandaki canlı türlerinin varlığını ortaya koydukları görülmektedir. Son kategorideki çizimlerde ise temiz havanın ormanlarda mutlaka yer alması gerektiğine dair çizimlerini “bulutlar ve oksijen” olarak tanımlayarak resmetmişlerdir. Bu iki alt kategorideki çizimler çocuklar tarafından yaşam için gerekli unsurların farkındalığına ilişkindir.

Çocuklar ormanda bulunmaması gerekenleri insanlar ve insan davranışlarının etkileri olarak çizimlerine yansıtmıştır. Bu etkiler arasında en çok çizilenlerin sigara ve mangal ile oluşacak yangınlar, asit yağmurları, petrol, evler ve çöpler olmuştur. Ayrıca insan dışında doğaya ait bazı unsurların da “ormanlardaki hayvanlara zarar verebileceği” düşüncesini belirterek ormanda bulunmaması gereken nesneler olarak çizmiştir. Bu çizimlere ait kategori ve alt kategoriler ise Tablo 3.2’ de sunulmuştur:

Tablo 3.2. Teneke Orman Değerlendirme Çalışması: “Hayalimdeki Orman”

Ormanda Mutlaka Bulunması Gerekenler		Ormanda Kesinlikle Bulunmaması Gerekenler	
<u>Kategoriler</u>	<u>Alt Kategoriler</u>	<u>Kategoriler</u>	<u>Alt Kategoriler</u>
Bitkiler	Ağaçlar Dallar Çiçekler Meyveler	İnsanlar	Kötü Kalpli Adamlar
Hayvanlar	Hayvan Arkadaşlar ve Dostlar Hayvan Yuvaları	İnsanların Neden Olduğu Etkiler	Asit Yağmurları Mangal Ateş Yakma Sigara Çöpler Evler Petrol
Temiz Hava	Oksijen Bulutlar	Diğer Nesneler	Kurumuş Ağaçlar

3.4.2. Dördüncü Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar

Bu oturum boyunca tartışmaya katılma, özgün tartışma konuları ortaya koyma, tartışma boyunca mantık yürütme, bir fikre eklemlenen düşünceler üretme, tartışılan fikre karşıt düşünceler üretme davranışlarının ortaya çıktığı ve tartışma esnasında ortaya çıkan düşüncelerin test edilmeye başlandığı belirlenmiştir.

3.5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Beşinci oturuma ilişkin bulgular uygulama süreci ve felsefi düşünmeye ve sorgulamaya açık durumlar başlıkları altında yorumlanmıştır.

3.5.1. Uygulama Süreci

Uygulama önceden hazırlanan etkinlik planı doğrultusunda üç aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu süreçlerden elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir.

3.5.1.1. Isınma

Kolaylaştırıcı çocuklara bazı fotoğraflar göstererek sürece başlamıştır. Bu fotoğrafta onları rahatsız eden bir durum olup olmadığını sormuştur. Oturuma böyle başlanmasının amacı çocukların düşüncelerini ifade ederken hissettikleri duyguları nedenleriyle açıklayabilmelerine ve insan davranışlarının doğaya etkilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktır. Böylece uyaran sunulmadan önce uyarının vurguladığı problem durumuna dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

Fotoğraflarda; bir elma sepeti ve elma ağacı ile elinde balta tutan bir insan, kesilmiş ağaç kütüklerinin ortasında güneş altında elinde baltasıyla kalan bir insan, binalarla dolu bir alanda çöp toplayan insanlar ile ağaçlarla dolu olan bir alandaki meyve toplayan insanlar, farklı yerlere yuva yapmış kuşlar ve hava kirliliğinin olduğu bir yerde ağaç dikmeye çalışan bir çocuk yer almaktadır. Çocukların fotoğraflara dair görüşleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- “Bu fotoğraf bizim Cömert Ağaca benziyor.” (Ç 17)
- “Neden bu ağacı Cömert Ağaç’ a benzettin?” (Kolaylaştırıcı)
- “Çünkü meyvesini hediye etmek için toplamış. Ama insan kötü kalpli. Elinde balta ile bekliyor.” (Ç 17)
- “Bu fotoğrafta ikisi de birbirine hediye hazırlamış. Ama ağaç güzel düşünmüş,

meyve veriyor. İnsan ise ağaca zarar verecek bir şey getirmiş. Bu hediye olmamalı.”
(Ç 6)

- *“Bu fotoğrafta tüm ağaçlar kesilmiş. Bu üzücü bir olay.”* (Ç 8)
- *“Bu adam tüm ağaçları kesmiş, elinde baltası var. Güneş de adama kızıyor. Çünkü oksijeni bitiriyor.”* (Ç 24)
- *“İkisi aynı şeyi toplamamış. Çünkü birisi şehir takımında. Şehirlerde çöpten başka bir şey yok.”* (Ç 20)
- *“Meyve toplayan adam çekirdeklerini gömmüş ve hep ağaç olmuş. Bu iyi bir şey.”*
(Ç 1)
- *“Bu kuşlar için hiç yuva yapacak ağaç bırakmamışlar. Bu çok kötü.”* (Ç 2)
- *“Bu fotoğrafta çocuk ağaç diyor. Ama o ağaç büyüyemez. Orada hava çok dumanlı ve pis.”* (Ç 4)
- *“Bu pis havada ne insanlar yaşayabilir ne de ağaçlar. Çünkü onların temiz havaya ihtiyacı var. Bu binaların arasında temiz hava alacakları yer yok.”* (Ç 8)
- *“Birisi tüm ağaçları kesmiş ve zarar vermiş; ama o çocuk orayı yeşillendirmeye çalışıyor.”* (Ç 19)

Çocukların yanıtları incelendiğinde insan davranışlarını doğaya verdikleri olumsuzluk açısından değerlendirerek “kötü davranış, zarar verici/ üzücü olay” olarak belirttikleri belirlenmiştir. Çocuklar ayrıca plansız şehirleşmenin ortaya çıkardığı betonarme ve kirli havanın insan ve diğer canlıların yaşamını olumsuz etkileyeceğine dair farkındalık düzeylerini gösteren yanıtlar da vermiştir

3.5.1.2. Uyaran Sunumu/ Tartışma

Bir Ağaç Ol isimli kitap çocuklara gösterilerek hikâyeyi daha önce dinleyip dinlemedikleri sorulmuş ve hiçbirinin hikâyeyi daha önce dinlemediği tespit edilmiştir. Hikâyenin adı ve yazarı tanıtıldıktan sonra okuma kısmına geçilmiştir. Hikâyenin okunmasının ardından önceden hazırlanan kartlar sınıfta tüm çocukların görebileceği şekilde üç ayrı yere yerleştirilmiştir. Bu kartlar görüş geliştirme tekniğine göre hazırlanan “Katılıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım Çünkü...” ifadelerinin yazılı olduğu kartlardır. Bu kartlar, çocukların tartışma boyunca sorulan sorulara ve verilen yanıtlara ilişkin düşüncelere katılıp katılmadıklarını açıklamaları için kullanılmıştır. Çocuklara uygulama öncesinde kolaylaştırıcı tarafından kartların nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Buna göre her çocuk tartışma boyunca düşüncesini belirtirken ilgili

kartın bulunduğu alana gelecek, düşüncesini gerekçesiyle birlikte açıklayacaktır. Yeniden söz almak istediklerinde değişen düşünceler olursa ilgili gruba geçerek düşüncesini yine gerekçeleri ile açıklayacaktır.

Görüntü Nesnesi 3.3. Bir Ağaç Ol Görüş Geliştirme Kartları



Son oturumda bu tekniğin kullanılmasının amacı çocukların birbirlerinin düşüncesini takip etmesini kolaylaştırmak ve demokratik bir tutum kazanmalarına destek olmaktır. Çocuklara öncelikle hikâyenin ne anlattığı ile ilgili soru sorulmuştur. Çocuklar hikâyenin konusunu “insanlar ve ağaçlar” olarak ifade etmiştir. Ardından çocuklar arasında insanların ve hayvanların benzer yönlerinin olup olmadığı ile ilgili bir konuşma başlamıştır. Çocukların bu konuyla ilgili ortaya koyduğu bazı görüşler şu şekildedir:

- “Ben insanlar ve ağaçların benzediklerini düşünüyorum. Çünkü insanların kolları var, onların dalları. Bizim saçlarımız var, onların da yaprakları var güneşten korunmak için.” (Ç 24)
- “Ben Ç 24 e katılıyorum; çünkü ağaçların gövdesi vardır. İnsanların da vücudu. İkisi de dik durmaya yarar.” (Ç 20)
- “Ben de onlara katılıyorum. Ama başka bir şeyle açıklamak istiyorum. İnsanlar da ağaçlar da büyür. Önce insanlar bebektir, ağaçlar da fidandır. Sonra yavaş yavaş büyürler.” (Ç 25)
- “Ben katılmıyorum. Çünkü ağaçların fazla ayakları ve kolları vardır. Yani kökleri çoktur, dalları çoktur. Ama insanlarda sadece iki tane ayak ve kol vardır.” (Ç 18)
- “Birbirinden farklıdır. Çünkü biz konuşuruz onlar konuşamaz.” (Ç 3)
- “Bazen aynı olabilirler. Mesela ağaçların yaprakları yeşildir. Bizim de yeşil kıyafetimiz olursa benzeriz.” (Ç 4)

Yukarıdaki ifadeler çocukların ağaçlar ve insanların fiziksel özelliklerini kıyaslayarak elde ettikleri sonuçlara vurgu yapmaktadır. Kolaylaştırıcı insanların sosyal yönünü vurgulayarak ağaçların ya da diğer canlıların da sosyal ilişkilerinin olup olmadığı

konusunda tartışmaya yön vermiştir. Bu konuda ilk olarak ağaçların sosyal ilişkiler kuramayacağı arkadaşlık örnekleri ile açıklanmıştır.

- *“Ağaçlar bir arada yaşasalar bile onlar yalnızdır. Arkadaşları yoktur, oyun oynayamazlar. Çünkü kökleri toprağın içindedir. Bir yere gidip koşamazlar.” (Ç 16)*
- *“Ben de Ç 16’ ya katılıyorum. Ağaçların arkadaşı olmaz. Onlar hareket edemezler; toprağın içinde durup güneş ışığı alırlar, sularını alırlar. Biz arkadaşlarımızla gezeriz, film izlemeye gideriz. Eğleniriz.”(Ç 23)*

Çocuklar benzer şekilde ağaçların konuşma ve düşünme becerilerinden yoksun olduklarından dolayı sosyal ilişkiler kuramayacaklarını ifade eden görüşler de sunmuştur.

- *“Ağaçlar konuşamaz. Bu yüzden onlar arkadaş bulamazlar.” (Ç 2)*
- *“Ağaçların arkadaşları yoktur. Çünkü onların beyni yok. Düşünemezler. Yanlarındaki ağaçlara istedikleri, sevdikleri şeyleri anlatamazlar.” (Ç 9)*

Bu düşüncelere katılmayan çocuklar ise karşıt görüş olarak ağaçların da sosyal ilişkiler kurduğunu kitaptaki hikâyeye atıf yaparak açıklamaya çalışmışlardır. Bu gruptaki görüşler ağaçların hatta doğadaki tüm canlıların birlikte yaşadıklarını hem birbirleri ile hem de kendi türleri ile arkadaş olduklarını belirten ifadeleri şu şekilde dile getirmişlerdir.

- *“Ağaçlar da insanlar gibi arkadaş olurlar. Birbirleriyle sularını ve yiyeceklerini paylaşırlar aynı topraktan.”(Ç 21)*
- *“Ben de böyle düşünüyorum. Zaten kitapta da demişti ya kökleriyle birbirlerine bağlanıp sularını paylaşırlar. Biz de arkadaşlarımızla beslenmemizi, oyuncaklarımız paylaşıyoruz.”(Ç 24)*
- *“Ağaçlar, tüm hayvanlar insanlarla arkadaşır. Hep birlikte bu dünyada yaşadığımız için her şeyi paylaşmalıyız.”(Ç 6)*

Her iki gruba da tam olarak katılmadığını ifade eden kararsız görüşler ise canlıların doğalarına ilişkin farklılıklara işaret etmektedir. Bu gruptaki çocuklar aynı gezegeni paylaşan canlıların kendilerine ait farklı bir yaşam alanı olduğuna ilişkin görüşler ortaya koymuştur.

- *“Ben kararsızım çünkü insanlar ve ağaçlar farklı yaşıyor. Mesela insanlar arkadaşlarıyla doğum günü partisi yapıp orada oyun oynayabilir. Ağaçlar da oyun*

oynamazlar ama arkadaşlarıyla bir şeylerini paylaşabilir.” (Ç 17)

- *“Bence beraber oyun oynamazlar ama birbirlerine yardım edebilirler. Tehlikeli bir şey olduğunda dallarını hızlı sallayarak haber verebilirler. O zaman arkadaşlarını düşünmüş olurlar.” (Ç 19)*
- *“Canlıların doğası farklıdır. Yani bu yüzden kendilerine göre arkadaş olurlar.” (Ç 21)*
- *“Bu düşünceni biraz daha açıklar mısın? Canlıların farklı doğasının olması ne demek?” (Kolaylaştırıcı)*
- *“Yani gezegenimizde canlılar farklı yaşar. Mesela hayvanların yuvası farklıdır, insanların yuvası evleridir, ağaçların da ormandır. Hepsi farklıdır.” (Ç 21)*
- *“Ben de Ç 21 gibi düşünüyorum. Hepsi aslında farklı yerlerde yaşar. Bazıları uçabilir. Bazıları yürür ve yüzer. Hepsi farklıdır.” (Ç 11)*

Bu aşamada çocuklardan biri canlıların doğasının benzer yönlerine dikkat çekerek temel ihtiyaçlara vurgu yapmıştır.

- *“Bence tüm canlıların doğası aynıdır. Canlılar yemek yer, uyur, nefes alır. Hepsi aynı doğadadır.” (Ç 13)*

Tartışmanın bu aşamasında tekrarlar ve tıkanan düşünceler ortaya çıkınca kolaylaştırıcı çocuklara doğa kavramının ne olduğuna ilişkin bir soru yöneltmiştir. Her iki sınıfın yanıtları incelendiğinde çocukların bitkiler ve hayvanların bulunduğu alanları “doğa” olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar doğanın canlılık içermesi, yaşam kaynağı olma gibi özellikleri olduğunu da ifade etmiştir.

- *“Doğa, ağaçlarla ve çiçeklerle dolu temiz bir çevre demektir.” (Ç 4)*
- *“Ormanlar, kuşlar ve çiçeklerin olduğu yemyeşil bir yerdir.” (Ç 12)*
- *“İnsanların temiz havada yürüyüş yaptıkları bir yerdir.” (Ç 11)*
- *“Doğa hayat demek. Tüm canlıların, insanların çevresi demek.” (Ç 8)*
- *“Doğa yaşam demek. Yani ağaçlar, çiçekler, temiz hava, temiz deniz... Hepsi doğanın bir parçası.” (Ç 25)*

İnsanın doğanın bir parçası olup olmadığı sorusu karşıt görüşte yanıtlar ortaya çıkaran bir soru olmuştur. İlk olarak insanın da diğer canlılar gibi doğanın bir parçası olduğu düşüncesini ortaya koyanlar; insanın doğada yaşadığını, doğadan yarar sağladığını, doğayı etkilediğini ve doğadan etkilendiğini dolayısıyla doğanın bir parçası olduğunu belirtmiştir.

- “İnsanlar hayvanlar ve ağaçlar gibi doğada yaşar. Doğadan topladıkları meyveleri, sebzeleri yer. Doğadan su içer.” (Ç 9)
- “İnsanlar doğanın parçasıdır. Doğanın içinde büyür.” (Ç 5)
- “Ben de arkadaşlarıma katılıyorum. İnsan doğanın parçasıdır. Çünkü temiz hava almak için, yiyecek bulmak için hep doğada geziniriz. Doğa olmazsa bunları yapamayız, yaşayamayız. (Ç 8)
- “İnsanlar doğadan bir şeyler alır. Mesela topraklardan meyveler, yağmurlardan su alır. Doğaya da ağaç diker. Böylece hava temiz olur; biz de rahat yaşayabiliriz.” (Ç22)

Karşıt görüşler incelendiğinde insanların şehir hayatında yaşamlarını sürdürmeleri nedeniyle doğanın bir parçası olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. Çocuklar modern hayat ve şehirleşmenin insanları doğadan uzaklaştırdığı çıkarımlarında bulunmuştur.

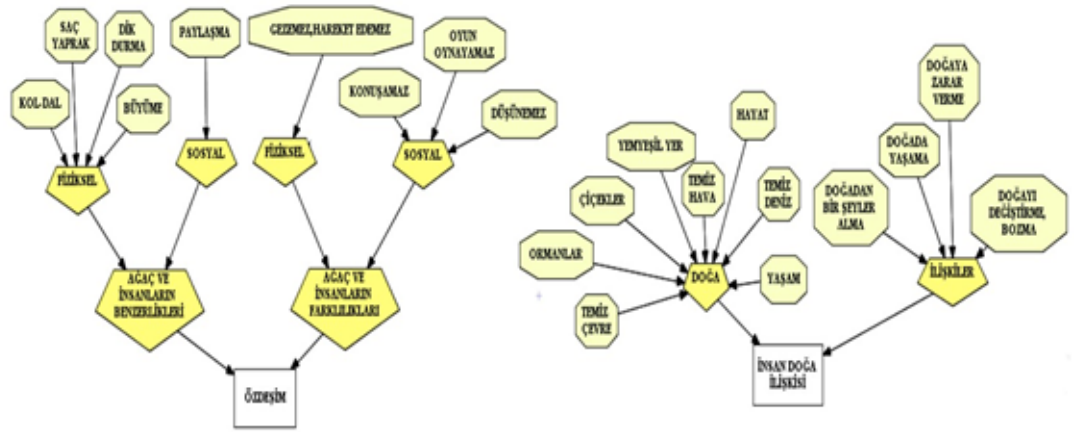
- “İnsanlar doğada yaşamadıkları için doğanın parçası değildir. Biz apartmanlarda yaşıyoruz.” (Ç 17)
- “Ben de Ç 17’ ye katılıyorum. Bizim evlerimiz şehirlerde. Hayvanların evleri doğada.” (Ç 16)
- “Böylece insanların doğanın bir parçası olmadığını mı söylemeye çalışıyorsunuz?” (Kolaylaştırıcı)
- “İnsanlar hep evlerinde kalırsa, evdeki bilgisayarlarıyla oynarsa, dışarı çıkmazsa doğadan uzak kalmış olurlar. Doğanın parçası olmak demek doğanın içinde yaşamak demek.” (Ç 25)
- “Bence insanlar sadece doğadaki şeylerden bir şeyler yapıyor. Onları kullanıyor. Mesela ev yapmak için ağaçları filan kesiyor. Doğaya zarar veriyor. Hayvanlar böyle yapmıyor.” (Ç 21)
- “İnsanlar doğadaki şeyleri değiştirip bozuyor Mesela yol yaparken de dinamit kullanıyorlar. O zaman da kuşlar öldürüyor, çok fazla duman çıkıp havayı kirletiyor. Çevreye zarar veriyorlar. Bu yüzden bence de insanlar doğanın parçası olamaz.” (Ç 24)

Kolaylaştırıcı çocukların insan davranışlarının tahrip edici etkileri nedeniyle doğayı değiştirdikleri, doğanın bir parçası olamayacakları görüşleri üzerine çocuklara doğanın bir parçası olmak için hiçbir değişiklik yapılmaması gerektiğini mi düşündükleri ile ilgili bir soru sormuştur. Çocuklar değişiklik yapılabileceğini; ancak burada insan

yararı gözetilirken doğanın da korunması gerektiği ile ilgili yanıtlar vermiştir. Yanıtların insanların doğa üzerindeki hakları ve doğaya etkileri konularında oluştuğu görülmüştür.

- *“Sizce doğanın parçası olabilmek için doğadaki hiçbir şeyi değiştirmemek mi gerekir?”*
- *(Kolaylaştırıcı)*
- *“Değiştirebiliriz; ama bozamayız.” (Ç 24)*
- *“Eğer bir şeyleri bozarsak o zaman kötü olur. Her yer kirlenir. Yaşayamayız.” (Ç13)*
- *“Bence bir şeyleri değiştirmek istersek o zaman zarar vermeden değişiklik yapabiliriz. Mesela ağaçları kestiysek, kuşlar yuvasız kalır. Buna hakkımız yok. Belki yeni ağaçlar dikip onlara yeni yuvalar yaparsak olur.” (Ç 18)*
- *“Biz doğada yürümek için yollar filan yapabiliriz. Oralara taş koyarız, ayaklarımız çamur olmasın diye. Ama taşları koyarken karıncaların yuvasını bozmamız gerekir. Yoksa onlar taşları delip aralardan çıkar. O zaman da bazı insanlar onların üzerine basıp öldürür.”(Ç 25)*

Oturuma ilişkin içerik analizi oluşturulduğunda aşağıdaki şekilde yer alan bulgular belirlenmiştir. Buna göre Bir Ağaç Ol kitabının uyarıcı olarak kullanıldığı bu son oturumda özdeşim ve insan doğa ilişkileri olmak üzere iki farklı tema oluşmuştur. Bu temalardan ağaç ve insanların fiziksel ve sosyal benzerlikleri ve farklılıkları kategorilerine ait kodlar; kol-dal, saç-yaprak, büyüme, dik durma, paylaşma, konuşamama, gezememe ve hareket edememe, oyun oynayamama, düşümememe olarak ortaya çıkmıştır. Doğa kategorisinde ise temiz çevre, ormanlar, çiçekler, temiz hava, hayat, temiz deniz, yaşam ve hayat kodlarının yer aldığı görülmektedir. İnsan doğa ilişkisi temasında ortaya çıkan diğer bir kategori ise ilişkiler olmuştur. Bu kategori doğadan bir şeyler alma, doğada yaşama, doğaya zarar verme, doğayı değiştirme- bozma kodlarından oluşmuştur.



Şekil 3.5. Bir Ağaç Ol Oturumu Bilişsel Örüntü Sistemi

3.5.1.3. Değerlendirme

Tartışmanın sonunda süreci değerlendirirken tüm çocuklar birbirlerini dinlediklerini, düşüncelerin nedenleriyle paylaşıldığını, tüm çocukların eşit söz aldığını, tartışmanın eğlenceli geçtiğini belirten işaretleme yapmışlardır. Çocuklardan bazılarının tartışmada yeterince düşünce üretilemediğini belirten işaretlemeyi yaptıkları tespit edilmiştir. Tartışma sonundaki değerlendirmede az sayıda çocuğun fikirlerini değiştirdiğini belirten işaretlemeyi yaptıkları görülmüştür.

3.5.2. Beşinci Oturum Felsefi Düşünme ve Sorgulamaya Açık Durumlar

Çocukların oturum boyunca tartışmaya katılmaya istekli oldukları, düşüncelerini açıklarken gerekçeler ve örnekler sundukları, görüş geliştirme tekniğinden faydalanılması sayesinde birbirlerinin düşüncelerini kolaylıkla takip ettikleri belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm, çevre temalı çocuk kitaplarıyla yürütülen çocuklarla felsefe uygulamalarının çocukların çevre duyarlılığına etkisinin nasıl olduğunun belirlenmesi amacıyla yürütülmüş olan 5 P4C oturumundan elde edilen bulguların sonuçlarını içermektedir. Sonuçlar alanyazında yer almış başka çalışmalar ile kıyaslanarak tartışılmıştır. Tüm bunlardan yola çıkarak eğitimcilere ve alanda çalışma yapacak araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Birinci oturuma ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, çocukların ortaya çıkan temalar doğrultusunda anlamlı düşünceler geliştirebildikleri söylenebilir. Çocuklar çevreye ilişkin yarar sağlama temelinde bakış açısı geliştirmiş ve bunu bir ağacın çocuğun isteklerini yerine getirerek onu mutlu etme ve kendisinin mutlu olması üzerine mantık yürüterek ortaya koymuştur. Artan isteklerin ağaca verdiği zararlar açısından değerlendirildiğinde ise karmaşık duygu durumlarını anlama ve empati geliştirme becerilerinin ortaya konduğunu söylemek gerekir.

Çocukların bu oturum boyunca mantıksal çıkarımlar yaptığı bir başka durum ise duyguların belirli bir zaman dilimi içerisinde sabit ve tekil olacağına ilişkin düşüncelerde ortaya çıkmıştır. Oturum sırasında çevresel bilincin gelişmeye başladığı ise doğa koşullarının hem insan hem de hayvanların yaşamlarını, duygularını etkileyeceğine ilişkin ifadelerden anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda erken çocukluk döneminden itibaren duygusal ve mantıksal düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle çevreye karşı olumlu tutum oluşturulabileceği düşünülmektedir. Nitekim Basile (2000) de erken çocukluk dönemini çevresel öğrenme ve tutumların oluşması için anahtar dönem olarak nitelendirerek çocukların bu dönemde gerçek ve anlamlı durumlarla karşılaşmalarının çevreyle etkileşimlerinde karar süreçlerinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sürecinin ikinci oturumunda çocukların çevre ve varoluşa ilişkin konularda derinlemesine düşünme ve tartışma becerileri ortaya koydukları görülmektedir. Özellikle çocukların tartışmaya soru sorarak başlamak istemeleri konuya ilgi duyduklarının ve analitik düşünme çabası gösterdiklerinin bir kanıtı olabilir. Merakın

oluşturduğu soru sorma isteği, çocuklarda neden sonuç ilişkisi kurarak anlamlandırmaya yönelik bir çaba olarak yorumlanabilir. Işıklar (2019) da çocukların yaşadıkları dünyayı tanıma ve bilme isteklerinden dolayı sorular sorduklarını, felsefi disiplinde ise soru sormanın bir düşünceyi ortaya koyacak sistemli ve öz- denetimli bir süreci içerdiğine değinmektedir.

Oturum boyunca bazı çocukların; canlıların bir işi, sorumluluğu olduğu yönündeki ifadelerinden doğadaki canlıların bazı rolleri olduğuna ilişkin görüş geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun tersi olarak karşı görüş geliştirenler ise argümanlar sunarak açıklamalar yapmıştır. Bu noktada ortaya çıkan fiziksel eylemler ve amaçlarının iş olarak değerlendirilemeyeceği görüşü; düşünme eyleminin de bir iş olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğine ilişkin görüşler, çocuklarda farklı bakış açılarının gelişmeye başladığını ve buna ilişkin görüşlerini savunma yetenekleri geliştirdiklerini düşündürebilir.

Alanyazın incelendiğinde de çocuklar için felsefe uygulamalarının, çocuklarda kendi düşüncelerini savunabilme ve başkalarının görüşlerine saygı duyma becerilerini destekleyecek ortamı yarattığını belirten çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Tunç (2017) araştırmasında P4C uygulamalarının çocuklara sunduğu deneyimleri farklı bakış açılarını keşfetme, farklılıklara saygı duyma, kendini ifade etme ve doğru düşünme olanağı sunma olarak nitelendirmektedir. Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018)' e göre de P4C programları ile çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde çocukların ortaya koyduğu sorular ve yanıtların niteliği gelişme göstermektedir.

İkinci oturum boyunca bazı etik kavramlar ile değerler ve ekosistemdeki dengenin korunması gerektiğine ilişkin düşünceler çocukların çevresel sorumluluk alması açısından önemlidir. Çocukların ekosistemdeki bir değişikliğin tüm canlıları etkileyeceği ile ilgili farkındalık kazandıkları görülmektedir. Oturumda çocukların bireysel ve toplumsal düzeyde çevreyi koruma, temiz tutma, yeşillendirme ve yardımlaşma konularında sorumluluklar üzerine derin düşünme ve görüş geliştirme fırsatı buldukları gözlenmiştir.

Ailelerin çocuklarıyla birlikte yazdıkları mektuplardan gelen düşüncelerin incelendiği

ikinci oturumda, sonuçlardan kavramsal olarak dört kategori (Temizlik, Koruma, Yeşillendirme, Yardımlaşma) oluştuğu görülmektedir. Bu kategorilerin her biri çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesinde kritik olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla eğitim programlarının ve çevreye yönelik bilinçlendirme çalışmalarının bu kategoriler odağında geliştirilmesi, gelecekteki araştırma ve çevre eğitimi stratejilerin bu kapsamda değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Üçüncü oturumda çocuklar, çevresel değişikliklerin hayvanların yaşam alanı üzerindeki etkilerini fark edebildiklerini gösteren düşünceler geliştirmişlerdir. Özellikle canlıların yaşam alanlarına ilişkin tartışmalar doğal yaşam alanı kavramının önemini fark edilmesini sağlamıştır. Çocukların çevreye dair sorunlarda eleştirel düşünebildikleri, farklı bakış açılarından değerlendirme yapabildikleri görülmektedir. Bu sonuca göre P4C yönteminin çocukların çevreye dair konuları sorgulaması, düşünmesi ve bu konularda tartışabilmesi için etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Böylece çevreye karşı duyarlılıklarının da arttığını söyleyebilmek mümkündür. Bu bağlamda, çocukların eleştirel düşünme, empati kurma, duygusal farkındalık ve mantık yürütmeye yönelik becerilerini geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca çocukların sosyal ilişkiler ve güvenlik gibi konuları da çevresel düzeyde ele aldıkları belirlenmiştir. Bu durum P4C etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine de katkı sunduğunu kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde Dirican ve Deniz (2020) de araştırmalarında P4C etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarında farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dördüncü oturumda çocukların çevreye dair konuları derinlemesine düşünebildikleri ve bunları ifade etme becerilerinde gelişme kaydettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklar çevresel sorunları duyguları ve duyuları aracılığıyla tanımlarken bunları sınıflandırabilmektedir. Bu durum, çocukların çevre bilinci ve duyarlılığı ile ilgili farkındalıklarının artması şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma sırasında çöpler, aşırı yağışlar ve gök gürültüsü gibi unsurların ortaya çıkaracağı olumsuz duygular çocuklarca değerlendirilmiş ve istenmeyen durumlar olarak ifade edilmiştir. Çevresel olayların çocukların duygularını ve yaşantılarını

etkileme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların çevresel farkındalıklarının oluşmasında bu etkinin büyük rol oynadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan çocukların canlıların canını acıtacak, onları mutsuz edecek olaylara karşı duyarlılık sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Çocuklar çevre sorunlarına ilişkin özellikle insan davranışlarının çevre kirliliğine etkilerini atıklar üzerinden ele almış ve bu durumun hayvanlara etkisini de değerlendirmiştir. Hayvanların çöplerden yiyecek aramak zorunda kalması konusunu çevre kirliliği açısından değerlendirirken, çocukların kirliliğin kaynağı ve atık yönetimi ile ilgili sorunlar hakkında farkındalık geliştirdikleri düşünülebilir. Bu farkındalığın, onları geri dönüşüm konusunda bilinç oluşturmaya yönlendirmiş olabileceği de söylenebilir. Geri dönüşüm ürünlerinin kullanımına ilişkin ortaya çıkan düşünceler çocukların sürdürülebilir yaşam ve dolayısıyla çevre bilinci ile ilgili derinlemesine düşünebildiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Dördüncü oturumun değerlendirme çalışmasında, çocukların resimlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde çocukların doğal yaşamın gerekli unsurlarını resimlerinde yansıttıkları görülmektedir. Resimlerdeki ağaçlar, çiçekler, hayvanlar, temiz havaya ait unsurlar bu farkındalığı ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca çocukların insan davranışlarının oluşturduğu olumsuz durumları da çizerek çevre konusunda duyarlılıklarını ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Çocukların resimleri üzerinde yürütülen bir başka araştırmada (Saz vd., 2020) da bu değerlendirme çalışmasındakine benzer şekilde çocukların çevre kirliliğine ilişkin figürleri daha çeşitli kullandıkları, buna karşın temiz bir çevreye ilişkin figürlerin sınırlı olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma sürecinin son oturumunda çocukların doğa ile ilgili farkındalık düzeylerini, doğa ve insan ilişkilerini nasıl anlamlandırdıklarını gösteren sonuçlar yer almıştır. Özellikle hikâyeye ilişkin ana temanın tanımlanmasında çocuklar, ağaçlar ve insanların fiziksel özelliklerini kıyaslamış ve sonuçları ortaya koymuştur. Çocukların bu sırada gözlem ve kıyaslama becerilerini ortaya koydukları söylenebilir. Benzerliklerin tartışıldığı sırada kolaylaştırıcının da yönlendirmesiyle insanların sosyal yönlerine odaklanılmış ve buradan diğer canlıların da sosyal ilişkiler kurup

kuramadığına yönelik çocuklarda bir bakış açısı oluşmaya başlamıştır. Bazı çocuklar diğer canlıların konuşma ve düşünme becerileri olmadığı için sosyal ilişkiler kuramayacağını belirtirken bazıları da hikâyeden çıkarımlar yaparak karşıt düşüncelerini savunma eğilimi göstermiştir. Bu iki görüşe de katılmayarak kararsız olduklarını belirten çocukların ise canlıların ve ekosistemlerin çeşitliliğine ilişkin anlamlandırma çabası içinde olduklarını söylemek mümkündür.

Oturum sırasında çocukların doğayı tanımlamaya ilişkin görüşler geliştirdikleri gözlenmiştir. Çocuklar doğanın canlılık içeren unsurlardan oluştuğunu belirtmektedirler. Çocuklar toplumsal ve çevresel değişiklikleri fark ederek bu değişimlerin sonuçlarını değerlendirebilmektedir. Özellikle insanın doğanın bir parçası olup olmadığı konusunda modern yaşamın insanı doğadan uzaklaştırdığı çıkarımları dikkat çekicidir.

Çocuklar, insan davranışlarının doğa üzerindeki etkilerini çevresel etik ve sürdürülebilirlik konusunda düşünme kapasitelerini ortaya çıkaracak şekilde tartışmıştır. **Çocukların**, insanların doğa üzerindeki hakları ve davranışlarının sonuçları ile ilgili düşünceleri doğaya karşı koruma duyarlılığı gösterdiklerini kanıtlar niteliktedir.

Çocukların tartışma boyunca düşüncelerini ifade etmeye karşı istekli oluşları, görüş geliştirme tekniğinden faydalanarak düşüncelerini gerekçeler ve örneklerle ifade etmeleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bütün veriler değerlendirildiğinde çevre temalı çocuk kitapları aracılığıyla yürütülen çocuklarla felsefe çalışmalarının çocukların çevre duyarlılığını arttırmada rol oynadığı ve etkili olduğu düşünülebilir. Bu kitaplar yoluyla ortaya çıkan felsefi diyaloglarda çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği, çevre sorunlarına karşı daha duyarlı ve sorgulayıcı yaklaştıkları yorumunda bulunulabilir. Çocuklar çevre sorunlarına farklı bakış açılarıyla yaklaşırken hem çevresel duyarlılık geliştirmiş hem de etik ve sosyal bazı değerlerin de gelişimi sağlanmıştır. Bu nedenle çevre temalı çocuk kitapları aracılığıyla yürütülen çocuklarla felsefe çalışmalarının çocukların çevreye karşı duyarlı ve çevre sorunlarına eleştirel yaklaşan, çözüm önerileri geliştiren

bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında oluşturulan öneriler eğitimcilere ve alanda çalışma yürütecek araştırmacılara yönelik olarak şu şekilde oluşturulmuştur:

- P4C çalışmalarında çocuk kitaplarından ilgi çekici olmaları, sabit ve kolay tahmin edilemeyen olay örgüsü ile düşünce deneylerine olanak tanınmaları ve kolayca ulaşılabilir olmaları gibi özellikleri nedeniyle mutlaka yararlanılmalıdır.
- Araştırma sonuçları P4C oturumları ile çocukların düşünce süreçlerini daha iyi analiz edebildiklerini ve bu oturumlardan keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim programlarında P4C oturumları daha sistematik ve yaygın olarak kullanılmalıdır.
- Araştırma 5-6 yaş grubundaki çocuklarla yürütülmüştür. Farklı yaş gruplarındaki okul öncesi dönem çocuklara hatta farklı eğitim kademesindeki öğrencilere yönelik olarak uygulanarak da karşılaştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma sınırlı örneklem grubu ile yapılmıştır. Alandaki bilginin derinleşmesi ve sonuçların geçerliliğinin sağlanması açısından örneklem grubu çeşitlendirilerek ve sayıca daha fazla öğrenciye ulaşarak yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Çocuk kitapları dışında farklı öğretim materyallerinin uyaran olarak kullanıldığı, böylece P4C süreçlerinin farklı bağlamlarda kapsamlı değerlendirildiği araştırma yapıları oluşturulup desenlenebilir.
- Araştırmanın uygulama süresi genişletilerek ve daha uzun soluklu bir biçimde, bulguların uzun vadedeki sürdürülebilirliğinin değerlendirilebilmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir.
- Çocuklar için felsefe alanında çevre temalı çalışmaların sayısının sınırlı olması ve uygulama yetersizlikleri nedeniyle oluşan eksikliklerin giderilmesi için bu tip çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağbuğa F (2016) Çevre sorunlarına etik bir yaklaşım: felsefi bir sorgulama. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Denizli.
- Akan R (2022) Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bursa.
- Akar D (2023) Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akça H, Taştekin A (2021) Çevre Sorunlarının Çözümünde Türkiye’de Çevre Yönetimi ve Politikaları, Ünal F, Kayan A (Ed.), *Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde s.(1-11) (Gazi Kitabevi, Ankara).
- Akkocaoğlu Çayır N (2015) Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır N, Akkoyunlu B (2016) Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2): 97-133.
- Akkocaoğlu Çayır N (2021) *Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi*. (4. Basım) (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Akkocaoğlu Çayır N (2023) Öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarına ilişkin görüşleri: sorunlar ve çözümler. *Kaygı* 21(2): 302-351.
- Aksoy P (2023) Çocuklar için felsefe (p4c) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Tokat.

- Altın M, Saracaoloğlu AS (2018) Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(1): 1-9.
- Arslan E (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 51: 395-407.
- Artun H, Bakırcı H (2012) Ülkelerin çevre eğitime etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(2): 365-384.
- Aslan Y (2020) Çocuk edebiyatında “çocuk felsefesi” ne Jackson konsepti açısından bir yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.
- Atar Ö (2022) Okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarının çocuklar için felsefe açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Burdur.
- Bakır O (2018) Çocuklar için felsefe mi, felsefe için çocuk mu? *Varlık*, 85(1325): 10-16.
- Baltacı A(2019) Nitel araştırma süreci: nitel araştırma nasıl yapılır? . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(2):368-388.
- Basile CG (2000) Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education* 32(1): 21-27.
- Bektaş O (2021) Nitel Araştırmada Veri Analizi. Çelebi M (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde s.165-179.
- Belousova A, Kozhukhar G, Pishchik V (2019) Colloborative thinking activity as the development factor of the youth giftedness. *The 4th International Conferance on Education and Science and Development (ICESD 2019)*.
- Boyacı PN, Karadağ F, Gülenç K (2018) Çocuklar için felsefe/ çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı* 31:145-173.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö, Karadeniz Ş, Demirel F (2008)

Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cam P (2017) Philosophy for children, values education and inquiring society. *Philosophy In Schools*, 11:7-15.

Canbaz B (2021) Çıtır çıtır felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Programı, İstanbul.

Canbaz Ç (2022) Oyun yoluyla çocuklar için felsefenin kavramsal temelleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Creswell JW (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev.Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Siyasal Kitabevi Yayınları, Ankara).

Çabuk B (2019) Çevre Eğitimi. Kahrıman Pamuk D (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik* içinde s. 1-38. (Anı Yayıncılık, Ankara).

Çelik A, Küçük A (2022) Toplumsal cinsiyet açısından çevre duyarlılığı: Şanlıurfa örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 12(24): 387-406.

Çotuksöken B (2015) Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları. Çotuksöken B, Tepe H (Ed.) , *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde s. 36-48. (Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara).

Daşdelen K (2021) Dördüncü sınıf öğrencilerinde çocuklar için felsefe eğitime yönelik eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Demir E (2024) Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri üzerine betimsel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25(46): 313-328.

Demirbaş EA (2022) Çocuklar için felsefe yaklaşımına dayalı eğitimin 60-72 aylık çocukların erken düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara.

Demirtaş VY, Karadağ F, Gülenç K (2018) Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences* 10(2): 277-294.

Dikmelik E (2022) *Sorgulayan Çocuklar Çocuklarla Felsefe Elkitabı* (Epsilon Yayınevi, İstanbul).

Dirican R, Deniz Ü (2020) Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal* 28(1):421-430.

Direk N (2002) *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. (Pan Yayıncılık, İstanbul).

Direk N (2006) *Filozof Çocuk*. (Pan Yayıncılık, İstanbul) .

Dirican R (2023) Bir bilgelik eğitimi olarak çocuklarla felsefe. *Kaygı* 22(3):34-58.

Durmuş Budak F (2022) Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye’ de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Emmerman KS (2021). Is that a philosophical question? The philosopher as teacher the tension between democratizing the classroom and building skills in philosophy for children. *Metaphilosophy* 52(2): 302-320.

Erdoğan P (2018) Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Ankara.

Erginer E (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Uygulamalı Bir Çalışma*. (Pegem Akademi, Ankara)

- Erginer E, Demirsoy N, Erginer A (2024) Philosophy for children (P4C) through children's books: an example of a study on environmental philosophy education. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 10(1): 18-34.
- Felsefeciler Derneği Çocuklar için Felsefe Hakkıyla Yapılsın İsterim/ Nuran Direk ile Söyleşi (Özge Özdemir) <https://www.felsefecilerderneği.org.tr/cocuklar-icin-felsefe-hakkiyla-yapilsin-isterim-nuran-direk-le-soyleyi/> (24.01.2024).
- Figueiredo FF (2022) On the theoretical foundations of the “philosophy for children” programme. *Journal of Philosophy of Education* 56(2): 210-226.
- Fisher R (2005) *Teaching children to think* (2nd ed.) (Nelson Tormes Ltd., United Kingdom).
- Fisher R (2013) *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. (4th ed.) (Bloomsbury Academic, London).
- Freedman G (2019) *Carl and the meaning of life* (Viking Children Books, Newyork).
- Freedman G (2021) *Carl ve yaşamın anlamı*, çev. Nil Gün. (Kuraldışı Yayınları, İstanbul).
- Garcia Moriyon F, Gonzales Lamas J, Botella J, Gonzales Vela J, Miranda Alonso T, Palacios A, Robler Loro R (2020) Research in moral education: the contribution of P4C to the moral growth of students. *Education Sciences* 10(4): 119
- Gianferrari M (2021) Bir ağaç ol, çev. Göyçen Gülce Karagöz. (Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul).
- Gianferradi M (2021a) Be a tree! (Abrams Books for Young Readers, New York)
- Goucha M (Ed.) (2007) *Philosophy, a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. UNESCO.
- Gregory GH, Chapman C (2020) *Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri Tek Beden Herkese Uymaz*, çev. Mehmet Akif Sözer. (Pegem Akademi, Ankara).
- Gül F (2013) İnsan doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale*

Güler A, Halıcıoğlu MB, Taşgın S (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teorik Çerçeve- Pratik Öneriler 7Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı- Kalite ve Etik Hususlar* (Seçkin Yayıncılık, Ankara).

Gündüz Durgu E (2023) P4C yöntemi ile yetişkinlerle varoluş üzerine düşünme: “Çocuk, Köstebek, Tilki, At” kitabı üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Bursa.

Güneş F (2012) Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 32: 127-146.

Gürdal G (2022) Çocuklar için felsefe eğitiminde hipotetik düşünme yönteminin ilkökul bilsem öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.

Güven B (2019) Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Hancock RD, Algozzine B (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teachers Collage Press.

IAPC Timeline. <https://www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/> (8 Aralık 2023).

IAPC What is Philosophy for Children? <https://www.montclair.edu/iapc/about/> (28 Aralık 2023).

Işıklar S (2019) Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.

Jackson ET (1989) A guide for teachers. <https://p4chawaii.org/resources/planning-teaching-and-assesing/> (30.01.2024).

Jirasek I, Jagerova K (2024) Czech primary school teachers' experience with the philosophy for children (P4C) approach. *Cambridge Journal of Education* 54(1): 37-52.

Kabacık SC, Gül ED (2021) Okul öncesi eğitim ve permakültür. *OPUS International Journal of Society Researches* 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı): 5140-5156.

Karaçelik E (2022) Çocuk felsefesi temelli dijital öykülemenin 6 yaş çocuklarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Konya.

Karakaya Z (2006) Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* IV(1): 23-37.

Karataş Z (2017) Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1(1): 66-86.

Kayaalp M (2021) İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Kiraz O (2023) İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

Koç E (2009) Felsefe nedir?. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(3): 221-231.

Koç Y (2021) Çevresel Farkındalık, Tokcan H, Topkaya Y (Ed.) *Çevre Eğitimi* içinde s.(81-93) (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Kökten H (2022) Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminde diyalogun önemi.

Beytulhikme: An International Journal of Philosophy 12(4).

Lam CM (2023) A philosophy for children approach to Professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education* 53(1); 1-17.

Lipman M (1974) *Harry Stottlemeir's Discovery*, Montclair State College, New Jersey.

Lipman M (1988) Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children. *The Clearing House* 71(5): 277-280.

Lipman M (2003) *Thinking in Education* (Cambridge University Press, New York).

Lipman M (2011) Philosophy for children: some assumptions and implications. *Ethics in Progress* 2(1): 3-16.

Lipman M (2017) The institute for the advancement of philosophy for children (IAPC) program. Naji S, Hashim R (Ed.), *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives* içinde s. 3-11. (Routledge, NY).

Lipman M, Sharp A, Oscanyan FS (1980) *Philosophy in the Classroom* (Temple University Press, Philadelphia).

Lipman M, Sharp A, Oscanyan FS (2023) *Felsefe Sınıfta*, çev. Mehmet Kerem (Usturlab Yayınları, İstanbul).

Lone JM (2017) *Filozof Çocuk*, çev. Gülsüm Arıkan. (Sola Yayınları, İstanbul).

Matthews GB (1980) *Philosophy and the Young Child* (Harvard University Press, London).

Matthews GB (1994) *The Philosophy of Childhood* (Harvard University Press, London).

Matthews GB (2023) *Felsefe ve Çocuk*, çev. Meryem Bülbül. (Say Yayınları, İstanbul).

Matthews GB (2023a) *Çocukluk Felsefesi*, çev. Gülcan Ergün. (Say Yayınları, İstanbul).

- McCall CC (2017) *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*, çev. Kurtul Gülenç, N. Petek Boyacı.(Nobel Yayıncılık, Ankara).
- Motherway G (2022) A democratic school: teacher reconciliation, child-centred dialogue and emergent democracy. *Journal of Philosophy of Education* 56(6): 998-1013.
- Muris K (2017) P4C and picture books. *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives* içinde (81-85). (Routledge, NY).
- Murris K (2016). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal* 25(5):652-667.
- Naseri S, Gorjian Z, Ebrahimi MR, Niakan M (2017). Critical thinking in P4C(philosophy for children) educators: an intervention study. *International of Scientific Study* 5(7): 108-113.
- Orhan AT (2021) Çevre Bilimi ile İlgili Temel Kavramlar, Tokcan H, Topkaya Y (Ed.) *Çevre Eğitimi* içinde s.(1-12) (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Oscanyan FS (1976) A critical look at Harry Stottlemeier' s Discovery. *Teaching Philosophy* 1(4): 447-454.
- Özdemir B (2022) Çocuklar için felsefe kitaplarının nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarında bulunması gereken özellikler bakımından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde.
- Öztaş R, Bartan M (2019) Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5(3): 64-87.
- Özkan B (2020) Çocuklar için felsefe neden önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* 4(1): 49-61.
- Öztürk Korla A (2022) Çocuklar için felsefe programının 10. sınıf öğrencilerinde

eleştirel düşünme becerisine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.

Pekkarakaş E (2020) Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Saldana J (2019) *Nitel Araştırmacılar için Kodlama El Kitabı*, çev. Aysel Tüfekçi Akcan, Süleyman Nihat Şad. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

Sarıkaya Tezcan A (2023) Çocuklar için felsefe (p4c) temelli kitaplarla yürütülen uygulamaların ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Tokat.

Saz B, Osmanpehlivan E, Demir İ, Bay DN (2020) Okul öncesi çocukların çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)* 4(3):191-215.

Sezer S (2012) A view to the subject of the meaning of life in terms of the theoretical and psychometric studies. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 45(1): 209-228. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001242

Silverstein S (2010) *The giving tree* (HarperCollins Publisher, New York).

Silverstein S (2020) *Cömert ağaç*, çev. Sevim Öztürk. (Bulut Yayınları, İstanbul).

Sormaz Ögüt F (2019) Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.

Şahan HH, Uyangör N (2021) Bilimsel Araştırmalarda Örneklem Seçimi. Çelebi M (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde s. 126-127 (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

- Şahin G (2023) Düşünsel bir yolculuk: çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 36: 368-388.
- Şavşet S (2016) Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tankut T (2015) Çocuk Edebiyatı Çocukta Felsefe Sevgisi Uyandırabilir mi?. Çotuksöken B, Tepe H (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde s.113-118. (Türkiye Felsefe Kurumu , Ankara).
- Tashlin F (2010) *The bear that wasn't* (The New York Review Children's Collection).
- Tashlin F (2017) *Ayı olmayan ayı, çev. Şiirsel Taş*. (SEV Yayıncılık, İstanbul).
- Taş I (2017) Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Taş I (2020). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi 1. Kur Çevrimiçi Eğitim Notları, Online Çocuk Üniversitesi, İstanbul.
- Tepe, H (2015) UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. Çotuksöken B, Tepe H (Ed.) *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde s. 77-94 Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara).
- Topdemir HG (2009) Felsefe nedir? Bilgi nedir? . *Türk Kütüphaneciliği* 23(1): 119-133.
- Tunç İlhan A (2017) Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet* 2(4): 71-90.
- Turhan A (2021) Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. sınıf uygulaması: bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Felsefe Terimleri Sözlüğü (2023). <https://sozluk.gov.tr/> (E. T.: 27.12.2023)

Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) (2023) . <https://www.tfk.org.tr/tarihce222.html/> (E.T.: 29.12.2023)

Uçar O (2021) Çocuklar için felsefe (p4c) bağlamında Cartoon Network çizgi filmlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Ünal F, Erol V (2021) Türkiye’de Çevre Sorunu Olarak Hava Kirliliği ve Çözüm Önerileri Ünal F, Kayan A (Ed.), *Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde s.(43-72) (Gazi Kitabevi, Ankara).

Ünal S (2021) Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefeye düşünme yöntemlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Antalya.

Vansieleghem N, Kennedy D (2011) What is philosophy for children, what is philosophy with children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education* 45(2): 171-182.

Ward H (2017) *Teneke Orman*, çev. Şiirsel Taş. (Remzi Kitabevi, İstanbul).

Wartenberg TE (2009) *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy Through Children’s Literature.* (Rowman& Littlefield.)

Wartenberg TE (2018) *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler Çocuk Edebiyatıyla Felsefe Öğretimi*, çev. Senem Kurtar, A.Kadir Gülen. (Sentez Yayıncılık, Bursa).

Worley P (2023) *Felsefe Gemisi*, çev. Tuğçe Büyükuğurlu. (Paraşüt Kitap, İstanbul).

Yazgan Yalkın EMY (2021). *Çocuklarla Felsefe* (Demavend Yayınları, İstanbul).

Yıldırım A, Şimşek H (2021) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Seçkin Yayıncılık, İstanbul).

Yılmaz F (2023) Güncel Konulara Felsefi Bir Yorum: P4C (Çocuklar için Felsefe) ve ChatGPT. (İksad Publishing House, Ankara).

Yılmaz N, Bilican YM (2019) *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe* (Ayrıntı Yayınları, İstanbul).

Yüceer D (2020) Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: çocuklar sorguluyor. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sakarya.



EKLER

Ek 1: Gözlem Formu

**Çocuk Kitapları Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının
Çevre Duyarlılığının Sorgulanması Araştırması
Gözlem Formu**

Oturum No: **Uyaran:** **Uygulamanın Yapıldığı Okul:**

Çocuğa Dair Bilgiler:

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

Annenin Eğitim Durumu ve Yaşı:

Babanın Eğitim Durumu ve Yaşı:

Kardeş Sayısı ve Yaşı:

Kardeşlerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumu:

Özel Zevk ve İlgileri:

Felsefi Düşünmeye Elverişli Olan Durumlar	Davranışlar	Özel Notlar
	1.Tartışmaya katılır.	
	2. Özgün tartışma konuları ortaya koyar.	
	3. Tartışma boyunca mantık yürütür.	
	4. Tartışılan fikre eklemlenen düşünceler üretebilir.	
	5.Tartışılan fikre karşıt düşünceler üretir.	
	6.Tartışma esnasında sorular sorar.	
	7. Tartışmanın nedenlerini sorgular.	
	8. Tartışma boyunca çıkarımlarda bulunabilir / yorumlar.	
	9. Tartışılan soruna çözümler sunabilir.	
	10. Düşüncelerini açıklarken argüman sunar.	
	11. Tartışma esnasında ortaya çıkan düşünceleri test eder.	
	Diğer	
Felsefi Düşünmeye Elverişli Olmayan Durumlar	1. Ezber/bilindik bilgiler kullanır.	
	2. Sınıftaki diğer düşünceleri taklit / kopya eder.	
	3. Tartışma esnasında tekrarlara başvurur.	
	4. Tartışma esnasında tikanır ve düşünce üretemez.	
	Diğer	

Ek 2: 1. Oturum Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Ver Bana Sevgini

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup (Çocuklar İçin Felsefe Uygulaması)

Yaş Grubu: 48-72 (Ay)

Kazanım Ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

(Göstergeleri: Nesne/ durum/ olayı bir süre sonra yeniden söyler.)

Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini, sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohnete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kavram ve Sözcükler: Cömert, Fedakârlık, Bencillik, Mutluluk, Arkadaşlık, İhtiyaç, Doğa, Doğal Yaşam

Materyaller: Cömert Ağaç Hikâye Kitabı, Sepet, Elma, Ağaç Dalları, Yapraklar

Öğrenme Süreci:

***Isınma**

Öğretmen sınıfa içinde yapraklar, dal parçaları ve elmalardan oluşan bir sepet getirir ve tüm çocukların görebileceği bir yere koyar. Ardından “Bu sepetin içindekilerden biri ile arkadaşına sevgini gösterip onu mutlu edebilir misin, nasıl?” diye sorulur ve çocuklardan düşüncelerini paylaşmaları istenir.

***Uyaranın Sunulması**

Uyaran sunumuna geçmeden önce çocuklara bu etkinliğin bazı kuralları olduğundan bahsedilir. Hikâyeyi dikkatlice dinleyecekleri, hikâye sonrası tartışmak için sorular belirleneceği, birbirimizi saygıyla dinlememiz gerektiği, herkesin söz almasının önemli olduğu vb. kurallar ifade edildikten sonra “Cömert Ağaç” kitabı çocuklara okunur. Hikâye başlarken “Cömert ne demektir?” diye sorularak çocukların fikirleri alınır. Hikâye bir çocuk ve ağacın farklı dönemlerdeki arkadaşlığını anlatmaktadır. Çocuk ve ağaç başlangıçta sıklıkla zaman geçirmektedir, her ikisi de mutludur, birbirlerini sevmektedir. Bu noktada “Ağaç ve çocuk birbirlerini seviyorlar mı, nereden anladın?” sorusu yöneltilir. Çocuğun büyüdüğünde ağacın yanına gelme sıklığı da azalır. Çocuklara “Çocuk neden ağacın yanına daha az geliyor?” sorusu sorulur. Hikâyenin devam eden kısmında zaman geçtikçe ağaç; ağaç olmaktan çıkar. Bu kısımda “Ağaç gerçekten mutlu mudur?” sorusu yöneltilir.

***Tartışılacak Soruların Belirlenmesi**

Uyaran sunumu ardından kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen kitabın konusu, anlatmak istedikleri ve içerdiği kavramlar hakkında çocuklara sorular yöneltilir. Bu noktada çocukların cesaretle fikirlerini ifade etmeleri konusunda çocuklar desteklenir. Çocukların hikâye ile ilgili tartışılacak sorular belirlemesi için onlara fırsat verilir.

Eğer felsefi tartışmaya uygun sorular ortaya çıkmıyorsa kolaylaştırıcı olası sorulardan biri ile grubun dikkatini çeker ve tartışmayı başlatır.

Soruşturma Topluluğu

Tartışma sırasında ortaya çıkabilecek olası sorular:

- Doğa insanları her zaman mutlu eder mi?
- Aynı anda hem mutlu hem de mutsuz olabilir miyiz?
- Mutlu hissetmek için birine ihtiyacımız var mıdır?
- Doğadan faydalanmadan ihtiyaçlarımızı karşılamamız mümkün mü? Neden?
- İstemenin sınırı var mıdır? İstekler biter mi?
- Geçekten ihtiyacın olan bir şeyi sevdiğin birine verir misin?

Değerlendirme:

***Değerlendirme**

Oturum sonunda kolaylaştırıcı sorgulama sürecini çocukların değerlendirmesini ister. Çocukların ilk olarak yapacağı bu etkinlikte grup 2 veya 3 kişilik gruplara ayrılır. Her grubun bu tartışma sürecini aşağıdaki sorular doğrultusunda değerlendirmesi ve bunu bir duygu sembolü ile eşleştirmesi istenir. Sorulara verilen yanıtlar olumlu ise gülen yüz, olumsuz ise üzgün yüz, karar vermekte zorlanıyorlarsa kararsız yüz ifadesini grup kararı olarak göstermeleri istenir. Değerlendirme aşamasında çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Birbirimizi dinledik mi?
- Düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Herkes söz aldı mı?
- Tartışma kurallarına uygun davrandık mı?
- Tartışmamız konuyla ilgili şekilde ilerledi mi?
- Tartışma boyunca farklı ve yeni fikirler üretildi mi? Bunlar nelerdi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?

Aile Katılımı:

Ailelerden çocukları ile birlikte doğaya bir hediye bırakmaları istenir. Bunun için çocukları ile sohbet ederek nasıl bir hediye hazırlayabilecekleri üzerine sohbet ederek gerekli hazırlığı yapmaları istenir.

Not: * işareti ile belirtilen başlıklar, Çocuklar İçin Felsefe Oturumunda yer alması gereken başlıklar olarak etkinlik planında belirtilmiştir.



Ek 3: 2. Oturum Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Varlığım Dünyaya Değer Katar

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup (Çocuklar İçin Felsefe Uygulaması)

Yaş Grubu: 48-72 (Ay)

Kazanım Ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

(Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kavram ve Sözcükler: Ekosistem, Amaç, Sorumluluk, Yaşam Döngüsü, Çorak, Tava Getirmek, Bereket, Günbegün

Materyaller: “Carl ve Yaşamın Anlamı” Hikâye Kitabı, Çeşitli fotoğraflar ve bunların yer aldığı bir kutu

Öğrenme Süreci:

***Isınma**

Öğretmen çocuklar için önceden hazırladığı bazı fotoğrafları çemberin tam ortasına yerleştirir. Bu görsellerde insanlar ve bazı işler yer almaktadır. Çocuklardan fotoğrafları dikkatle incelemeleri istenir. Ardından bir iş fotoğrafı ile bu işi kimin yaptığını eşleştirmeleri, bu eşleştirmeyi yaparken de seçimlerinin nedenini açıklamaları istenir. (Örneğin: Çamaşır katlama- kadın/erkek eşleştirmesi: Bu işi bu kadın/ erkek yapmıştır. Çünkü... vb.)

***Uyarının Sunulması**

Carl ve Yaşamın Anlamı hikâyesi çocuklara okunur. Hikâyede Carl isimli bir solucan her gün yaptığı işi yaparken bir tarla faresinin neden bu işi yaptığını sorması üzerine yanıtlar aramaya başlar. Karşısına çıkan hayvanlara aynı soruyu yönelttiğinde hepsinden farklı yanıtlar alır. Carl’ ın aksine tüm hayvanların bir yanıtı vardır. Carl sorunun yanıtını düşünürken çevresi bir süre sonra değişir. İşte o anda Carl yapması gerekenleri fark eder ve değişimi yeniden başlatır.

***Tartışılacak Soruların Belirlenmesi**

Uyarın sunumu ardından kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen kitabın konusu, anlatmak istedikleri ve içerdiği kavramlar hakkında çocuklara sorular yöneltir. Bu noktada çocukların cesaretle fikirlerini ifade etmeleri konusunda çocuklar desteklenir. Çocukların hikâye ile ilgili tartışılacak sorular belirlemesi için onlara fırsat verilir. Eğer felsefi tartışmaya uygun sorular ortaya çıkmıyorsa kolaylaştırıcı olası sorulardan biri ile grubun dikkatini çeker ve tartışmayı başlatır.

Soruşturma Topluluğu

Tartışma sırasında ortaya çıkabilecek olası sorular:

- Her canlının yaşam amacı var mıdır?
- Amaçsız insan olur mu?
- Her şey birbiriyle bağlantılı mıdır?
- Dünyadaki tüm canlıların bir işi/görevi/sorumluluğu var mıdır?

Değerlendirme:

***Değerlendirme**

Oturum sonunda kolaylaştırıcı sorgulama sürecini çocukların değerlendirmesini ister. Değerlendirmede parmakla işaretleme yöntemi ile süreç değerlendirilir. Çocuklar katıldıkları sorulara başparmaklarını yukarı doğru, katılmadıkları sorulara ise aşağı doğru gösterecek şekilde işaretleme yaparlar. Kararsız kaldıkları durumlarda başparmak yatay pozisyonda tutulur. Değerlendirme aşamasında çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Birbirimizi dinledik mi?
- Düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Herkes söz aldı mı?
- Tartışma kurallarına uygun davrandık mı?
- Tartışmamız konuyla ilgili şekilde ilerledi mi?
- Tartışma boyunca farklı ve yeni fikirler üretildi mi? Bunlar nelerdi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?

Aile Katılımı:

Bir devam etkinliği olarak; kitabın sonunda yazarın sorduğu soruyu çocuklara sormaları ve hakkında felsefi bir sohbet başlatmaları için ailelere şu not gönderilir:

“Etrafta Koşuşturan sincapları ya da zıplayıp duran böcekleri izlerken ‘Ne yapıyorlar?’ ya da ‘Bunu niye yapıyorlar?’ diye düşündüğün oldu mu hiç? Tıpkı Carl gibi, bu kitaptaki tüm canlıların önemli bir işi var.Fare, sincap, tavşan, tilki ve karafatma; hepsinin birbirine ihtiyacı var. Dünyamızın da onlara... Her şey birbirine bağlı. Sen de her şeye bağlısın! Sen dünya için ne yapabilirsin?”

Not: * işareti ile belirtilen başlıklar, Çocuklar İçin Felsefe Oturumunda yer alması gereken başlıklar olarak etkinlik planında belirtilmiştir.

Ek 4: 3. Oturum Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Doğal Yaşam Alanı

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup (Çocuklar İçin Felsefe Uygulaması)

Yaş Grubu: 48-72 (Ay)

Kazanım Ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

(Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kavram ve Sözcükler: Doğal Yaşam, Sürdürülebilirlik, Hayvan ve İnsan Doğası

Ustabaşı, Genel Müdür, Başkan, Sirk, Kürk, Palto

Materyaller: “Ayı Olmayan Ayı” Hikâye Kitabı, Çeşitli fotoğraflar ve bunların yer aldığı bir zarf, küçük bir top

Öğrenme Süreci:

***Isınma**

Öğretmen çocuklara üzerinde soru işareti olan bir zarf gösterir. Zarfı açmaları için çemberin ortasına koyar. Zarfın içinden çıkan hayvanlar ve yaşadıkları yerlere ait fotoğraflar incelenir. Ardından hangi yaşam alanının fotoğraftaki hayvana uygun olduğu ve bunun nedenleri ile ilgili beyin fırtınası yapılır.

***Uyarının Sunulması**

Ayı Olmayan Ayı isimli hikâye kitabı çocuklara okunur. Ormandaki mağarasında kış uykusuna yatan bir ayının tam da mağarasının üzerine bir fabrika kurulur. Ayı uyandığında nerede olduğunu, ormandaki değişiklikleri tam olarak anlayamadan bir ustabaşı ile karşılaşır. Ustabaşı Ayının ayı olduğuna bir türlü inanmaz ve onun işten kaytarmak için bahaneler uydurduğunu söyler. Ayı ve Ustabaşı arasında geçen diyalog hikâye boyunca Ayı ile diğer insanlar arasında da tekrarlanır. Ayı kendisinin bir ayı olduğunu kimseye inandıramaz ve sonunda fabrikada diğerlerinin yanında çalışmak durumunda kalır. Bu noktada çocuklara “Ayı kimseye kendisinin ayı olduğunu neden inandıramıyor?” ve “Ne yaparsa ayı olduğuna inanırlar?” gibi sorular yöneltilir. İşler bitip insanlar evine döndüğünde Ayı gidecek yeri olmadığını düşünür ve kendini yalnız hisseder. Tam o sırada ormanda yaşanan değişiklikler yaklaşan kışı hatırlamasını sağlar. Karlar altında beklerken mağarasına doğru yürümeye karar verir

ve o anda herkes ne söylerse söylesin kendisinin bir ayı olduğundan emin bir şekilde kış uykusuna yatar.

***Tartışılacak Soruların Belirlenmesi**

Uyaran sunumu ardından kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen kitabın konusu, anlatmak istedikleri ve içerdiği kavramlar hakkında çocuklara sorular yöneltir. Bu noktada çocukların cesaretle fikirlerini ifade etmeleri konusunda çocuklar desteklenir. Çocukların hikâye ile ilgili tartışılacak sorular belirlemesi için onlara fırsat verilir. Eğer felsefi tartışmaya uygun sorular ortaya çıkmıyorsa kolaylaştırıcı olası sorulardan biri ile grubun dikkatini çeker ve tartışmayı başlatır.

Bu oturumda diğerlerinden farklı olarak çocukların kendi başlarına diyalogu sürdürebilmelerine olanak tanımak amacıyla küçük bir toptan yararlanılır. Konuşan çocuk görüşünü merak ettiği arkadaşını seçerek topu ona doğru yuvarlar ve fikrini sorar.

Soruşturma Topluluğu

Tartışma sırasında ortaya çıkabilecek olası sorular:

- Doğal yaşam alanı ne demektir?
- Hayvanlar için doğal yaşam alanı neresidir?
- İnsanlar için doğal yaşam alanı neresidir?
- Bir yere ait olmak ne demektir?
- Kendi doğamızı ve kim olduğumuzu başkaları mı belirler?

Değerlendirme:

***Değerlendirme**

Oturum sonunda kolaylaştırıcı sorgulama sürecini çocukların değerlendirmesini ister. Değerlendirmede parmakla işaretleme yöntemi ile süreç değerlendirilir. Çocuklar katıldıkları sorulara başparmaklarını yukarı doğru, katılmadıkları sorulara ise aşağı doğru gösterecek şekilde işaretleme yaparlar. Kararsız kaldıkları durumlarda başparmak yatay pozisyonda tutulur. Değerlendirme aşamasında çocuklara şu sorular yöneltir:

- Birbirimizi dinledik mi?
- Düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Herkes söz aldı mı?
- Tartışma kurallarına uygun davrandık mı?
- Tartışmamız konuyla ilgili şekilde ilerledi mi?

- Tartışma boyunca farklı ve yeni fikirler üretildi mi? Bunlar nelerdi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?

AİLE KATILIMI:

Oturum sonunda çocuklardan aileleri ile birlikte Ayıya bir mektup hazırlamaları ve bu mektupta onun bir ayı olduğuna inanıp inanmadıklarını nedenleriyle açıklamaları istenir.

Not: * işareti ile belirtilen başlıklar, Çocuklar İçin Felsefe Oturumunda yer alması gereken başlıklar olarak etkinlik planında belirtilmiştir.



Ek 5. 4. Oturum Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Benim Ormanım

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup (Çocuklar İçin Felsefe Uygulaması)

Yaş Grubu: 48-72 (Ay)

Kazanım Ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

(Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli

sözcükleri kullanır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kavram ve Sözcükler: Sürdürülebilirlik, Geri Dönüşüm, Umut etmek, çabalamak, hüner, teneke, yaban hayvanları, filizlenmek, serpmek

Materyaller: Teneke Orman Pdf, Bilgisayar, Akıllı Tahta veya Projeksiyon, Tukan Kuşu Kuklası

Öğrenme Süreci:

***Isınma**

Öğretmen bir Tukan Kuşu kuklasını çocuklara gösterir. Daha önce böyle bir kuş görüp görmediklerini sorar. Bu kuşun nereden gelmiş olabileceği, yaşadığı yerler, ailesi ve arkadaşları hakkında hiçbir bilginin olmadığını çocuklara anlatır. Daha sonra bu kuşa sorular sormaları için onlara süre verir. Çocuklardan bir kişi seçilir ve kuş kuklasını alarak çemberin ortasına geçer. Dilediği arkadaşının ona soru sorması için söz verir. Soru sorulur ve ardından kuş kukla konuşturularak soru yanıtlanır. Tüm çocukların merak ettikleri soruları sormaları için süre verildikten sonra etkinliğe geçilir.

***Uyarının Sunulması**

“Teneke Orman” isimli hikaye görsel olarak çocukların resimlerini görebileceği bir bilgisayar veya projeksiyon yardımıyla çocuklara sunulur. Hikâyede çöplerle dolu bir yerde yaşayan yaşlı adam, her gece rüyasında bir orman görür. Çöpleri her gün toplayan, düzenleyen, yakan bu yaşlı adam bir gün kafasında beliren bir ‘ düşünce tohumu’ sayesinde çöplerden bir orman yapar. Bu noktada çocuklara “Düşünce tohumu” ne demektir? sorusu yöneltilir. Orman her ne kadar yaşlı adamın hayalindeki gibi değilse de bu ormanın bir ziyaretçisi olur. Bir Tukan kuşu... Bu noktada ise “Sizce

burası bir orman mı? Neden?” sorusu çocuklara yöneltilir. Hikâyenin devamında kuş bir süre sonra yeniden eşiyle birlikte yaşlı adamın yanına hediyeleriyle gelir ve bir değişimi başlatırlar.

***Tartışılacak Soruların Belirlenmesi**

Bu oturumda çocukların süreci kendi çabalarıyla yürütebilmesi için geçen hafta kullanılan küçük bir toptan yararlanılır. Konuşan çocuk görüşünü merak ettiği arkadaşını seçerek topu ona doğru yuvarlar ve fikrini sorar. Eğer bir soru sormak isteyen çocuk olmazsa aşağıdaki sorulardan biri ile süreç kolaylaştırıcı tarafından başlatılır.

Soruşturma Topluluğu

Tartışma sırasında ortaya çıkabilecek olası sorular:

- Hiç kimsenin istemediği şeyler nelerdir? Bunlar neden istenmez?
- Herkesin istediği şeyler nelerdir? Bunlar neden istenir?
- Bir ormanı orman yapan şeyler nelerdir?
- Doğadaki herhangi bir şeyi daha iyi bir şeye dönüştürmek mümkün müdür?

Değerlendirme:

***Değerlendirme**

Oturum sonunda kolaylaştırıcı sorgulama sürecini çocukların değerlendirmesini ister. Değerlendirmede parmakla işaretleme yöntemi ile süreç değerlendirilir. Çocuklar katıldıkları sorulara başparmaklarını yukarı doğru, katılmadıkları sorulara ise aşağı doğru gösterecek şekilde işaretleme yaparlar. Kararsız kaldıkları durumlarda başparmak yatay pozisyonda tutulur. Değerlendirme aşamasında çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Birbirimizi dinledik mi?
- Düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Herkes söz aldı mı?
- Tartışma kurallarına uygun davrandık mı?
- Tartışmamız konuyla ilgili şekilde ilerledi mi?
- Tartışma boyunca farklı ve yeni fikirler üretildi mi? Bunlar nelerdi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?

Aile Katılımı:

Oturum sonunda Hayalimdeki Orman isimli çalışma sayfası çocuklara verilir. Sayfadaki Tukan Kuşu için bir orman tasarımları ve bu ormanda olması mutlaka gerekli olan ve olmaması gereken şeyleri uygun bölümlere çizmeleri istenir. Bu noktada ailelerden çocuklarına süreç boyunca destek olmaları ve sohbet etmeleri istenir.

Not: * işareti ile belirtilen başlıklar, Çocuklar İçin Felsefe Oturumunda yer alması gereken başlıklar olarak etkinlik planında belirtilmiştir.



Ek 6. 5. Oturum Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Bir Miyiz?

Etkinlik Türü: Bütünleştirilmiş Büyük Grup (Çocuklar İçin Felsefe Uygulaması)

Yaş Grubu: 48-72 (Ay)

Kazanım Ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

(Göstergeleri: Nesne/ varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini...ayrıt eder; karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

(Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Dil Gelişimi

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

(Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır.)

Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.

(Göstergeleri: Cümlelerinde isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifade kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohnete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

(Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli

sözcükleri kullanır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Kavram ve Sözcükler: Kök, Gövde, Omurga, Öz Odunu, Kaynak, İletişim Ağı, Ekosistem

Materyaller: Bir Ağaç Ol Kitabı, Katılıyorum-Katılmıyorum- Kararsızım Kartları, Kum Saati, Ağaç Karikatürü

Öğrenme Süreci:

***Isınma**

Öğretmen çocuklara önceden hazırladığı bir karikatürü gösterir. Bu resimde ne gördüklerini açıklamalarını ister. (Resim doktor önlüklü bir ağacı göstermektedir.)

***Uyaranın Sunulması**

“Bir Ağaç Ol!” isimli hikâye kitabı öğrencilere sunulur. Hikâyede bir ağacın fiziksel özelliklerinden yola çıkarak insanın fiziksel özelliklerine atıfta bulunulur. Bir ağaç ve insanın davranışları, birbirleriyle olan ilişkileri anlatılırken de benzerliklere dikkat çekilir.

***Tartışılacak Soruların Belirlenmesi**

Tartışmaya geçmeden önce sınıfın uygun bir bölümüne aralıklı bir şekilde 3 adet masa yerleştirilerek farklı renklerde (sarı, kırmızı, gri) hazırlanmış kartlar masalara konur. Ardından kolaylaştırıcı bu oturumda görüşünü belirtenlerin ilgili masada toplanacaklarını anlatır. Örneğin çocuk eğer “katılıyorum çünkü...” ile görüşünün açıklıyorsa bu kartın bulunduğu masaya geçecek, kartı eline alacak ve kum saati boyunca düşüncesini açıklamak için süreye sahip olacaktır. Bu açıklamanın yapılmasının ardından kitabın konusu ve neler anlattığı ile ilgili düşünceler paylaşılır. Son olarak kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen “Bu kitapta dikkatini çeken, sana farklı

gelen, merak ettiğin ve arkadaşlarına sormak istediğin bir soru var mı?” diyerek çocukların soru sorması için onları teşvik eder. Eğer çocuklardan tartışma soruları gelmezse aşağıdaki sorulardan birini sorarak tartışmayı başlatır.

Soruşturma Topluluğu

Tartışma sırasında ortaya çıkabilecek olası sorular:

- İnsanlar ve ağaçların benzer yönleri var mıdır?
- İnsanları diğer canlılardan ayıran özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
- Doğa nedir?
- İnsan doğanın bir parçası mıdır?
- Ağaçlar biz onlardan yararlandığımız için mi değerlidir?

***Değerlendirme**

Oturum sonunda kolaylaştırıcı sorgulama sürecini çocukların değerlendirmesini ister. Değerlendirmede parmakla işaretleme yöntemi ile süreç değerlendirilir. Çocuklar katıldıkları sorulara başparmaklarını yukarı doğru, katılmadıkları sorulara ise aşağı doğru gösterecek şekilde işaretleme yaparlar. Kararsız kaldıkları durumlarda başparmak yatay pozisyonda tutulur. Değerlendirme aşamasında çocuklara şu sorular yöneltilir:

- Birbirimizi dinledik mi?
- Düşüncelerimizin nedenlerini paylaştık mı?
- Herkes söz aldı mı?
- Tartışma kurallarına uygun davrandık mı?
- Tartışmamız konuyla ilgili şekilde ilerledi mi?
- Tartışma boyunca farklı ve yeni fikirler üretildi mi? Bunlar nelerdi?
- Tartışma boyunca fikrimizi değiştirdik mi?
- Tartışmamız eğlenceli miydi?

Aile Katılımı:

Ailelerden çocuklarına “Ormanda bir ağaç olsaydın hangisi olmak isterdin, neden?” sorusunu sorarak bir felsefi sohbet başlatmaları istenir.

Not: * işareti ile belirtilen başlıklar, Çocuklar İçin Felsefe Oturumunda yer alması gereken başlıklar olarak etkinlik planında belirtilmiştir.