



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA UYGULANAN FELSEFE  
EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE  
DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Rabia Dirican**

**DOKTORA TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMMUZ, 2018**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOP İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı: Rabia

Soyadı: Dirican

Bölümü: Temel Eğitim

İmza:

Teslim tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Examination of the Impact of Philosophy Education Activities Applied on Pre-School Term Children on Philosophical Attitude and Behaviors of Children

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Rabia DİRİCAN

İmza:

## JURİ ONAY SAYFASI

Rabia DİRİCAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefî Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Başkan:** Prof. Dr. Neriman ARAL

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi .....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Ege AKGÜN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi .....

Tez Savunma Tarihi: 05/07/2018

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

İnsan bir ilişkiler ağı içerisinde var olur, ilişkilerinden güç alır ve şüphesiz hiçbir başarı, tek bir şahsın eseri değildir. Bu bakımdan her çalışmanın arkasında destekleyici görünen/görünmeyen aktörler vardır. Çalışmam süresince yardımlarını ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, birlik ve uyum içerisinde çalıştığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ümit DENİZ başta olmak üzere, tecrübeleriyle bana ışık tutan, görüşleriyle farklı imkanlara kapı açan ve ufkumu genişleten değerli hocalarım Prof. Dr. Neriman ARAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ AKCAN'a teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte varlıklarından güç aldığım sevgili babama ve ablama, bildiklerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen arkadaşım Elif'e ve Emine hocama yardımları için teşekkür ederim. İlim ve irfanın ışığında çizmeye çalıştığım bu yolda, beni varlık gayeme yaklaştıran çok değerli dostlarım ve yol arkadaşlarıma, anlayış ve yardımlarıyla insanlığa dair umut veren öğretmenlere ve koşulsuz sevgileriyle beni motive eden sevgili çocuklara minnettar olduğumu belirtmek isterim.

İnsan bu dünyada ne aradığını kendi kendisine soran ve bu sorunun cevabını bilimde, sanatta, dinde yahut insana dair başka bir sahada bulmaya çalışan o varlıktır. Bir insan neden bilim yapar sorusu, belki de yola çıkmadan önce cevaplanması gereken ilk sorudur. Her insan neyi arıyorsa elbette sonunda ona dönüşür. "Kendini bil" diyor aziz Sokrates; öyle zannediyorum ki bilimden maksat, insanın önce kendisini bilmesidir ve öyle ümit ediyorum ki bu bilim, daha insanca yaşamamıza ve her ne eyliyorsa insanca eylememize olanak sağlar. Bana tüm bu hakikatleri öğreten, varlığıyla beni terbiye eden ve gönlüme hakikatin hasretini düşüren kıymetli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimle...

Dünyadaki varlık gayemizin her an aklımızda olması ve aşkın bize ilim getirmesi; ilmin bizi aşka götürmesi dileğiyle...

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA UYGULANAN FELSEFE  
EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN FELSEFİ TUTUM VE  
DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**(Doktora Tezi)**

**Rabia Dirican**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Temmuz 2018**

**ÖZ**

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmaya, Ankara İli Keçiören İlçesi'nin orta sosyoekonomik bölgesindeki ilkokulların anasınıfına devam eden 20 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere 42 çocuk ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun birbirlerini etkilememesi için çocuklar farklı okullardan seçilmiştir. Veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi, Demografik Bilgi Toplama Formu ve yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara, araştırmacı tarafından 12 hafta boyunca haftada iki gün Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ise rutin programlarına öğretmenleri tarafından devam edilmiş, herhangi bir felsefe etkinliği yapılmamış, ancak araştırma verileri toplandıktan sonra etik gerekçelerle 3 oturum yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, deney ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların son testten aldıkları puanların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U; kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre ise her bir faktör için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışları açısından ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; son test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çocukların felsefi tutumlarının çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenlerinden ise etkilenmediği saptanmıştır. Bu bulgulara göre, araştırma kapsamında yapılan felsefe eğitimi etkinliklerinin deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını geliştirmede katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, felsefe eğitimi etkinliklerinin, çocukların özellikle tahminde bulunma, düşüncelerini gerekçelendirme, farklı görüşlerini söyleyebilme, hoşgörülü davranma, çevresinde olup bitenlere meraklı olma ve soru sorma becerileri üzerinde pozitif yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Ancak, felsefe etkinliklerinin, duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyleme ve dinledikleri ile ilgili sorular sorma becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla Felsefe, Çocuklar için Felsefe, Felsefi Tutum

Sayfa Adedi: 126+xiii

Danışman: Prof. Dr. Ümit Deniz

**THE EXAMINATION OF THE IMPACT OF PHILOSOPHY  
EDUCATION ACTIVITIES APPLIED ON PRE-SCHOOL TERM  
CHILDREN ON PHILOSOPHICAL ATTITUDE AND BEHAVIORS OF  
CHILDREN**

**(Doctoral Thesis)**

**Rabia Dirican**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July 2018**

**ABSTRACT**

In the research that is made to examine the impact of philosophy education activities applied to preschool term children on philosophical attitude and behaviors of children, pre-test – last test control group semi-examinational model is used. 42 children and their teachers, being 20 experiments and 22 control groups continuing to kindergartens of elementary schools in middle socio – economic region of Keçiören District of Ankara Province, are included in the research. Children are selected from different schools in order to prevent experiment and control groups getting affected from each other. In order to collect data, Control List to Determine Philosophical Attitude and Behaviors of Children in Pre-School Term developed by the researcher, Demographic Information Form and semi-structured Teacher Interview Form are used. For two days a week for 12 weeks, Philosophy with Children Education Activities are applied to children in experiment group by the researcher. Routine programs of children in control group are continued by their teachers, no philosophy activity is made, however 3 sessions are made with ethical reasons after research data are collected. In order to determine the difference between pre-test and last tests applied to experiment and control groups, Mann-Whitney U Test is applied, while Wilcoxon Signed Rank Test is applied in order to determine

the difference between pre-test and last test of experiment and control groups. In order to examine whether the scores obtained by children in experiment group from last test show meaningful difference according to age and gender variable, Mann-Whitney U is realized, while Kruskal Wallis H Test is realized for each factor according to number of siblings, birth order, mother's age, father's age, education level of mother, education level of father and monthly income level variables. It is determined that there is no meaningful difference in pre-test scores of children in experiment and control groups in terms of philosophical attitude and behaviors according to findings obtained as a result of the analysis of data, while there is a meaningful difference in advantage of experiment group between the last test scores. It is found out that philosophical attitudes of children are not affected from the age, gender, number of siblings, birth order of the child, mother's age, father's age, education level of mother, education level of father and monthly income level variables. According to these findings, it can be said that philosophy education activities made with the scope of the research provide contribution to the development of philosophical attitude and behaviors of children in experiment group. As a result of the research, it is possible to say that philosophy education activities have a positive impact on the talents of children especially to make prediction, to justify opinions, to be able to say different ideas, to be tolerant, to be courageous to incidents happening around and to ask questions. However, it is confirmed that philosophical events are not efficient on talents to say the reasons of emotions and thoughts and to ask questions related with what they listen.

Key Words: Philosophy with Children, Philosophy for Children, Philosophical Attitude

Page Number: 126+xiii

Supervisor: Prof. Dr. Ümit Deniz

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOP İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
Alt Amaçlar.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	7
2.1. Felsefe .....	7
2.1.1. Felsefi Tutum ve Felsefenin Davranışlara Etkisi .....	9
2.2. Çocuklarla Felsefe Eğitimi .....	12
2.2.1. Çocuklarla Felsefenin Felsefi Temelleri .....	15

2.2.2. Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Güncel Durumu .....	18
2.2.3. Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Amaçları .....	21
2.2.4. Çocuklarla Felsefe Eğitiminde Yöntem ve Teknikler .....	25
2.2.5. Çocuklarla Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	30
2.3. Okul Öncesi Eğitimde Felsefe .....	35
2.4. Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinde Felsefe .....	37
2.4.1. Fen Etkinliklerinde Felsefe .....	37
2.4.2 Türkçe Etkinliklerinde Felsefe .....	39
2.4.3. Drama Etkinliklerinde Felsefe.....	40
2.4.4. Oyun Etkinliklerinde Felsefe .....	42
2.4.5. Matematik Etkinliklerinde Felsefe.....	43
2.4.6. Müzik Etkinliklerinde Felsefe.....	44
2.4.7. Sanat Etkinliklerinde Felsefe .....	44
2.5. İlgili Araştırmalar .....	45
2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	45
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	49
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>59</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>59</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	59
3.2. Çalışma Grubu .....	60
3.3. Veri Toplama Araçları .....	62
3.3.1. Demografik Bilgi Toplama Formu .....	62
3.3.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi .....	62
3.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu .....	68
3.4. Verilerin Toplanması .....	69
3.4. 1. Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinlikleri .....	70
3.4.2. Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Uygulanması.....	71

3.4.3. Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Uygulanması Deneyiminden	
Gözlemler .....	78
3.5. Verilerin Analizi .....	79
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>81</b>
<b>BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>81</b>
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>102</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>102</b>
Sonuç .....	102
Öneriler .....	103
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>105</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>117</b>
EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ 1 .....	118
EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ 2 .....	119
EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU .....	120
EK 4: ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	
.....	122

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sohbet-Tartışma-Diyalog ve Felsefi Diyalog Arasındaki Farklar</i> .....	26
Tablo 2. <i>Çocuklarla Felsefede Kullanılan Yöntemler ve Özellikleri</i> .....	28
Tablo 3. <i>Çocuklarla Felsefe Etkinliklerinde Karşılaşılan Zorluklar ve Öğretmene Çözüm Önerileri</i> .....	33
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ait Demografik Özelliklere göre Frekans ve Yüzdeler</i> .....	60
Tablo 5. <i>Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Madde Güçlük, Ayırıcılık İndeksi ve Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları (33 madde)</i> .....	64
Tablo 6. <i>Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Madde Güçlük, Ayırıcılık İndeksi ve Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları (29 madde)</i> .....	66
Tablo 7. <i>Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Test İstatistikleri</i> .....	67
Tablo 8. <i>Normallik Testi Sonuçları</i> .....	80
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	81
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Maddelerinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Yönelik Sonuçlar</i> .....	82
Tablo 11. <i>Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları</i> .....	83
Tablo 12. <i>Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Görüşleri</i> .....	84

*Tablo 13. Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....88*

*Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Son Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....89*

*Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Maddelerinden Aldıkları Son Test Puanlarına Yönelik Sonuçlar .....94*

*Tablo 16. Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....100*



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, yaşam kalitesinin istendik düzeyde olabilmesi için, bireyi gerekli meziyetlerle donatmaktır. İnsan, biyolojik bir varlık olmanın yanı sıra düşünen, hisseden, hayal eden özellikleri ile de eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim, savunmasız ve yetiştirilmeye muhtaç bir varlık olarak dünyaya gelen insanın biyolojik donanımının yanı sıra diğer potansiyellerini de geliştirmeyi amaçlar.

İnsan kompleks bir yapıya sahiptir. Bu nedenle eğitimi de uzun bir süreci kapsar. İlk yıllarda bireye hayatını yalnız başına devam ettirebileceği becerilere yönelik eğitim verilirken ileriki yıllarda hayata uyum becerileri ve yaşına paralel olarak artan bilimsel bilgi, sanat ve edebiyat ile ilgili konularda eğitim verilir. Ancak yalnızca bilim, yalnızca sanat ya da yalnızca felsefenin bir insanın ideal anlamda yetişmesi için tek başına yeterli olup olmadığının sorgulanması gerekir. Günümüz eğitim sistemlerine bakıldığında insanı reşit kılmak için kullandıkları en yaygın vasıta bilimdir. Ancak bilimin cevap vermekte yetersiz kaldığı bir takım sorular vardır ki, insanın bu sorular üzerine düşünmeden kendini gerçekleştirme yolunda ilerlemesi zor gibi görünmektedir. Mustafa Şekip Tunç'a göre bilim, nereden geldik, nereye gidiyoruz, varlığımızın anlamı nedir gibi sorulara cevap veremez. Ona göre, hakikati kavramak isteyen her insanın sorduğu bu soruların cevabı felsefede gizlidir (Bayraktar, 2011). Elbette buradan bilim karşıtı bir sonuç çıkarılmamalı, insan yetiştirmede bilime olduğu kadar felsefeye de önem verilmesi gerektiği anlaşılmalıdır. Sorgulayan ve sorgulatan yapısıyla felsefe, insanın olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmasını, sistematik düşünmesini, mantıklı çıkarımlar yapmasını, dünyayı ve olayları bütünlüklü bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar.

Felsefe, bireyin içinde bulunduğu hayat, yaşadığı olaylar, insanlarla ve tabiatla olan ilişkiler üzerine sistemli bir şekilde düşünerek tüm bunlara eleştirel bir gözle bakmasını ve farkındalık kazanmasını sağlar. Önal (2011), felsefe eğitiminin en başta farkındalık için verilmesi gerektiğini ve böyle bir eğitim için sadece bu gerekçenin bile yeterli olduğunu ifade ederek felsefi bakışın aslında bir farkındalık eğitimi olduğunu göstermek için şu çarpıcı örneği verir; “İki genç balık yüzerken yaşlı bir balığın yanından geçerler. Yaşlı balık, “Günaydın delikanlılar, su bugün nasıl?” der. Genç balıklar diğerinin yanından geçip giderler, ama sonra birisi geri dönüp yaşlı balığın yanına gelir ve sorar; “Su da ne?” (Wallace, 2014, s.1). Farkındalık eksikliği, beraberinde sorumsuzluğu getirebilmekte, sorumsuz birey ise etrafında olup biten olumsuzluklara duyarsız kalabilmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, çocuklara okullarda çevre eğitimine dair teorik bilgiler verilebilir ve çevredeki çöpleri toplama gibi uygulamalar yaptırılabilir. Ancak çocuk bu durumu içselleştirmediği sürece, dışardan denetimli olarak bir ömür boyu bu davranışını sürdürmesi zordur. Felsefi sorgulama ile disipline edilmiş bir zihin ise öncelikle çevre kirliliğinin sebepleri ve sonuçları arasında bağlantı kuracak, çevreyi neden temiz tutması gerektiğini fark edecek, izah edecek, temizliği bir değer olarak benimseyecek ve ardından içsel bir yönelimle dünyanın daha yaşanılabilir bir yer olması için çevreyi temiz tutma eğiliminde olacaktır.

Felsefe eğitimine, çocukların, gerçek değerleri asılsız değerlerden ayırt edebilmesi açısından da ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda dünyanın küreselleşmesi ile birlikte değerlerde bir takım yozlaşmalar meydana gelmiş, kapitalizmin dinamiklerine uygun şekilde hırs, para, kazanmak ve ne pahasına olursa olsun başarılı olmak bir değer haline gelmiştir. Günümüzde iletişim olanaklarının artması ile birlikte medya veya başka tür iletişim araçlarıyla çocuklar içi boş ve temelsiz bir değer aktarımına maruz kalmaktadır (Akıncı, 2013, s.1). Bu kontrolsüz değer aktarımı içerisinde hangilerinin gerçekten bağlanılabilir değerler olduğunu seçmek bütünsel bir bakış açısını, eleştirel düşünmeyi ve bilinçli davranmayı gerekli kılar. Bu bağlamda felsefe eğitimi, içinde bulunulan çağ itibarıyla çocuklara acil olarak verilmesi gereken toplumsal bir görevdir. Felsefi bakış açısıyla doğruyu yanlıştan ayırt etme yetisi kazandırılarak, bireyin gerek medyada sunulan gerekse etrafında gördüğü ve hatta içine doğduğu ahlak dışı şartları fark etmesi sağlanabilir. Hiçbir şey bilmeyen bir varlık olarak çocuğun gözünü açtığı çevre, ötekini ezerek yükselmenin ve çok para kazanmanın bir değer olarak sunulduğu bir yer olabilir ve bir insana yardım etmek, bir canlıya zarar vermemek, ötekinin de hakkı olduğunu düşünmek gibi insani davranışların da olduğunu fark etmesi zaman alabilir. Üstelik hangi değerlerin ve davranışların doğru hangisinin yanlış olduğunu ayırt etmesi de yine felsefi bir sorgulamayı

gerektirmektedir. Bu bağlamda felsefe eğitiminin değerler eğitimine bir alternatif olduğu dahi söylenebilir (Bacanlı & Dombaycı, 2012). Felsefe, eğitim hayatına dahil edilmediği müddetçe sorgulamayan, ontolojik kaygı duymayan, doğruyu yanlıştan ayırt edemeyen, ahlak dışı olaylara tepkisiz kalan ve giderek kendine yabancılaşan bir neslin yetişmesi daha muhtemel hale gelecektir.

Felsefe eğitimi, bireysel farklılıkları desteklemesi ve çocuğun kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi açısından önemlidir (Direk, 2011). Eğitimde bireysel farklılıklar, son yıllarda oldukça önem verilen konular arasındadır. Ancak gerek fiziki gerekse insan kaynakları bakımından eğitim sistemimizdeki bazı aksaklıklar bireysel farklılıklara gereken özeni göstermeyi güçleştirmektedir. Örneğin eğitim hayatının pek çok yerinde test mantığı ile seçme hürriyeti beş şıkka indirgenen bir çocuk için bireysel farklılıklardan ve özgür kararlardan bahsetmek mümkün müdür? Böylesi mekanik bir eğitim sistemine tabi tutularak yetiştirilen çocukta doğal olarak kompozisyon becerisi, hitabet yeteneği ve pratik yaşam becerileri gibi hayata dönük becerilerin gelişmesi güç olmaktadır (Direk, 2011). Felsefe aynı zamanda düşünme ile dil arasında bir köprü olduğu için eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme ve yorum yapma becerilerinin yanı sıra konuşma ve yazma becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bakımdan felsefe eğitimine ne kadar erken başlanılırsa gelişim alanlarının desteklenmesi o kadar kolay olacaktır (Matthews, 2005).

En temelde bir diyalog ve iletişim süreci olan felsefe, insanın ahlaklı, özgür olabilmesi, bir dil ve anlam dünyası kurabilmesi ve yetkin bir şahsiyet geliştirebilmesi açısından önemlidir (Bayraktar, 2017). En sade tanımıyla bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefe, özgün bir varoluş sergileyebilmesi için yüzyıllardır insana bir rehber olmuştur. Bu nedenle, felsefenin boş bir uğraş olduğu, küçük çocuklarda soyut düşünme becerilerinin henüz gelişmemiş olması gibi gerekçelerle çocuklar bu imkandan mahrum bırakılmamalı ve felsefe eğitimine mümkün olduğunca erken başlanmalıdır (Matthews, 2005). Literatüre bakıldığında Türkiye’de çocuklar için felsefe eğitiminin yok denecek kadar az oluşu ve eğitimde felsefeye gereken önemin verilmeyişi, araştırmayı gerekli kılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitim; bilişsel, psikomotor, dil, sosyal duygusal ve program kitabında yer bulan diğer alanlar bakımından çocuğun dengeli gelişimine odaklanır. Bu eğitimde aynı zamanda

gelişimin bir bütün olduğunu kabul ederek bir gelişim alanındaki eksikliğin ya da dengesizliğin diğer alanlarda da aksama ya da dengesizliğe sebep olacağı ön görülür (Senemoğlu, 2011).

Öte yandan psikolojik olarak sağlıklı ve doğru düşünme yeteneği bulunan bireyler çevreye daha uyumlu ve ileriki hayatlarında üretken olabilir. Düşünme, aslında her insanın neredeyse otomatik bir şekilde yaptığı zannedilen bir eylemdir. Oysa felsefi anlamda düşünme sistematik bir akıl yürütmeyi, doğru ile yanlış arasındaki ayrımı keşfetmeyi, gerçeği görünenden ayırt etmeyi ve doğru soruyu sorarak doğru cevaba gitmeyi hedefler (Öner, 1995). Böyle sistemli bir zihin ise ancak felsefe eğitimi ile mümkün olmakta ve bu eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olacağı düşünülmektedir (Matthews, 2005). Felsefe eğitimi çocuğun, özellikle, bilişsel ve dil alanındaki gelişimini destekleyerek sorgulayan, üreten, toplumla uyumlu ve doğru iletişim kurabilen, psikolojik açıdan sağlıklı bireyler yetişmesine katkıda bulunacaktır.

Toplumda genellikle soyut ve üst bilişsel bir düşünme edimi olarak görülse de felsefe etkinlikleri iyi planlandığı takdirde her yaş grubuyla rahatlıkla uygulanabilecek keyifli etkinliklerdir. Çocuklar için felsefe, yurtdışında on yıllardır uygulanıyor olmasına rağmen Türkiye’de yeni keşfedilmeye başlanmış bir alandır (Çayır, 2015, s.15). Çocuklar için felsefe programının ilk örneği 1969’da Amerika’da Lipman tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Lipman, 1974 yılında Montclair Devlet Üniversitesinde Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü kurmuştur (Kennedy, 1999). Lipman’ın öncülüğünde bu enstitü tarafından geliştirilen programlar, okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar her yaş grubu için olup dünya çapında en yaygın kullanılanıdır. Ayrıca UNESCO’nun bu konuda çalışmaları olmuş; Arap ülkeleri, Asya ve Pasifik ülkeleri, Latin Amerika, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde çeşitli zamanlarda toplantılar düzenleyerek felsefe eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak yaygınlaştırılması gerektiğine dair raporlar çıkartılmıştır (Tepe, 2013, s.84-85).

Türkiye’de ise akademik alanda bu konuyla ilgili birincisi 2008’de Okur tarafından, ikincisi 2015’te Çayır tarafından, üçüncüsü ise 2017’de Taş tarafından yapılan üç tez bulunmaktadır. Okur, “Çocuklar için Felsefe Programı” geliştirerek 6 yaş grubu çocuklarla çalışmış; Çayır, “Kumkurdu” isimli hikâye kitabından esinlenerek oluşturduğu etkinlikleri 9 yaş gurubu çocukların eğitiminde kullanmıştır. Taş ise çocuklar için felsefe programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Akademik çalışmaların yanı sıra bu konuda Direk, 9-18 yaş çocuklar için çeşitli okullarda felsefe etkinlikleri uygulamaktadır. Bunun dışında çok yaygın olmamakla birlikte bazı özel okullarda çocuklar için felsefe etkinlikleri yapıldığı bilinmektedir (Çayır, 2015, 84).

Çocuklarla felsefe eğitimine Türkiye’de, hem akademik çalışmalarla teorik yapının oluşturulması hem de etkinlik örnekleri ile uygulama boyutunun desteklenmesi için oldukça ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılan akademik çalışmaların ve eğitim örneklerinin son derece az olduğu düşünüldüğünde bu çalışma önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak yapılan bu çalışma, MEB okul öncesi eğitimi etkinlik formatına uygun şekilde hazırlanan özgün etkinlikler içermesi bakımından ayrıca önem taşımaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

#### **Alt Amaçlar**

- 1) Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasında felsefi tutum ve davranışlar bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puanları arasında felsefi tutum ve davranışlar bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney grubundaki çocukların son test- kalıcılık testi puanları arasında felsefi tutum ve davranışlar bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- 1) Araştırma Ankara İli Keçiören İlçesi’nde anasınıfına devam eden 20 deney ve 22 kontrol grubundan olmak üzere 42 çocuk ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma normal gelişim gösteren 52-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi’nin ölçtüğü, çocukların felsefi tutum ve davranışları konusunda elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 3) Araştırmada deney grubuna uygulanan etkinlikler 12 hafta süresince ikişer oturum olmak üzere 24 oturum ile sınırlıdır.

4) Araştırma sonuçları, araştırmaya alınan çocuklarla sınırlıdır, diğer çocuklara genellemez.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada:

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test yapılmadan önceki felsefi tutum ve davranışlarının benzer olduğu varsayılmaktadır.

### **1.6. Tanımlar**

*a.Felsefe:* Bilgelik sevgisi. Yunanca filos (sevgi) ve sofos (bilgelik) kelimelerinin birleşiminden doğmuş filosofia (bilgelik sevgisi); bütün hadiselerin esasını bilmeye karşı duyulan istektir (Küyel, 1976, s.7). Bir bütün olarak varlığın doğası, bilgi ve hayatın yaşanma tarzıyla ilgili akla dayanan, sistematik ve eleştirel düşünüştür (Cevizci, 2011a, s.176). İnsanın evren içindeki konumuna, değerlere, insanın bilgi edinme ve eylemde bulunma imkanlarına ve aynı zamanda hak ve ödevlerine yönelik temellendirilmiş bir bakış (ilingir, 2007, s.12).

*b.Felsefe Eğitimi:* İnsanın yaşamını, değerlerini, amaçlarını sorgulaması ve varlığı bütün olarak ele alabilmesi amacıyla bilinçli okuma, sorgulama, eleştirme, analiz ve sentez yapabilme ve evrensel değer ve düşünce yapabilmesi için bir metni, bir düşünceyi, bir insanı doğru değerlendirme alışkanlığı geliştirmek amacıyla verilen eğitim (nal, 2011).

*c.çocuklar için Felsefe Eğitimi:* ocukların gündelik hayatta sık karşılaştıkları hatalı düşünme ve çıkarım biçimlerine karşı uyanık olmalarını; onların her gün karşılaştıkları olayları değerlendirebilme, gözlem ve deneyimlerinden derlediklerini sınıflandırıp düzenleyebilme, benzerlik ve farklılıkları ayırt ederek kavramsallaştırabilme yapabilmelerini amaçlayan eğitim (Direk, 2011).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Felsefe

Platon'un Theaitetos diyalogunda Theaitetos, Sokrates'e şöyle söyler: "Buna inan aziz Sokrates; ortaya attığın sorunları kendimde de duyarak, birçok kez çözümlmek için çalıştım. Fakat ne yazık ki, ne kendi bulduğum çözümler beni tatmin edebildi, ne de başkalarının yanıtlarında senin aradığın kesinliği bulabildim. Fakat öte yandan, bilmek arzusundan bir türlü kurtulamıyorum. Sokrates: Bu duyduğun acılar, benim aziz Theaitetos'um, boşluğun değil, gebeliğin acılarıdır." (Platon, 1995b, s.189). Bilgelik üzerine olan bu diyalogta Sokrates, insan ruhunun sonu gelmez bir merakla bilme arzusunda olduğunu ve ruhundaki bu doluluğun gün yüzüne çıkarılmazsa insana acı verebileceğini anlatmaktadır. Felsefenin başladığı nokta da burasıdır. Felsefe, bir bakıma insanın doğal merak duygusu neticesinde sorduğu sorulara cevap arama girişimidir. En genel tanımıyla bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefe, insanın bilme isteğiyle beliren sorular ve merakla meydana gelen bir etkinliktir.

Felsefenin can damarı soru sormak, araştırmak ve düşünsel denemeler yapmaktır. Hatta bu, varılacak sonuçların neler olacağı veya nasıl sonuçlara varılacağı henüz bilinmediği durumlarda dahi geçerlidir (Heimsoeth, 2007, s.10). Ezeli yazgısı ve görevi soru sorarak anlam arayışında bulunmak olan felsefe, bir bakıma varlık, bilgi ve değer üzerine bütünlüklü bir yapı kurmaya giden yoldur. Felsefe, insanlık tarihinin başından beri var olagelmiş bilinen, bilinmeyen, değişen, devredilen, anlam yitimine uğrayan, yeni baştan inşa edilen her şey üzerine sistemli düşünmenin adıdır; bitmeyen, tüketilemeyen bir süreçtir. Kadim soruların insanların umutları, inançları ve yaşantıları değiştikçe yeni ve farklı biçimlerde ortaya atıldığı süregelen bir inşa eylemidir.

Felsefe, en temelde insanın yeryüzündeki anlam arayışına bir cevap girişimidir (Bayraktar, 2013, s.xi). İnsan, diğer canlılardan farklı olarak bu dünyaya neden geldiğini, ne aradığını, ne

bulmak istediğini, hayatın ve evrenin anlamını sorgular. Onun bazı sorularına bilimin, dinin veya sanatın içerisinden cevap vermek mümkün iken bazı sorularına diğer bilgi türlerinin verileriyle cevap vermek mümkün olmamaktadır. Felsefi bilginin, diğer bilgi türlerinin aksine bilgi üzerine bilgi olmak gibi bir özgürlüğü vardır (Bayraktar, 2013, s.9). Bu haliyle değer ve anlam arayışında olan felsefe, bütün hadiseleri ve bilgileri bütünlüklü bir bakış ile değerlendirme eğilimindedir. Belli olay gruplarını konu olarak alan ve bunların nedenlerini gözlemek, meydana geldikleri kanunları açıklamak amacıyla olan bilimlerden farklı olarak felsefe, alemi bütün olarak açıklamak ve evrensel olarak anlatmak için bu grup ve kanunların üstüne yükselen insan zihninin çabasıdır; diğer bir deyişle bütün bilimlerin temelindeki şu soruya cevap vermek ister; bu alem neden vardır? (Weber, 1991, s.1). Ontoloji, epistemoloji, etik ve estetik gibi temel disiplinlere ayrılan felsefe varlık, bilgi ve değer zemininde evrene, insanlığa, varoluşa ve kısacası “niçin” sorusunu sorarak anlam arayışının izlerini sürebileceği her şeye karşı derinlemesine tahlil ve tespitlerde bulunma imkânı veren bir insanlık başarısıdır.

Sokrates’in “sorgulanmayan bir hayat yaşanmaya değmez” özdeyişiyle de ifade ettiği gibi felsefe, hayatın anlamını keşfetmeye yönelik bir yolculuktur. Bu yolculuk, biri insanın kendi içine uzanan, diğeri ise onu kuşatan evrene doğru giden iki kutuplu bir düzlemde gerçekleşir. Anlam arayışındaki insan için gerek “mitos” gerekse “logos” temelli öğretilerin çoğunda “kendini bil” mottosu kadim bir çıkış noktası olarak kabul edilir. Delphi’deki Apollon Tapınağı’nda yazan “kendini bil”, eski bir ahlak kuralı olarak varlığını sürdürmektedir. Yunanlıların gözünde toplumsal ve kişisel davranışların ve yaşama sanatının temel ilkesi olarak antik felsefedeki en önemli ahlak ilkesi kendini bilmektir (Foucault, Gutman & Hutton, 2003). Bu ilke Platon’un ruhun kendisiyle bir ayna ilişkisi içerisinde olduğu Alkibiades’inden ve Sokrates’e ait diyaloglardan beri daha net görülmektedir. Alkibiades Diyalogunda Sokrates “Kendinin ne olduğunu bilmek bilge olmaktır dememiş miydik?” (Platon, 2010, s.11) diyerek kendini bilmenin bilgelik olduğunu çok açık bir şekilde ifade eder.

Bununla birlikte felsefe, kendi sınırını yoklayan ve kendi sınırlarının ötesinde bir şeylerin olabileceğini söyleyen en belirgin bilgi tipidir. Çünkü felsefe, kendisini var kılan akıl melekesinin de kritiğini yapmak durumundadır ki bu, diğer bilgi tiplerinde mümkün değildir. Bu sınırın ya da aczin idraki insanı bir başka oluş biçimine açacaktır (Gürsoy, 2013, s.85). Bu noktada felsefenin fonksiyonu, insanın içerisinde bizzat aktör olarak bulunduğu anlamlı bir hayat yaşamasıdır. Hiçbir ideolojinin, doktrinin, şahsın veya eğitim yanlışlarının esiri olmaksızın “Şimdi ben bu evrende ne arıyorum?”, “Dünyada neden varım?”, “Var olmamın anlamı ve amacı nedir?” gibi sorularla felsefe, kişiye, onu etik bir yaşam safhasına geçirecek

yolu hür iradesiyle çizme olanağı sağlar. Felsefe, insanın varoluşuna temel ve zemin teşkil eden, nihai hedefi bir ahlak kişisi olmak olan insanın diğer canlılardan ayrılan o cevherini (aklını) ve duygularını eğiterek onu kendine ve topluma kazandırmayı vaat eden üst düzey bir yaşama biçimidir.

Felsefe, insanın gücü ölçüsünde varlığın hakikatini bilmesidir (Kındı, 2013, s.7). Bochenski (2011, s.19)'ye göre ne yazık ki felsefenin en güç sorularından biri “Felsefe nedir?” sorusudur. Ancak dikkatli düşünüldüğü zaman felsefe bu soruya da kendi içerisinden cevap verecek, onun sistemli, bütünlüklü ve eleştirel bir düşünme edimi olduğunu söyleyecektir. Bu cevabın ardından akla şöyle bir soru gelmektedir; “Felsefe bunu neden yapar? Neden bütünlüklü, sistemli ve eleştirel düşünmeyi merkeze alır? Felsefenin varlık gayesi nedir?” Bu soruların cevabı ise şüphesiz felsefenin can damarı olan varoluş gerçeğinde gizlidir. İnsan, bu dünyada var olmayı kendi seçmemiş; ancak kendini inşa etmesi için neredeyse sınırsız imkânlar içerisinde olan varlıktır. İnsan olarak dünyaya gönderilişi bakımından bilmeye, anlamaya ve eğitime mecbur bir yazgı içerisinde ve fakat kaderin konumlandığı noktada duramayacak kadar irade sahibi ve bilme arzusu ile doludur. Akıl, insana hem bir bilgi edinme ve o bilgiyle uyumlu etik fiillerde bulunma sorumluluğu verir, hem de iradi hareketleriyle kendi hayatını planlama olanağı ile onu özgür kılar. Felsefe, insanın belki de eğitime en muhtaç yönünü; aklını ve sezgilerini eğitmeyi amaç edinir. Eğitilmiş bir akıl ve sezgi ile insan, teknoloji üreten, medeniyet inşa eden, kendini ve insanlığı ahlaki bakımdan olgunlaştırarak toplum refahının artmasında gayret gösteren bir özne haline gelecektir. Anlaşılacağı üzere felsefe, kişiliğin ve medeniyetin temelindeki itici güç, insana özgü ve insan yaşamına ait maddi-manevi gelişim aracı ve yokluğu telafi edilemez bir eğitim çeşididir.

### **2.1.1. Felsefi Tutum ve Felsefenin Davranışlara Etkisi**

Yeryüzünde ölümlü bir varlık olarak bulunuşu dolayısıyla insan, hayatı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışan akıl sahibi bir varlıktır. Her canlıyı bekleyen sonun değişmeyen bir hakikat olduğunu bilmek, onun bu hayatta neden var olduğu, ne aradığı ve neleri bulmak istediği sorularına vereceği cevabın niteliğini belirler. Felsefe tarihinde Sartre, Camus gibi bazı filozoflar nihayetinde bitecek bir hayatı saçma bulmuş (Sartre, 2012; Sartre, 2011; Camus, 1992; Camus, 2013), Buber, Marcel gibi filozoflar ise tam tersine onu bir son beklediği için hayatın kıymetli ve anlamlı olduğunu (Buber, 2013; Koç, 2004, s.13) savunmuşlardır. Bu dünyada neden var olduğu sorusu ile belirginleşen anlam arayışı, belki de insanın vermesi

gereken zor bir sınavdır ve bu soruya cevap arayan herkesin yolu nihayetinde felsefeyle kesişir. Böylece felsefe, en temelde insanın anlam arayışına bir cevap girişimi olarak nitelendirilebilir.

Felsefe, dünya karşısında alınan belli bir tavrın, derinleşen bir varlık bilincinin kavramlara ve düşüncelere bürünerek apaçık ifadesi edilişi, düşünsel ilişkiler ağıdır (Heimsoeth, 2007, s.16). Bu bakımdan felsefe varlığa karşı bir tavır alış, bir tutumdur. Felsefe, nihai noktada değer ve anlam arayışıdır. İnsanın varlık sahnesine çıktığı günden bu yana anlam arayışının ve sorgulamasının süreğenliği bakımından felsefenin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla felsefe, hayata, insanlara ve olaylara karşı üst bir biliş, bütünlüklü bir bakış sağlar. Felsefe yalnızca nasıl bir dünyada yaşıyor olduğumuz değil nasıl bir dünyada yaşamamız gerektiği üzerine de düşünmeyi görev edinir. İnsani anlamda bir şeylerin nasıl olması gerektiği sorusuyla, felsefenin “etik disiplini” ilgilendirir ve felsefi tutum, esasında etik prensiplere bağlı, şahsiyet sahibi bir insan olmaya gidiş yoludur. Bugün dünyanın felsefeden beklediği temel katkı, değerlerin fark edilmesi ve insanca bir düzenin kurulabilmesi için bilinç yaratmasıdır (Bayraktar, 2013, s.24-25).

Evrendeki kesintisiz oluş, devinim ve bozuluş içerisinde sürüklenmiş bir hayat yaşamak, insanı bir irade varlığı olmaktan çıkarır. İnsanın hür iradesiyle özgür seçimler yapabilmesi onu gündelik bir varlık olmaktan çıkararak bir irade varlığı olmaklığa yükseltir. Özgür seçimler ise, düşünen ve hisseden insanın evren karşısında felsefi bir sorgulamayla iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan ve güzeli çirkinden ayırt edebilmesi anlamına gelir. Felsefe, bu bilinç ve farkındalığa bir davet, insanın insanca yaşamasına bir çağrıdır. Felsefe ile disipline edilmiş bir zihin evreni, varoluş gayesini, insanı ve değerlerini analiz edici, birleştireci ve bütünleştirici bir açıklama gayretinde olan zihindir (Gürsoy, 2007, s.43). Bu bağlamda birey, felsefi düşünceyle ne kadar erken tanışır ve felsefi tutum edinimi ne kadar erken başlarsa, eğitimin amacına ulaşması o kadar yakın olacaktır.

Felsefi tutum, varlığın bütünlüğü içinde bilgileri değerlendirme fırsatı sunar ve böylece insana, bilgiye dayalı eylemlerinin (fiil), başka bir deyişle iradi hareketlerinin gerektiği gibi yapılması hususunda yol gösterir (Öner, 1995). Bu bakımdan felsefi tutum insana, varlığa dair edindiği bilgiyi gerektiği gibi, akla uygun şekilde kullanabilme imkânı verir. Felsefi tutumun başlıca üç özelliği vardır: 1) olaylara ve olgulara bütüncül bir görüşle bakma, 2) eleştirel bir zihne sahip olma, 3) hoşgörünün gerekliliğinin bilincinde olma (Öner, 1995). Bütüncül görüşle bakmak, olay ve olguları değerlendirirken bütün resmi görebilmek, içinde bulunulan şartları bütün olarak değerlendirebilmek, neden sonuç ilişkisi kurabilmek ve objektif olabilmekle ilgilidir. Bütüncül

görüŖ, aynı zamanda bilimsel bilgilerin artması sonucu gelişen uzmanlık alanlarının dünya görüşünü daraltmasını engeller. Bir diğeri felsefi tutum alameti olan eleştirel zihin ise bir inanca körü körüne bağılı olmanın aksini temsil eder. İnsan, doğası gereği iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, güzeli çirkinden ayırt etmek ister ve bu ayırt etme eyleminin akıl süzgecinden geçirilerek doğru veriler ve tutarlı çıkarımlarla yapılması işlemine eleştiri denilebilir. Hoşgörü gerekliliğı maddesi ise felsefi tutumun daha çok toplumsal yönüne işaret eder. Sosyal bir varlık olarak insan, diğeri insanlarla birlikte yaşamak, başka fikir ve eylemlere saygılı olmak durumundadır. Felsefi tutum sahibi kişi kendisinininkinden başka fikir, inanç ve yaşam tarzlarına ve başkalarının varlığına, hür varoluşlarına tahammül etmek, saygı duymak durumundadır.

Felsefi tutumda felsefi bilgiden çok daha fazlası kast edilmektedir. Felsefi tutumdan felsefenin kendine ilişkin o temel varoluş hikmetini içselleştiren egzistansiyel bir tavır, felsefenin değer alanına uygun davranış ve yaşantılarda bulunma durumu anlaşılmaktadır (Gürsoy, 2013, s.89). Razi (2013, s.80)'ye göre bir filozof için bilinmesi gerekeni bilmemek veya yapılması gerekeni yapmamak filozofluktan azledilmeyi hak etmek demektir. Bu bağlamda felsefi bilgi, öğrenildikten sonra eylemlere dökülmeyi ve içselleştirilerek tutum haline getirilmeyi gerekli kılar. Felsefe, bilgiler ile değerler arasında köprüdür. Felsefi bakış açısıyla insan, neyi neden bilmesi gerektiğı üzerinde düşünürken aynı zamanda neyi neden 'eylemesi' gerektiğini de idrak ederek bilgilerini etik platformda hayata geçirme gayretinde olur.

Felsefe sorularına hiçbir zaman nihai bir cevap ile nokta konulamadığından, başka bir deyişle, insanlık tarihinin kadim soruları değışen zaman ve şartlara göre güncellenerek varlığını sürdürdüğünden dolayı felsefe, gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda hiç bitmeyen bir inşa eylemidir. Karl Jaspers'in "felsefe yolda olmaktır" sözüyle ifade ettiğı hakikat, felsefenin insanı daimi bir akış içerisinde uyanık olmaya sevk edişini bir ilke haline getirir. Bu bağlamda felsefi tutum önce farkındalıkla başlar. Bu farkındalık ilk planda insanın biri içsel diğeri dışsal iki dünyaya ait oluşunu iç ve dış dünya arasında ahlak denilen o köprüyü inşa etmesi gerektiğini fark etmesi için, içe ve dışa bakışı gerekli kılacaktır. İçe bakış kişinin kendi iyi ve kötü yönlerini keşfetmesini sağlarken dışa bakış toplumdaki aksaklıkları ve gidişatı fark etmeyi sağlayacak ve ardından gelen harekete geçme isteğı ile, içe bakış ile kendini inşa eylemi, dışa bakış ile de medeniyeti inşa eylemini başlatmış olacaktır. Kendi istekleri ile toplumun istekleri ve beklentileri arasında bir denge oluşturma ve her zaman iyiden yana olabilme gayreti, felsefi tutumun gerekliliklerindedir. Bireysel ve toplumsal anlamda düşünüldüğünde felsefi tutum, hem bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, hem de tüm insanlığın refahı ve kolektif fayda için olmazsa olmaz bir etik duruş olarak düşünülebilir.

## 2.2. Çocuklarla Felsefe Eğitimi

Felsefe toplumda çoğunlukla içi boş, anlaşılması güç ve hayattan kopuk bir alan olarak görülmüştür. Oysaki felsefe var olanı sorgulama, bilgi üzerine düşünme ve etik sahada iyi ile kötüyü ayırt etmesi bakımından tam olarak hayatın merkezinde bir alandır. Bilgelik sevgisi anlamına gelen felsefe, hakikati arayan insanın kendini gerçekleştirme yolundaki bitmeyen yolculuğudur. Descartes (2014, s.26)'a göre felsefe bilgeliktir ve bilgelik ise işlerimizde ölçülülüğü, hayatımızı sevk ve idarenin yanı sıra sağlığımızı korumayı ve insanın bilebileceği tüm şeylerin tam bir bilgisini içerir. Ona göre filozof aklını gücü yettiği kadar iyiye kullanan, tüm işlerinde en iyi olana hükmettiği şeyi yapmak için sağlam bir iradeye sahip olan, doğru, cesur, ölçülü ve diğer bütün faziletlere sahip olan kişidir (Descartes, 2014, s.26).

Bu tanımlara bakıldığında felsefe ile eğitimin amaçlarının aslında ayrılmaz bir şekilde iç içe olduğu görülmektedir. Eğitimin özünü kuran temel ilkelere biri, eğitimin bize bir takım doğru şeyleri öğretmesinden çok bizim kendimizi gerçekliğin ve var olan bilincimizin koşullarına göre en tutarlı biçimde bilgiye yönelmemizi ön görür (Timuçin, 2009, s.7). Felsefede öne sürülen bir düşüncenin ispat edilme zorunluluğunun olmayışı -diğer bir deyişle önermelerinin diyalektik oluşu- aslında çocuğa sınırsız bir öğrenme imkânı ve düşüncelerini özgürce ifade etme olanağı sunar.

Platon (M.Ö.427-347) “Merak bir filozofun en düşkün olduğu şeydir. Çünkü felsefenin bundan başka bir başlangıcı yoktur” demektedir. Felsefenin kaynağı olan merak duygusu aslında insan doğasında bulunan bir eğilimdir ve insan doğasının en bozulmamış hali çocuklardan yansımaktadır. Bu bağlamda felsefe eğitimi, çocuğun doğal merak duygusunu bilinçli ve sistematik anlamda eğitmek anlamına da gelir. Filozoflarla çocukların benzer oluşları pek çok kitapta bahsedilen bir konudur. Gaarder (2004, s.26-27) bir çocukla olan felsefe maceralarını anlattığı Sofi'nin Dünyası isimli kitabında bu benzerliği şöyle ifade eder:

Çocuklar için dünya ve onun üzerinde olup biten her şey yenidir ve her şey onları şaşırtır. Yetişkinler içinse durum farklıdır. Birçok yetişkin dünyayı olağan bir şey sayar. İşte bu noktada filozofların önemli bir farklılık gösterir. Bir filozof hiçbir zaman bu dünyaya bütünüyle alışamaz. Filozoflar için dünya hala kavranamaz bir şey, sırlarla dolu bir bulmacadır. Filozoflarla çocukların önemli bir ortak yanları vardır. Diyebiliriz ki bir filozof bütün ömrü boyunca küçük bir çocuk gibi duyarlı kalabilir.

Bu sözler felsefenin aynı zamanda bir farkındalık ve duyarlılık eğitimi olduğuna da gönderme yapar. Felsefe, tüm var olanı yüksek bir farkındalık ve eleştirel bir tavırla sorgulayarak doğru olanı arayan üst bilişsel bir etkinliktir. Elbette ki her merak ve sorgulamanın bir felsefe etkinliği olduğu söylenemez, ancak felsefenin ihtiyaç duyduğu merak duygusu çocuklarda potansiyel olarak var olduğu için çocuklar bu konuda eğitime son derece uygundur.

Çocuklar varlıkla karşılaşmaktan, dünyanın bilince çarpmasından doğan yansımaların bir ifadesi ile meydana gelen onlarca soru ile gerçek ve sahil bir felsefi tutum içinde bulunurlar (Taşdelen, 2015, s.119). Felsefede cevaplardan çok sorular önemlidir (Gürsoy, 2006, s.7) ve çocuklar içsel merak duygularının etkisiyle sonu gelmez sorular sorarlar. Soru sormak merak duygusu sonucu gelişir, ancak doğru soruyu sormak disipline edilmiş bir zihnin ürünüdür. Çocuğun içindeki doğal merakı yanlış eğitim sistemlerinin kurbanı etmeden eğitebilme, yaratıcı, üretken ve karakterli bireylerin yetişmesinde faydalı olacaktır. Avcı (2013)'ya göre insanlık olarak çok fazla cevabımız ve pek az sorumuz vardır. İnsanlığın soru açığını felsefe yapanlar ve çocuklar kapatmaya çalışmaktadır ve eğer bir çocuk yol üstünde bulduğu cevapların cazibesine kapılmadan ısrarla sorularının hakkını ararsa ileriki yaşlarda yapmayı sürdürdüğü şeye felsefe denir. Felsefenin soyut, anlaşılmaz ve çocuklara uygun olmayan bir etkinlik olduğunu söyleyenlerin aksine felsefe tam olarak çocuklar için, çocukların hem zevkle katılabileceği hem de doğal merak duygularını tatmin edebileceği bir etkinliktir.

Felsefe, varlık üzerine sistemli düşünmenin adıdır. Özel bir bilgi türü ve insanlık başarısıdır ve bu yüzden oluşup gelişebilmesi için bilinçli bir dikkat ve çabaya ihtiyaç vardır (Bayraktar, 2013, s.xi). Toplumda genellikle soyut ve üst bilişsel bir düşünme edimi olarak görülse de felsefe eğitiminde, iyi planlandığı takdirde her yaş grubuyla rahatlıkla uygulanabilecek keyifli etkinlikler oluşturulabilir. Çocuklara felsefi tutum kazandırmak için onların düzeyine uygun, didaktik olmayan ve hatta karşıt mesajlar içerebilen öyküler oldukça faydalıdır. Çocuk edebiyatı içerisinde son yıllarda önemli bir yer tutmaya başlayan felsefi içerikli çocuk kitapları ile bir ya da birkaç felsefi düşünce aktarılabilir, felsefi mesajlar verilebilir (Karakaya, 2006a). En temelde doğru soruları sormak ve çocuğu doğru soruyu sormaya cesaretlendirmek suretiyle başlanacak olan eğitimde zihin, sistemli düşünme bakımından eğitilebilir (Direk, 2011). Felsefi düşüncenin gerektirdiği sistemli düşünmeye alışan bir bireyde yavaş yavaş felsefi tutum da oluşmaya başlar. Bu bakımdan felsefi düşünce ve tutum, eğitimle kazandırılabilir olan becerilerdir (Direk, 2011).

En basit tanımıyla felsefe, kavramlar üzerine düşündürmektir. Wittgenstein (2001), felsefenin bir öğreti gövdesi değil bir etkinlik olduğunu ve bir felsefi çalışmanın bütünüyle anlam aydınlatmalarından oluştuğunu söylerken Epiktetos, sorgulanmadan kullanılan kavramların insanı yanlış sevk ettiğini belirtir. Ona göre iyi, kötü, doğru, yanlış, güzel gibi kavramlar, üzerinde incelik düşünmeden önce herkesin rastgele kullandığı kavramlardır ve kavga, çatışma ve savaşlar hep bundan doğar (Epiktetos, 1997). Düşüncenin yapı taşları kavramlardır ve düşünce insanda dil vasıtasıyla aktarılır. Bir insanın zihin dünyasında eğer kavramlar doğru

ifadelerini bulamazlarsa düşünce de yanlış şekillenir ve böyle bir durumda dil, çatışmaya sebep olabilir. Bu bağlamda felsefe eğitimi, kavramlar üzerinde doğru ve sistematik düşünmeyi vaat eder. Yanlış düşüncelere sahip olmamızın nedenlerinden biri çocukluğumuzdan beri verilen yanlış eğitimlerdir. Yanlış yetiştirilen bir çocuğun büyüdüğünde hayatına yönelik kararlarda ve inanışlarda yanlışlık yapması doğaldır (Epiktetos, 1997). Bu yanlışlığın önüne geçmek için, çocuğun kavramları analiz ederek vereceği kararlarda etkili olan felsefe eğitimine erken yaşlarda başlanması gerekir.

Çocuklarla felsefenin öncelikle kullanılış amacına göre içerdiği farklı anlamlara bakmak, kavram kargaşasını önlemek açısından önemli olacaktır. Bu terim bazı yerlerde çocuk ve çocukluğun felsefenin bir çalışma alanı olması veya büyükler tarafından çocuklar için felsefi içerikli öykü ya da program kitaplarının hazırlanması gibi anlamlar içerse de (Karakaya, 2006b) bazı çalışmalarda (Lipman, 1995; Çayır, 2015; Okur, 2008) çocuklarla felsefe kavramı, alanda uzman bir yetişkin rehberliğinde, çocuklarla yapılan sorgulama temelli ve düşünce üretmeye yönelik çalışmalar olarak ele alınmaktadır. Ndofirepi (2011)'ye göre çocuklarla felsefeye başlarken sorulması gereken iki soru vardır. Birisi "Çocuk nedir?", diğeri ise "Çocuklar felsefe yapabilir mi?" sorusudur. Çocuk nedir sorusuna Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer aldığı haliyle cevap vermek gerekirse çocuk, 18 yaşından küçük kişilere denir. Çocuklar felsefe yapabilir mi sorusuna ise Matthews (2000, s.25-26), yaşa bağlı olgunluğun yorgunluk ve yenilik karşıtlığı getireceğini, çocukların ise bitmek bilmeyen soru ve meraklarıyla taze ve yenilikçi düşünürler olduğu şeklinde cevap verir.

Çocuklarla felsefe 4-18 yaş çocuklarının düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef alan sistematik ve ilerlemeci bir programdır. UNESCO, çocuklarla felsefe için başlıca beş farklı yaklaşım tanımlamıştır:

- Dogmatik ve ideolojik yaklaşım: Bu yaklaşıma göre felsefe nosyonunu öğrenmek ve öğretmek esastır.
- Tarihsel ve geleneksel yaklaşım: Felsefe büyük bir tarihsel-kültürel formdur. Tarihsel süreçte insanlık sorularının cevabını mitlerden (varoluşa ilişkin soruları efsane ve metaforlarla açıklama) logosa (felsefe ve bilimin ışığında rasyonel açıklamalar) doğru hareket ederek açıklamıştır.
- Problem çözme yaklaşımı: Felsefe yapmayı öğrenmek üzerinedir. Aristoteles'in söylediği gibi felsefe, hayret ve sorularla başlar. Bu bağlamda felsefe, kritik sorulara basmakalıp yargıların ötesinde cevap arama girişimidir.

- Demokratik yaklaşım: Buradaki amaç aynı zamanda problem çözmedir. Problem çözme yaklaşımından farklı olan şey ise öğrenme amacının kişinin kendi kendine demokratik meseleler üzerine düşünebilmesi olmasıdır. Politik bir sistem olarak demokrasi, vatandaşlarının doksalardan ve demogojiden kaçınarak eleştirel düşünmesine ihtiyaç duyar.
- Karar verici (yargıda bulunucu) ve etik yaklaşım: Bu yaklaşım yalnızca düşünmeyi değil daha iyi bir yaşam için etik kurallara uygun davranmayı da içine alır (UNESCO, 2007, s.83-85).

Çocuklarla felsefe, aslında tüm bu yaklaşımları içine alarak aşan bir eğitimidir. Çocuklarla felsefenin çocuğun düşünme becerilerini, problem çözme yeteneğini geliştirme, sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişimini destekleme gibi pratik faydalarının olmasının yanı sıra en temelde çocuğun kendini inşa etmesinde rehber olma gibi daha varoluşsal bir nedeni vardır. UNESCO tarafından yapılan sınıflamadan da anlaşılacağı üzere çocuklarla felsefe, tarihsel süreçteki kadim insanlık soruları ve felsefenin kendine özgü nosyonları içerisinde çocukların kendi seviyelerine ve kendi hayat meselelerine uygun olarak evreni ve şahsi olarak kendilerini anlamlandırma gayretine bir başlangıçtır.

### **2.2.1. Çocuklarla Felsefenin Felsefi Temelleri**

Felsefe tarihinin başından itibaren felsefe ile eğitimin pek çok açıdan birbirlerini destekledikleri, iç içe oldukları ve insanın felsefi merakı ile birlikte aslında eğitiminin de başladığı anlaşılmaktadır. Felsefe, eğitim için bir bakıma kök görevinde olup felsefesi olmayan bir eğitimin temellendirilmemiş, rastlantısal ve yüzeysel olacağı tahmin edilebilir bir durumdur. Felsefe, şu iki açıdan eğitimle ilişkilidir: 1) Felsefenin bizzat kendisi bir eğitim faaliyetidir, 2) Felsefe, eğitimin kapsamı ve alanı, ne olduğu ve ne olması gerektiği konusunda düşünerek eğitim pratiğine yeni bakış açıları kazandırır (Taşdelen, 2011).

Bir eğitim programı geliştirilirken ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve ne için öğretileceği sorularına cevap aranması gerekir ki bu sorulara verilecek cevaplar o programın eğitim felsefesinin temellerini oluşturur. Şüphesiz her eğitim etkinliği bir felsefi temele dayanmakta veya belli bir felsefe akımının etkisi altında şekillenmektedir. Hangi akımın etkisi altında kalacağını ise insan doğasına bakış açısı belirler.

Bu bakımdan bir eğitim programı ya da etkinliği geliştirirken, takip edilen felsefe akımları, eğitimin ana hattı olarak belirecektir. Araştırmada eğitim etkinlikleri geliştirirken en temelde

varoluşçuluk akımının insana ve hayata bakış açısı merkeze alınmıştır. Varoluşçuluk, düşünce tarihinde insanın anlam arayışından ortaya çıkan ve insanı merkeze alan bir felsefe akımıdır. İnsan üzerine yapılan bu felsefenin çok eski dönemlere dayandığı söylenilebilir. Mounier varoluşçuluğun zengin bir arka plandan güç aldığını, hatta tarihte bilinen ilk varoluşçu düşünürün Sokrates olduğunu ileri sürmektedir (Mounier, 1986, s.44-45). Sokrates'in yanı sıra varoluşçu felsefeyi Pascal'a, Hıristiyan Felsefesine veya Kant'a dayandırmak isteyen düşünürler olmakla birlikte modern anlamdaki varoluşçuluğun kurucusu Soren Kierkegaard'dır.

Varoluşçuluk, sınırları tam olarak belirlenmemiş bir düşünce biçimi olması nedeniyle tarihsel arka planında ve varoluşçu kabul edilen düşünürlerin kim oldukları üzerinde tam bir mutabakat görülmemektedir. Bu düşünce akımı içerisinde yer alan filozofların kendilerini tanımlamalarında bile önemli farklılıklar vardır. Tüm bu farklılıklara rağmen Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Merleau Ponty, Buber ve Camus gibi bazı düşünürlerin genel yaklaşımlarına bakıldığında varoluşçu bir felsefe geleneğinden söz etmek mümkündür. Bu düşünürlerden Marcel Katolik, Sartre ve Camus ateist, Buber teolog olmakla birlikte protestanlığı benimsemiş varoluşçu düşünürler de mevcuttur. Temsilcileri arasındaki farklılıklardan da anlaşılacağı üzere varoluşçuluk değişik şekillerde yorumlanabilen, tanımlanması güç bir düşünce akımıdır. Yine de bir tanım yapmak gerekirse, "Varoluşçuluk; Sartre, Jaspers, Camus, Heidegger ve Marcel gibi düşünürler tarafından geliştirilen, modern dünyanın, özellikle kitle toplumu üzerinden kendisini gösteren, krizden beslenen çağdaş felsefe akımıdır." (Cevizci, 2011a, s.442) denilebilir. Cevizci (2011a, s.442)'ye göre varoluşçuluk, tarihsel ve metafiziksel olmak üzere iki yönlü bir başkaldırıyı temsil eder. Tarihsel başkaldırı, varoluşçuluğun mevcut zamanın koşullarına, kurum ve değerlerine karşı sert bir protesto ruhu içerisinde olmaktır. Metafiziksel başkaldırı ise varlığı tözlerle özlerden müteşekkil gören dünya görüşüne, teknolojiyle birleşen bilimsel dünya görüşüne ve nihayet rasyonel bir dünya görüşüne meydan okumaktır.

Varoluşçuluk teist ve ateist kanat olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Gabriel Marcel, Martin Buber ve Soren Kierkegaard teist varoluşçulara; Jean Paul Sartre, Martin Heidegger ve Albert Camus ise ateist varoluşçulara örnek olarak gösterilebilir. Bu filozoflara varoluşçu bir karakter veren ortak nokta, insanı merkeze almaları ve insanın biricikliğine vurgu yapmalarındır. Bu yaklaşıma göre insan tanımlanması gereken bir nesne değil bir varoluştur. Yani "Varoluş özden önce gelir". Öz, bir nesnenin değişmez bütünüdür. İnsan, yaşamakta olduğu zaman içerisinde kendi kendini inşa eder ve değişebilir. Varoluşçu akım tam olarak insanın diğer nesnelere

farklı olduğu tezini ileri sürmesiyle diğer akımlardan ayrılmaktadır. Varoluşçuluğa göre insan kendi varlığını zaman içerisinde yine kendisi inşa eder.

Varoluşçuluk her şeyden önce insanı ve insanın kendine yönelişini ele alan bir felsefedir. Varoluşçuluğun doğduğu dönemde bireyin yalnızca niceliksel anlamda ele alındığı, şahsiyetin ve fertteki ona has özelliklerin önemli olmadığı ve bireyi toplum içinde eritmenin hedeflendiği bir tablo çizilmektedir. Bu anlamda varoluşçuluk mekanist bir dünyaya ve insanın kendine yabancılaşmasına itiraz olarak doğmuştur. Günümüzde ciddi bir önem kazanmasının temelinde mekanizme itiraz etmesi, insana hak ettiği değeri ve yitirdiği anlamını geri vermesi bulunmaktadır.

Bu akımın eğitimdeki izdüşümlerine gelindiğinde ise varoluşçu eğitim anlayışının her şeyden önce öğrenciyi kendisine döndürmeyi, onun varoluşunun tüm yük ve sorumluluğunu üzerine almasını sağlamayı ve bir kişisel kimlik bilinci kazandırarak kaderinin belirleyicisi olmasını temin etmeyi amaçladığı söylenebilir (Cevizci, 2011c, s.153). “Varoluş özden önce gelir” mottosu ile kendisinden önceki tüm özcü felsefelere meydan okuyan varoluşçuluk, insanın bir bilinç ve irade varlığı olarak önceden tayin edilmiş bir özünün olmadığını, her nasıl olmak istiyorsa kendisini o şekilde özgürce yaratma hakkının olduğunu söyler (Cevizci, 2011c, s.149).

Varoluşçuluk, insanı yalnızca bir akıl varlığı olarak değil hisleri olan, akılsal olduğu kadar duygusal da bir varlık olarak görür ve bu bakımdan eğitimde yalnızca bilişsel becerileri geliştirmeyi hedeflemez, o, insanın bütün olarak geliştirilmesi gerektiğini düşünür. Eğitim, esas olarak insan zihninin üç alışkanlığıdır: disiplin, eleştiri ve verimdir. Bireyin bilimsel ve rasyonel benliğinden çok estetik, ahlaki ve duygusal benliği ön plandadır. Bu bağlamda tarih, edebiyat, felsefe ve sanat varoluşçu eğitim anlayışı açısından büyük bir derinlik ifade eder (Arslanoğlu, 2012, s.103). Varoluşçuluğa göre nesnel bilgi, dış dünyayı denetleme işlevi görür, bu nedenle asıl bilinmesi gereken öznel hakikatlerdir (Cevizci, 2011c, s.150). Felsefenin de asıl amaç ve işlevlerinden biri, kişiyi kendine döndürerek kendisi üzerinde bilinç ve farkındalık yaratmaktır. Nitekim felsefe eğitimi, yalnızca düşünme değil düşünme üzerine düşünme (refleksiyonlu düşünme) özelliği ile dış ve iç hakikatlerin birlikte ele alınmasını sağlar. Bu nedenle çocuklarla felsefe eğitimi için en uygun felsefi akım varoluşçuluk olarak görülmüştür.

Sönmez (2014, s.124)’e göre varoluşçu eğitime en uygun teknik sokratik tartışmalardır. Bu yöntemde öğretmen, öğrenciyeye doğru cevabı empoze edecek sorular sormaz, doğru cevabı kendisi de bilmez. Esasında felsefi sorularda doğru-yanlış cevap şeklinde bir kategorize işlemine gitmek uygun değildir. Çünkü felsefede cevaplardan çok sorular önemlidir ve

soruların bir doğru cevabı yoktur. Varoluşçu eğitim akımı, kişinin kendini seçmesini ya da inşa etmesini destekleyen yapısıyla geleneksel yaklaşımlara iyi bir alternatiftir.

Varoluşçular, insanların şimdi de geçmişte sergiledikleri aynı yapıya sahip oldukları ve farklı kültürdeki insanların birbiriyle aynı oldukları görüşünü savunan modernist ve özcülere karşı çıkarlar. İnsan doğasının değişmez ve aynı olduğunu savunan özcüler eğitimde daimicilik, davranışçılık, bilişselcilik ve ilerlemecilik akımlarına yakın durmaktadırlar (Cevizci, 2011). Anti-özcüler içerisinde bulunan varoluşçular ise eğitimde yapılandırmacılığa kısmen daha yakın bir karakterdedirler. Yapılandırmacılığa göre öğrenmenin ve düşünmenin temelinde problem çözme bulunur. Buna göre insanlar anlama ve kavrayışlarını problem çözme ve eylemlerinin sonuçları üzerinde düşünmek suretiyle yapılandırır (Cevizci, 2011). Yapılandırmacılık, özellikle dil ve düşünmenin sosyal ağlar içerisinde kazanıldığını ileri sürer. Yapılandırmacı eğitim görüşü öğretmenden doğrudan ders anlatmasını beklemek yerine öğrencilerin kendilerini sına, sorgulama ve eleştirel düşünmeye sevk edecek metotlar kullanır.

Kısmen yapılandırmacılıktan etkilendiğini söylemekle birlikte çocuklarla felsefe eğitiminin üzerinde yükseldiği en temel akım varoluşçuluktur. Varoluşçuluk, felsefe eğitiminin amaçlarına ulaşmasına en uygun zemini sağlar. Varoluşçulara göre ihtisaslaşma, insan kişiliğine özgürlüğünün gelişmesine bir engeldir. Bilimde sürekli desteklenen ihtisaslaşma, aslında bireyin diğer alanlarda cahil kalmasına sebep olmaktadır (Arslanoğlu, 2012, s.103). Varoluşçuluk ile felsefe eğitimi, bütünlüklü bakışı desteklemesi bakımından bireye geniş bir perspektif sunar. Ayrıca varoluşçuluk, bireye öğrendiklerini kullanma imkanı ve becerisi sunar. Varoluşçuluğun desteklediği orijinal düşünce ile birey, gerçeğe ve özgürlüğe daha çok yaklaşarak, doğru, gerçek, iyi ve güzel kavramlarını zihninde temellendirir.

### **2.2.2. Çocuklarla Felsefe Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Güncel Durumu**

Çocuklar için felsefe eğitimi ihtiyacı, gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında çocukların düşünme ve dil edimleri konusundaki sıkıntılarının gözlemlenmesiyle doğmuştur. Amerikalı profesör Matthew Lipman, Columbia Üniversitesinde felsefe dersleri verdiği sırada öğrencilerin düşünme yetilerinin zayıf olduğunu görmüş, bunun nedeninin ise çocukluk döneminde aranması gerektiğini düşünmüştür (McLeod, 2010, s.33). Bu amaçla çocukluk döneminde düşünme yetilerinin geliştirilmesi için akli delil getirmeye dayalı felsefi düşünceyi kazandırmanın mümkün olup olmadığını araştırmıştır (Martens’ten aktaran Karakaya, 2006b).

İlk uygulamalı felsefe dersi denemelerini 5.sınıf öğrencileriyle yapmış; çocuklara öyküler okuyarak sorular üzerinde konuşmuştur ve aynı zamanda başarıyı ölçmek için bir takım testler geliştirmiştir (Karakaya, 2006b). Bu çalışmalardan olumlu sonuçlar elde etmesi ile ileri çalışmalar için 1972 yılında Columbia Üniversitesi'nden ayrılarak Montclair Üniversitesi'ne geçmiş, 1974 yılında ise Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar için Felsefi Gelişim Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) kurmuştur (McLeod, 2010, s.34). Enstitü, bu tarihten beri çalışmalarına devam etmektedir. Enstitünün yayın organı Düşünmek: Çocuklar için Felsefe Dergisidir (Thinking: The Journal of Philosophy for Children). 1979'da yayın hayatına başlayan dergide bu tarihten itibaren çok sayıda makale, rapor ve öğretmenler için uygulama örnekleri yer almıştır. Lipman programını oluştururken büyük ölçüde, pragmatik felsefenin öncülerinden olan John Dewey'den etkilenmiş ve konuya daha çok bir eğitimci gözüyle bakmıştır. O, programını oluştururken George Simmel, Max Weber, Emile Durkheim, Paul Schilder, Jean Paul Sartre, Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, John Austin, Gilbert Ryle ve Ludwig Wittgenstein gibi filozofların bu grupta sınıflandırıldığı kıta Avrupası felsefesinden etkilendiği, programında açıkça görülmektedir (Juuso, 2007, s.17). Bu bağlamda pek çok filozof ve felsefe akımından etkilenen Lipman'ın programının eklektik bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Lipman, çocukların doğal merakları ve dünyayı keşfetme arzularının felsefeye entegre edilerek düşünme kabiliyetlerinin geliştirilebileceğine inanmıştır. Fakat bu, çocuklara doğrudan Platon'u, Aristoteles'i, Kant'ı öğretmek anlamına gelmemektedir. Dürüstlük, özgürlük, güzellik, adalet, haklar ve kurallar birleştirilerek çocuklar için pek çok problem alanı yaratılabilir. "Her zaman çoğunluğa uymak zorunda mıyız? Arkadaşlığımızı nasıl gösterebiliriz? İyi bir toplum nasıl olmalıdır?" gibi sorular ve kısa hikâyeler çocukların düşünme kabiliyetlerini ve sorgulama becerilerini geliştirir (Marashi, 2009). Bugün 50'den fazla ülkede uygulanan çocuklar için felsefe eğitimi programı ezberle dayalı öğrenmeyi reddederek düşünmeyi öğretmeyi amaçlar.

Lipman'ın çocuklar için felsefe programının içeriğine gelindiğinde ise, bu program çocukların kavramlar üzerinde düşünme ve tartışma yoluyla akıl yürütme ve yargıda bulunma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar ve 6-16 yaş arasını kapsar. Lipman, çocukların 6-7 yaşında dahi eleştirel ve yansıtıcı düşünebileceğini savunur. Programın temel özelliği çocukların akıl yürütme ile problem çözme becerilerini geliştirmektir. Öğretmenin açık uçlu soru sormadaki becerisi sürecin sağlıklı işleyebilmesi için kritik öneme sahiptir. Lipman'ın programındaki temel materyal bir dizi felsefi içerikli öyküdür. Kısa hikâyeler, resimler, şiirler, objeler ya da bazı diğer uyarıcılar buna eşlik eder (Trickey & Topping, 2004).

Çocuklarla felsefenin bir diğer öncüsü olan Gareth Matthews ise eğitimci olmaktan ziyade konuya felsefeci gözüyle bakmış ve çocukların doğasında bulunan merak duygusunu destekleyici felsefi diyaloglara ağırlık vermiştir (Vansieleghem & Kennedy, 2011). Matthews metodu, genellikle küçük çocuklara sunulan bir hikâye ile başlar. Hikâye çocukların zihninde felsefi bir tartışmayı başlatabilir ve tartışma kimlikten dile, etikten zamana kadar çocukların ilgisine göre pek çok felsefi içerikli sorular ile devam eder (Goering, 2008). Matthews'ın konuyla ilgili başlıca üç eseri bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1980'de yayımlanan Felsefe ve Küçük Çocuklar (Philosophy and the Young Children); ikincisi 1984'te yayımlanan Çocuklarla Diyaloglar (Dialogues with Children) ve üçüncüsü 1994'te yayımlanan ve Türkçeye de çevrilen Çocukluk Felsefesi (The Philosophy of Childhood) adlı eserleridir. Daha sonra pek çok felsefeci ve eğitim bilimci konuya ilgi göstermiş olsa da çocuklarla felsefe konusunda Lipman ve Matthews'in öncü olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak Taşdelen (2015, s.117)'e göre felsefede hiçbir şey yeni değildir ve bu, iyi bir şeydir. Eski olmak ve bir geleneği olmak demek tarih içerisinde bir süreci ve birikimi olmak anlamına gelir. Bu açıdan bakıldığında çocuklarla felsefenin kökeni Sokrates'e kadar götürülebilir. Sokrates'in agorada gençlerle soru cevap yöntemi (maieutics) ile yaptığı canlı ve etkili diyaloglar çocuklar için felsefenin en güçlü ve sahîh şekilde kurulduğu noktaya işaret eder. Bu bağlamda denilebilir ki Sokrates'in doğurtma yöntemi çocuklar için ya da çocuklarla felsefenin temelini oluşturur (Taşdelen, 2015, s.118). Felsefe tarihinde 'çocuk' ile 'felsefe' kelimesini bir arada zikreden ve çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta felsefe eğitimine başlaması gerektiğini söyleyen bir diğer düşünür, Helenistik Dönem filozoflarından Epikuros (M.Ö.342- M.Ö.271)'tur. Sokrates gibi bir ahlak filozofu olan Epikuros, Sokrates'ten sonra çocuklarla felsefenin öncüsü olarak gösterilmektedir (Juuso, 2007, s.30). Epikuros'un dostu Menoikeus'a yazdığı günümüze kadar ulaşan mektubu şöyle başlar:

Felsefe ile uğraşmaya, hiç çekinmeden, daha genç yaşta girilmeli, ama ihtiyarlıkta da yorulup bırakmamalıdır. Çünkü can sağlığı uğrunda bir şeyler yapmak için hiç kimse ne çok genç ne de çok ihtiyardır. Felsefe ile uğraşmak için henüz çok erken, ya da çok geç olduğunu söyleyen, mutluluğu için uygun vaktin daha gelmemiş, ya da geçmiş olduğunu söyleyene benzer. Şu halde ihtiyar da, genç de felsefe ile uğraşmalıdır; birincisi bunu, geçmişin kendisine bağışladıklarını hatırlayarak bundan duyduğu zevkle genç kalmak, ikincisi de korkusuzca geleceğe bakmak, böylelikle aynı zamanda hem ihtiyar, hem genç olmak için yapmalıdır. Şüphesiz, mutluluk verecek şeyleri vaktinde öğrenmek de gerektir; çünkü her şeyimiz ondadır. Kim mutlu değilse onu elde etmek için zahmete katlanmalıdır"(Epikuros, 1962, s.33).

Kendisi de felsefeye on dört yaşında başlayan Epikuros'un felsefe eğitimine erken yaşta başlamayı tavsiye ettiği anlaşılmaktadır. Sokrates ve Epikuros'un temellerini attığı bu felsefeyi program haline getirmek yüzyıllar sonra Lipman'a nasip olacaktır.

Amerika’da Lipman’ın kurduğu enstitünün çalışmaları devam ederken çocuklarla felsefe etkinliklerinin dünyadaki güncel durumuna UNESCO verileri ışık tutmaktadır. UNESCO verilerine bakıldığında dünyada çocuklarla felsefenin durumu çok da i açıcı görünmemektedir. UNESCO’nun kurulduğu günden beri felsefeyi eğitim programlarına sokma çabalarına rağmen gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim düzeyinde felsefenin okul müfredatına dâhil olması yeterince başarılamamıştır (Tepe, 2013, s.85). Felsefe eğitimini müfredatlarına koyarak iselleştirebilmiş ülkeler ise Fransa, Norveç ve Avustralya’dır (UNESCO, 2007).

Türkiye’de ise Türkiye Felsefe Kurumu, 1992 yılında bir çocuklar için Felsefe birimi açarak çocuklarla felsefe konusunda çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma yapmış ve yapmayı sürdürmektedir. Yapılan alışmalar arasında öncelikli olarak yetiştirme yurtlarında gerçekleştirilen, kavram eksenli felsefe etkinlikleri ile ulusal ve uluslararası felsefe olimpiyatlarına katılım söylenebilir (Çotuksöken, 2013, s.39). 2006 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ocuklar için felsefe ihtiyacını karşılamak üzere 6-8. sınıfların ğretim programlarına seçmeli ‘‘Düşünme eğitimi’’ dersini koymuştur. Son güncellemelerle bu program çocuklarda sorgulama, araştırma, verileri anlama ve yorumlama, veriler arasında ilişki kurma, mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme, problem çözme, alternatif sunabilme, özgün fikir ve ürünler ortaya koyabilme, eleştirme, yöntemli ve sistemli düşünebilme, kıyaslama yapma, dili etkin kullanma, kurgulama/planlama ve varlığı birlik ve bütünlük içinde düşünebilme şeklindeki düşünme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2016, s.7).

### **2.2.3.ocuklarla Felsefe Eğitiminin Amaçları**

otuksken (2013)’e göre Türkiye’de ve dünyada çocuklara yönelik olarak yapılan felsefe çalışmaları, çocukların sağlıklı bir şekilde düşünmelerine ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmak amacıyla başlatılmıştır. Taşdelen (2015, s.119), çocuklar için felsefenin öncelikli amacının eleştirel, yaratıcı, düzenli düşünme becerisi kazandırmak olduğunu ifade eder. Tepe (2013, s.79)’ye göre eleştirel bakış açısı, akıl yürütme ve bağımsız düşünme becerisinin kazandırılması gibi ana hedeflerinin yanı sıra çocuğun kişisel gelişimine yardımcı olma, dil, konuşma ve tartışma becerileri de çocuklarla felsefe etkinliklerinin amacı gibi görünmektedir. Kienstra, Karskens ve Imants (2014), bilimsel düşünmeyle oldukça alakalı olarak felsefe yapmanın seçmek, dönüştürmek, yapısallaştırmak ve materyalleri yorumlamak, analiz etmek, test etmek, eleştirmek ve refleksiyonlu düşünmek ile ilgili olduğunu ifade eder.

Millett ve Tapper (2012)'a göre çocuklarla felsefe yalnızca bilişsel değil sosyal ve etik sahada da gelişim amaçlar. 1999 yılında Adelaide Declaration on National Goals for Schooling, 21. Yüzyılda eğitimin başlıca üç amacı olduğunu şöyle açıklamıştır: 1) Öğrencilerin analiz yapma, problem çözme, fikirlerini açıklama, aktivitelerini planlama ve organize etme ve diğer insanlarla işbirliği becerilerini geliştirme, 2) Öğrencilerin yargıya varma becerileri ve etik ve sosyal adalet konularında sorumluluk alma becerilerini geliştirme, 3) Öğrencilerin özgüven, iyimserlik ve ileriki yaşamında iş ve aile yaşamındaki rolünü, mükemmel özelliklerini fark etme becerilerini artırma.

Biesta (2011) ise felsefenin eğitimde araçsallaştırılmasına karşı çıkmıştır. Eğitimde felsefenin kullanılması dünya üzerinde gün geçtikçe popülerleşmektedir. Bu ilginin arkasında felsefenin çocukların eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmesini desteklediği iddiası yatmaktadır. Ayrıca felsefenin çocukların ahlaki, sosyal ve demokratik becerilerine de katkıda bulunduğu iddia edilmektedir. Bu gibi iddialar felsefenin felsefe olmaktan çıkarak okul müfredatında başka bir konu haline dönüşmesine sebep olmaktadır. Biesta (2011)'ya göre felsefeyi eğitime dâhil eden modeller genellikle rasyonel-epistemik temelli olmaya ve bilimsel sorgulamaya yatkındır. Bu şekilde maalesef ki felsefe, çocukların farklı becerilerini geliştirmek için bir araç haline getirilmektedir. Bunun için hümanistik ve post-hümanistik bir pedagojiye ihtiyaç duyulmakta olup çocuklarla felsefenin amaçları da bu yönde şekillendirilmelidir. Gregory (2011)'ye göre karar verme ve yargıda bulunma yetilerini geliştirmek suretiyle onlardaki felsefi duyguları güçlendirmek çocuklarla felsefenin birincil işlevleri arasındadır. Programın amacı, büyük filozofların eserlerini okumak değil (bunun için de bir yer olmasına rağmen) amaç, çocuklara hak, adalet, şiddet, gerçeklik, güzellik, saygı, dostluk, özgürlük, saygı, benlik, eşitlik, hakikat vb. konularda kendi görüşlerini sorgulamaya ve geliştirmeye rehberlik etmek ve günlük yaşantılarında karşılaştıkları olayları kendi şartlarıyla daha somut ve anlaşılır bir anlayışa dönüştürmelerini sağlamaktır (Oral, 2013). UNESCO (2007, s.15-16) verilerine göre ise okul öncesi ve ilköğretimde yapılacak olan felsefe eğitiminin hedefleri altı başlıkta şu şekilde toplanmıştır: a) bağımsız düşünme, b) düşünen vatandaşlar yetiştirme, c) çocukların kişisel gelişimini destekleme, d) dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme, e) kavramlarla düşünme yetisi kazandırma, f) çocuklara uygun bir öğretim yolu inşa etme. Bu ifadelerden hareketle çocuklarla felsefenin eleştirel, yaratıcı, bağımsız ve bütünlüklü düşünme becerilerini destekleyen, kişilik ve dil gelişimi başta olmak üzere çocuğun gelişimine katkıda bulunan ve tüm bunların ötesinde çocukların felsefi merak, tutum ve duygularını teşvik ederek onlara bilgeliği sevdiren amaç ve işlevlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Felsefi düşünce kendi tarih ve literatürüne karşı derin bir ilgi ve ontolojik bağlılığı da ifade eder. Her türlü felsefi çaba kendi geleneği ve literatürü üzerinde yükselir. Bu açıdan bakıldığında çocuklarla felsefenin sağlam bir temel üzerine kurulabilmesi için sadece eleştirel ve yaratıcı düşüncenin niteliklerinden yararlanması yeterli olmayıp aynı zamanda kendi tarih ve kültürünü bir kaynak, bakış açısı ve derinlik haline getirmesi de gerekir (Taşdelen, 2015, s.125).

Striano (2010)'ya göre felsefi soruşturma her şeyden önce kültürel olarak yerleştirilmiş pratiklerin yanı sıra sosyal pratiklerde de görülmelidir. Bu, özellikle aynı dili, kültürü, problemleri, aynı anlayışı paylaşan insan toplulukları için doğrudur ve entelektüel materyaller olmaksızın yapılamayacağı gibi sosyal ve duygusal materyaller olmadan da olmaz (Dewey'den aktaran Striano, 2010). Bu bağlamda çocuklarla felsefe, sosyal etkileşimi ve kültürel bağlılığı gerekli kılar.

Türkiye'de çocuklar için felsefenin öncülerinden olan Direk (2013, s.98), bu konu üzerine henüz Türkçe yayınlanmış bir kitabın olmadığı yıllarda karşısına dil ve kültür konusunda çıkan engeli şöyle ifade eder:

İlkin Lipman'ın Pixie öykü kitabını çevirmeye başladım. Bu kitabın çok hacimli olan öğretmen kitabının çevrilmesi için eş dosttan yardım istedim. Çünkü acelem vardı. Bir an önce uygulamaya geçmek istiyordum. Çeviriyle bu iş biter sanıyordum ama işin içine girince dil ve kültürle ilgili pek çok sorun karşıma çıktı. Dolayısıyla Çocuk Esirgeme Kurumu yuvalarında Bakanlığın izniyle gönüllü olarak çalışmaya başladığım zaman o iki kitabı da yeniden yazmak zorunda kaldım desem yeridir. Bu yüzden çeviriden umudumu kestim. Kendim bir şeyler yazmaya çalıştım.

Bu bakımdan denilebilir ki her ülke kendi ihtiyaçları, tarihi ve kültürü içerisinde müfredatını ve eğitim programlarını oluşturur. Amerika kendi kapital ve rekabetçi sistemi içerisinde pragmatist görüşlerden etkilenen Lipman'ın Çocuklar için Felsefe programını benimsemiştir. Türkiye eğitim politikasında temel felsefe pragmatizm değildir. Bu nedenle Lipman'ın programını birebir uygulamak Türkiye'nin eğitimdeki felsefe ihtiyacına doğrudan cevap vermeyebilir. Türkiye'nin çocuklarla felsefe konusundaki ihtiyaç ve beklentilerini İoanna Kuçuradi (2013, s.19-20) şöyle özetler:

- En temeldeki ihtiyaç, bağlantılı düşünmeyle ilgilidir: doğru bağlantı kurabilme, olan bağlantıları görebilme, ileri sürdüğümüz savlardan dolayı çıkan sonuçların farkında olabilme. Bu, tamamen bilgisel bir iştir ve çeşitli derecelerde öğrenilebilir.
- İkinci önemli ihtiyaç da bilgisel bir ihtiyaçtır: bu da doğru değerlendirme yapabilme – yani birkaç türden bilgiye dayanan eylem, durum, eserin vb. bilgisel değerlendirmesini

yapabilme. Doğru bağlantı kurabilmekle doğrudan ilgili olan bu değerlendirme biçimini gerçekleştirebilme de, eğitimle çeşitli derecelerde öğrenilebilir.

- Bir diğer önemli eksiklik etik bilgisi-değerler bilgisidir. Kendimizle ve başkalarıyla ilişkilerimizde, belirli durumlarda değerleri korumaya veya en az harcamaya yardımcı olan bilgilerdir bunlar. Bu bilgiler de, kişilere yaşadıkları ilişkilerde, olaylarda, durumlarda bunun nasıl yapılabileceğini gösterebiliyor. Böylece kişiler bunun olanağını öğrenebiliyorlar ve yapmaya çalışabiliyorlar.
- Bu eğitimlerin üzerine de insan haklarının etik eğitiminin yapılması söz konusudur. Bu, hakları korunacak olanları değil, hakları koruyacak olanlara gerekli donanımı sağlamayı amaçlayan insan hakları eğitimidir.

Bunların gerçekleşebilmesi için doğru-dürüst programlar ve doğru-dürüst eğitilmiş öğretmen gereklidir (Kuçuradi, 2013, s.20). Kuçuradi'nin bu tespitlerinden anlaşılacağı üzere Türk Eğitim sistemi, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi ve doğru bağlantılar kurabilen; doğru değerlendirmelerde ve yargıda bulunabilen, etik değerleri benimsemiş ve bunlara uygun davranabilen ve insan haklarını ihlal etmeyen bir birey yetiştirebilecek bir felsefe eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle Türkiye'de oluşturulacak bir Çocuklarla Felsefe eğitiminin bu ihtiyaçlara cevap vermesi beklenir.

Felsefe, düşünme ediminin tüm hayata yayılmasının bir yoludur ve tüm bu beklentilerden anlaşılacağı üzere felsefi soruşturma ile insanın inançlar, anlayış ve değerler konusunda entelektüel potansiyelini geliştirmek amaçtır. İnsan, yaşamındaki deneyimlerinin anlamını keşfedebilmeli, felsefi soruşturma kültürel ve sosyal öğelere sahip olmalıdır. Felsefi soruşturma aynı zamanda insani deneyimlerin tüm sahalarında sosyal bilgileri inşa etmek olarak da düşünülmelidir. Böylece felsefi soruşturma hem bir takım teorik bilgilerin araştırılması, hem de yaşayan insanın bizzat hayatının içerisindeki sosyal paylaşımları ve fiilleri anlamlandırma girişimidir. Fikirleri açıklamak, yeni fikirler inşa etmek ve gerçekliğe yeni yorumlar getirebilmek, felsefi soruşturmanın en temel amaçlarındandır (Striano, 2010).

Eğer eğitimi toplumların yeni keşifler yapmak, bilinç oluşturmak ve bilgilerin gittikçe daha erişilebilir olmasını sağlamak için önde gelen aracı olarak düşünürsek felsefi soruşturma insanın sosyal gelişimine hizmet etmeyi amaç edinen en güçlü ve etkili eğitim pratiği olarak düşünülebilir.

#### 2.2.4. Çocuklarla Felsefe Eğitiminde Yöntem ve Teknikler

Çocuklarla felsefe etkinliklerinde en temelde Sokratik yöntem kullanılmaktadır. Mayotik (doğurtma) yöntem olarak da bilinen Sokratik yöntem, doğru soruyu sorarak zihindeki bilgileri açığa çıkartmak anlamında kullanılır. Sokrates kendinden önceki tabiat filozoflarından farklı olarak gençlere erdemini öğretilemeyeceği üzerinde düşünmüş ve agoraya inip karşılaştığı gençlere bir takım sorular sorarak onların mevcut bilgilerini hatırlatmak istemiştir. Çünkü Sokrates'e göre her şey zihnimizde doğuştan vardır (rasyonel), ancak insan dünyaya bunları unutmuş olarak gelir. İnsanların öğrenme dedikleri şey anımsamaktan başka bir şey değildir, ancak bunun için cesaretli ve azimli olmak gerekir (Platon, 1995a). Menon diyalogunda bahsi geçen köleye geometri problemi çözdürmesi (Platon, 1995a), Sokratik yöntemin herhangi bir felsefi alt yapı olmaksızın da kullanılabilirdiğini göstermektedir. Günümüzde sokratik yöntem, çocuklarla felsefe çalışmalarında küçük yaş gruplarıyla dahi yaygın bir şekilde kullanılan bir yöntemdir.

Yöntemler konusunda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Diyalog, felsefenin eski Yunan filozoflarından beri kullanıldığı en temel yöntemlerindendir. Ancak bir diyalogu felsefi yapan bazı özellikler vardır. Bütün katılımcıların eşit olduğu felsefi diyalogda düşünceleri ve görüşleri iyi yansıtmış bir şekilde kullanma, fikirleri açıklama, varsayımlar oluşturma, kavramlar geliştirme, çeşitli olasılıkları ve alternatifleri keşfetme, soru sorma, karar verme, farklı bakış açılarını tanıma ve mantıksal düşünme öğrenilir. Bu çeşit diyaloglar temelde Sokrates'in mayotik yöntemine dayanmaktadır (Camhy, 2007). Camhy'e (2007) göre sohbet-tartışma-diyalog ve felsefi diyalog arasındaki farklar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

*Sohbet-Tartışma-Diyalog ve Felsefi Diyalog Arasındaki Farklar*

<i>Sohbet</i>	<i>Tartışma</i>	<i>Diyalog</i>	<i>Felsefi Diyalog</i>
Kendisi için konuşma, bilgi verme, fikirlerini paylaşma	Birisine kendi yorumlarını ve kanılarını sunma	Düşünme ve birlikte refleksiyonlu düşünme	Düşünme, düşünme üstüne düşünme (refleksiyonlu) ve sorgulama
Kendi his ve düşüncelerine odaklanma	İnsanlara anlatma gayreti	Kendi düşüncesinin tek yol olmadığını düşünme	Birlikte düşünme, diğer olasılıkları da dinleme
Dinleme ve fikir alışverişinde bulunma	Doğru olan kanıtlar arama ve diğerlerinin yanlışlığını insanlara gösterme	Bir topluluk oluşturma ve her kişinin o topluluğa özel bir katkı sağlaması	Hepbirlikte ilişkiler ağı üzerine düşünme
Yanlış sonuç ve çıkarımlar üzerine çok fazla durmama	Pozisyonunu koruma, savunma ve kazanma isteği	Yeni bir anlayış geliştirmeye niyetli olma	Bir ya da daha fazla makul yargıları anlamaya niyetli olma, diyaloglar sayesinde ortaya çıkan yeni soru ya da meseleleri dikkate alma
Hislerin, düşünce ve bilgilerin değişmesi	Karşı pozisyondaki görüşleri eleştirme	Keşfetme, sorgulama	Keşfetme, sorgulama, felsefi problemleri birlikte ele alma
İşbirliğine yatkınlık	Rekabetçi	İşbirlikçi	Felsefi sorgulamalar yoluyla işbirlikçi
Kendi düşüncelerine uygun olanı dinleme	Açık aramak ve karşıt örnekler geliştirmek için dinleme	Anlamak için dinleme	Anlamak ve karşılıklı fikir inşası için dinleme
Kendi fikirleri üzerine konuşma	Kendi düşüncelerini onaylayıcı sonuç arama	Yeni fikirler ve alternatifler geliştirme	Refleksiyonlu ve üst bilişsel düşünceye odaklanma, diğerlerinin ufkunu geliştirerek yeni fikirler oluşturma, makul yargılama

Çocuklarla felsefe çalışmalarında diyalog yönteminden başka metin temelli okumaların da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Platon, Descartes, Kant ve Wittgenstein gibi büyük filozoflar, felsefe öğretmenin hem felsefe öğretmeye hem de olayları felsefileştirmeye odaklanabileceğini eserleriyle göstermişlerdir. Olayları felsefileştirmek, felsefe öğrenmenin aksine bilfiil felsefe yapmak olarak adlandırılmaktadır. O halde “Felsefe yapmak nedir? İyi bir şekilde felsefe yapmanın bir standardı var mıdır? Felsefe yapmayı öğretmek için ne gibi egzersizler vardır? Bu egzersizlerin imkân ve sınırlılıkları nelerdir?” soruları akla gelmektedir. Felsefi metotlarla bağlantılı felsefe egzersizleri için üç yol önerilmektedir. İlk yol, Dewey ve

Arent gibi filozofların görüşlerine paralel şekillenen bir felsefe anlayışıdır. Doğru bulgularla, iletişimsel hareketlerle bağlantılı olup yöntemi Sokratiktir. İkincisi Popper gibi filozoflarla ilintili bir yöntem olup Lipman'ın Sorgulama Temelli Toplum (Community of Philosophical Inquiry)'de de bu metin temelli metot kullanılmıştır. Üçüncüsü ise yargı içeren tartışmalar, gerçekliği sorgulamak ve yargıda bulunmak kavramları etrafında şekillenen bir felsefe yöntemidir. Foucault gibi filozoflarla ilişkilidir ve metot olarak felsefi tartışmalar kullanılmıştır (Kienstra vd., 2014).

Felsefe yapmanın hermönetik, diyalektik, analitik ve postmodern yaklaşımlar gibi farklı metotları vardır. Bu farklı metotlar arasında düşünme stilleri ve felsefe egzersizleri de farklıdır. Kienstra vd., (2014)'nin yaptıkları çalışmada sınıflandırdıkları çocuklarla felsefede kullanılan yöntemler ve özellikleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

## Çocuklarla Felsefede Kullanılan Yöntemler ve Özellikleri

<i>Felsefede kullanılan yöntemler</i>			
<i>İçerik</i>	<i>Diyalog yöntemi</i>	<i>Metin okuma</i>	<i>Hüküm vermeye yönelik tartışmalar</i>
<i>Kavramlar</i>	Kendi düşüncelerimiz konuşmalar sonucu oluşur	Her düşünce metin, imaj vs. şeylerin sonucudur	Metafizik/mantıksal çerçevede değerlendirme; sabit olmayan referans noktaları
<i>Metot</i>	Sarmal ve dalgalanan bir akış (karşılıklı konuşmalar ve büyük resmi birlikte görmek)	Birbiriyle ilişkili verileri seçme ve test etme; teorinin/gösterilen nedenin tutarlılığını inceleme	Veriler üzerinde düşünme; eleştiri, açıkça bir şey söylememe
<i>Yapı</i>	Sohbet geleneği	Mantıksal yapı	Tartışmacı yapı
<i>Düşünceler</i>	Katılımcıları takip eder, alt gruplar oluşturur ve diğerleriyle sohbet eder	Üstbilişsel düşünceler devam eder	Gerçekçi zıtlıklara dikkat çeker, eleştiri
<i>Felsefe</i>	Dewey'in pragmatizmi, Hannah Arendt'in diyalogu	Platon ve yeni Kantçılık, Karl Popper	Kant: Saf Aklın Eleştirisi, Foucault: Parresia
<i>Epistemoloji</i>	Hakikat bilgisi insanlar tarafından kesintisiz bir şekilde inşa edilir	Hakikat bilgisi tüm insanlarda doğuştan vardır (rasyonel)	Bütüne ilişkin bir iddiada bulunmak için parçalara ilişkin kanıtlar yeterli değildir
<i>Pratik Özellikleri</i>			
<i>Odak noktası</i>	Öğrenciler tarafından oluşturulan sohbetler	Sorgulama ve deneyim	Tartışma
<i>Yakınlık</i>	Politik ve sosyal etkileşim	Bilim	Yönetimsel yargı, hukuk
<i>Öğretmen</i>	Öykülerde gizlenmiş felsefe ve mantığa ilişkin açıklamalar, ev ödevleri ve oyunlar kullanır	Bir düşünceyi temellendirmeye ilgili eğitilmiş felsefecilerdir	Retorik ile kaliteli bir argümantasyonu birbirinden ayırmak konusunda eğitilmiş felsefecilerdir
<i>Uygulama</i>	Demokratik çevre: öğrenciler fikirlerini söylemede eşit haklara sahiptir	Fikir birliği için gayret edilir	Nihai hükümlere ulaşmak için üçüncü kişilere başvurulur
<i>Öğretici Özellikleri</i>			
<i>Analiz etme</i>	Sorgulama, merak etme	Soruşturma	Problemi betimleme, üzerine düşünme
<i>Test etme</i>	Değerlendirme	Tarifler ve ayrımlar yapma	Hüküm verme
<i>Eleştiri</i>	Akıl yürütme, mantıksal bir neden gösterebilme	Destekleyen ve karşı çıkan mantıksal argüman üretme	Tartışma
<i>Yansıtma</i>	Üstbilişsel görüş, ayna olma	Kendi düşünme sürecinde yaratıcı sıçramalar yapma	Karşıt ve destekleyici argümanları yansıtma, bütünü değerlendirme

Schertz (2007)'e göre çocuklarla felsefe, çocukların soruları ve kavramları tartışmaları ile şekillenen, sorgulama temelli diyalojik bir yaklaşımdır. Çocuklar birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde daire şeklinde otururlar, öğretmen bir uyarıcı sunar (felsefi temalı bir öykü), çocuklara sorular sorarak teorik keşifler yapmaları için kapı aralar (Schertz, 2007).

Taşdelen (2015, s.121-123) ise, uyarıcı metinler, resimler, videolar vererek, sorular sorarak ve uygun diyaloglar gerçekleştirerek çocuktaki felsefe potansiyelini harekete geçiren yöntemlerin çocuklarla felsefe yaklaşımının özünü oluşturduğunu söyler ve çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılabilecek yöntemleri şöyle sınıflandırır:

- 1) *Diyalog*: Bu yöntem çocuklarla felsefenin önemli bir kısmını oluşturur. Diyalog yöntemi bir bakıma felsefenin kaynağına geri dönmektir, zira bütün felsefe konuşmaları aslında bir tür sokratik diyalogdur. Sokratik diyaloglarla gömülü olan felsefenin uyandırılması, bilinç düzeyine çıkarılması amaçlanır.
- 2) *Metin okuma*: Söz konusu metinlerin yalnızca felsefi metin olması gerekmez, edebi metinler de bu konu için oldukça uygun olabilir. Seçilen metnin basit veya çocuk seviyesine uygun şekilde basitleştirilmiş olmasına özen gösterilmelidir. Etkinliğin yapılacak olduğu yaş grubuna uygun şekilde seçilmiş hikâye, masal, şiir ya da basitleştirilmiş felsefi metinler bu yöntemde kullanılabilir. Felsefi metinler daha çok Platon'un mağara alegorisi gibi çocukların düşünme ve hayal gücünü geliştirmeye yönelik kesitler olmalıdır.
- 3) *Seyretme*: Çocuklarla felsefenin en keyifli ve en verimli yöntemlerinden biridir. Görsel metinler arasından iyi bir şekilde seçilmiş çeşitli videolar, belgesel, fotoğraf veya karikatürler bu yöntemde başarı ile kullanılabilir.
- 4) *Yaşam deneyimleri*: Bu yöntemde yetişkinler ya da bizzat çocuklar, içerik olarak felsefi bir diyaloga kapı aralayacak bir yaşam deneyimini, hatıra ya da izlenimlerini anlatabilirler.

Teknik bahsine gelindiğinde ise, bu yöntemler içerisinde konuyu biraz daha somutlaştırmak ve anlatımı kolaylaştırmak için kullanılan bazı araçlar mevcuttur. Fabl, oyun, hikâyeler, çocukların seviyelerine uygun şekilde sadeleştirilmiş metinler, şiirler, resimler, diyaloglar, masallar, doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatral egzersizler bu teknikler içerisinde sayılabilir (Calvert, 2007).

Kullanılacak yöntem ve tekniği belirleme konusunda dikkat edilmesi gereken nokta, öğretmenlerin her zaman öğrenciyi etkin kılacak yöntemler seçmeye özen göstermeleridir. Bu

bağlamda probleme dayalı öğrenme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, küçük grup tartışmaları, örnek olay incelemesi vb. teknikler düşünme eğitimi kapsamında tercih edilebilir (MEB, 2016, s.19). Müzeler, sanat galerileri, camiler, medreseler, kütüphaneler, tiyatro salonları, tarihsel mekânlar, fabrika ve çiftlik alanları gibi sınıf dışı eğitim ortamları da çocukların dikkatini canlı tutabilmek açısından alternatif mekânlar olarak düşünülebilir. Okullarda gözlemsel araştırma; doğa incelemesi ve yaratıcılığı teşvik için resim yaptırma etkinlikleri kullanılabilir. Çocukların hayal gücünü geliştirmek için senaryo tekniği kullanılmalı, hatıralarını, rüyalarını ve hayallerini anlatma/resmetme fırsatı tanınmalıdır. Düşüncelerini etkili biçimde savunma, başkalarını ikna etme veya bir fikri çürütme egzersizleri yapılmalıdır. Bir senaryoya farklı karakterler dâhil edilerek, senaryonun nasıl değişebileceği yönünde alıştırmalar yapılabilir. Bir müzik dinletisinin zihindeki çağrışımlarının resmedilmesi yoluyla yorumlama becerisi geliştirilebilir. Bazı soyut kavramların (özgürlük, adalet, yardımlaşma vb.) resimle veya fotoğraflama tekniğiyle ifadesine yönelik etkinlik yaptırılabilir (MEB, 2016, s.20).

### **2.2.5. Çocuklarla Felsefe Eğitiminde Öğretmenin Rolü**

Çocuklarla felsefede öğretmenin rolü konusunda belli başlı birkaç düşünce ileri sürülmüştür. Bazıları, çocukların cevapları üzerinden sürdürülen, diyalog üzerindeki kontrolün tamamen öğretmenin üzerinde olduğu mayotik yonteme dikkat çeker. Bazıları tartışmayı aktif bir şekilde öğretmenin yönettiği ve etkileşimin rasyonel tartışma alışkanlığından daha az önemli olduğu yonteme dikkat çeker. Bazıları ise öğretmenin tamamen sessiz kaldığı, çocukların kendi aralarında tartıştığı bir yöntemi savunur (UNESCO, 2011, s.11). Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980), Sınıfta Eğitim (Education in the Classroom) isimli eserlerinde çocuklar için felsefenin bir teknik olmaktan ziyade bir sanat olduğunu ve tüm sanat dallarında olduğu gibi bu konuda da pratiğin çok önemli olduğunu söylerler. Öğretmen bir orkestra şefi gibi hareket etmeli, çevreyi çocukların devamlı olarak felsefi farkındalıklarının genişlemesine imkân verecek şekilde düzenlemeli ve uygun materyalleri doğru zamanda sunmalıdır. Onlar, çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmene düşen görevleri başlıca dört başlık altında açıklamışlardır. Bu görevler aşağıda özetlenmiştir.

- 1) *Felsefi sorgulamaya bağlı kalmak*: Felsefi sorgulamaya bağlılık, büyük oranda öğretmenin felsefi konulara hassasiyeti ve çocuğun günlük yaşam deneyimleri üzerinden felsefi sorgulama yapabilme becerisi ile ilgilidir. Öğretmen, hayattaki önemli

konulara dair sonu gelmez sorular ile örnek olmalıdır. Felsefi sorgulamaya bağlılık sadece sözel anlamda değil davranışlarıyla da prensiplere bağlı kalmak ve sözler ile davranışlar arasındaki tutarlılığı da kapsar. Öğretmenin kendisi inandığı gibi yaşamadıkça ve düşünmeyi tutkulu bir şekilde sevmedikçe öğretmenin model alması mümkün değildir.

- 2) *Bir görüşü zorla kabul ettirmekten kaçınmak:* Eğitimin amaçlarından birisi de öğrencinin sorgulamayan, eleştiri yapmayan zihin alışkanlıklarından kurtularak etrafındaki dünyayı keşfetmesi ve kendi inançlarını şekillendirebilmesi için düşünme yeteneğini geliştirmektir. Tüm entelektüel kapasitesini ve yaratıcı güçlerini kullanmayı öğretmedikçe çocuktan bir kişi olarak kendisine saygı duymasını bekleyemeyiz. Farklı çocukların farklı değerleri olabilir. Öğretmen kendi değerlerini aşlamaya çalışmamalı, doğrunun yalnızca bir tane olmadığını kabul ederek farklı görüşlere saygı duymalıdır. Felsefi sorgulamaya katılan çocuklar düşüncelerinin yargılanmayacağından emin olmalıdırlar.
- 3) *Çocuğun fikirlerine saygı duymak:* Öğretmen her şeyin cevabını bildiğini düşünürse ve doğruya tek bir yoldan gidilebileceğine inanırsa çocuğun görüşlerine saygı duyamaz. Öğretmen bilginin sonsuz olduğuna inanırsa diğer fikirleri dinlemeye daha yatkın olacaktır. Öğretmen çocuğun gerçeklikle hiç de ilgili olmayan bir yorum yaptığını fark ederse çocuğu küçük düşürmeyecek şekilde tekrar düşünmeye davet etmelidir.
- 4) *Çocuğun güvenini kazanmak:* Çocuğun güvenini kazanmak onu yalnızca felsefi düşünme konusunda cesaretlendirmekle değil öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki ile mümkündür. Küçük düşürülmek çocuğu yaralar ve öğrenme sürecini kaybettirir. Bazı insanlar karşısındakine hemen güvenirken bazılarının güvenmesi zaman alır. Eğer öğretmen saygı çerçevesinde iletişim kurmayı başaramazsa çocuklar öğretmene açılmaktan korkabilirler (Lipman vd., s.84-88).

Lipman vd., (1980),'nin yaptıkları bu sınıflamada öğretmenin öncelikle kendisinin felsefi bir tutum içerisinde bulunarak örnek olması ve özellikle çocukların görüşlerine saygı duyması, eleştirmemesi ve küçük düşürmemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Günay (2013, s.173), bir felsefe öğretmenin taşıması gereken niteliklerin felsefenin/felsefi düşünmenin niteliklerinden farklı olmadığını belirterek çocuklarla felsefe yapacak bir öğretmenin eleştirel, sorgulayıcı, hoşgörülü, derinlemesine düşünen, soru soran, bilme ve anlama istediği içerisinde olan, bilgileri analiz eden, çıkarımda bulunan ve değerlendiren bir yapıda olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca ona göre felsefe eğitimi konusundaki en önemli sorunların başında

öğretmenlerin/eğitimcilerin eğitimi gelmektedir. (Günay, 2013, s.173). Haynes (2002), junior seviyesinde bir grup çocukla yaptığı felsefe etkinlikleri sonrasında çocukların ifadelerinden hareketle öğretmenlerden beklentileri şöyle sıralamıştır:

- Soru sorma üzerine: Öğretmenler hangi tür soruların çocukların ilgisini çekeceğini ve düşünmelerini sağlayacağını bilmelidir.
- Dinleme üzerine: Düşünmesi ve düşündüğü şeyi açıklayabilmesi için çocuğa yeterince zaman vermelidir. Çocuğun adını ve ne söylediğini hatırlamalıdır.
- Seçenek ve katılım üzerine: Çocuklara nasıl ve ne ile başlayacağı hakkında seçme fırsatı vermelidir. Tüm çocukları (sessiz olanları da) tartışmaya katılmak için cesaretlendirmelidir. Onlara düşündüğü şeyi direkt olarak sormalıdır.
- Başlangıç noktası üzerine: Felsefi içerikli aktiviteleri ve materyalleri listelemeli ve etkinlik ve materyallerde çeşitlilik sağlamalıdır.
- Güven ve ulaşılabilirlik üzerine: Çocuğun düşündüğü ve söylemek istediği şeyi rahatça söyleyebilmesine imkân vermelidir.
- Destek üzerine: Çocuğun sinirlendiği şeyle başa çıkmasına yardımcı olmalı, çocukla alay edilmesine izin vermemelidir.
- Rahatlık, güvenlik ve dikkat üzerine: Çocukların kendilerini rahat ve sakin hissetmelerini sağlamalı, tartışmaların eğlenceli geçmesine dikkat etmeli, birisi konuşurken diğerlerinin onu dinlemesi gerektiğini hatırlatmalı ve birbirlerini incitecek davranışlarda bulunmalarına izin vermemelidir (Haynes, 2002, s.15-16).

Murriss (2008)'e göre öğretmenler materyal seçerken doğru mesajı verecek ve konuyla bağlantılı bir materyal seçmeye, gruptaki çocukların ne söylemek istediğini anlamaya, konunun odak noktasıyla ilgili anahtar soruyu sormaya özen göstermelidir. Ayrıca 'psikolojik' ile 'felsefi' soru ayrımını yapmaya, tartışma kısır döngüye girdiğinde süreci doğrusal bir hale getirmeye, beklenmedik durumlara hazırlıklı olmaya ve felsefede doğru veya yanlış cevap olmadığını bilerek konuşma özgürlüğü sağlamaya dikkat etmelidirler.

Öte yandan öğretmenlerin, çocuklarla felsefe çalışmalarındaki görevlerinin yanı sıra karşılaştıkları bir takım zorluklar da vardır. Farahani'nin (2014), belirttiği çocuklarla felsefe etkinliklerinde karşılaşılan zorluklar ve öğretmene çözüm önerileri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

*Çocuklarla Felsefe Etkinliklerinde Karşılaşılan Zorluklar ve Öğretmene Çözüm Önerileri*

	<i>Zorluk</i>	<i>Çözüm Önerisi</i>
1	Diğer ülkeleri taklit etme sonucu ortaya çıkan, çocuğun ait olduğu toplum ve kültüre uygun olmayan felsefi kavramlar	Çocuğun kültürüne ve sosyal çevresine uygun felsefi kavramlar kullanmak
2	Çocukların felsefe yapamayacağı önyargısı	Felsefeyi, çocuk ve yaşlılar da dâhil tüm insanların yapabileceği bir etkinlik olarak tanımlamak
3	Felsefeyi, felsefe tarihi ya da filozoflara ilişkin bilgileri öğrenmeye yönelik bir disiplin olarak düşünmek	Felsefeyi, yaratıcı düşünceyi geliştiren bir etkinlik olarak düşünmek
4	Çocuğun akıl yürütme ve düşünme konusunda yetersiz olduğunu düşünmek	Sınıfta çocuğu düşünme ve tartışmaya teşvik etmek
5	Gereksiz ve sonuçsuz tartışmalar ve tartışmayı yönetmekte başarısızlık	Öğretmenin tartışmayı felsefi konular üzerine yöneltmesi
6	Öğretmenin düşünme ve felsefi öğretme konusunda yazarın verdiği özet şablonla sınırlı kalması	Analiz etmek, kavramsallaştırmak ve kavramları basitleştirmek
7	Çocuğun düşünmesini engelleyici metinler sunmak	Uygun felsefi hikâyeler sunmak
8	Yalnızca filozofların fikirlerine dikkat çekmek, çocukları tartışmaya dâhil etmemek	Çocukların fikirlerini öğretmenle ve diğer çocuklarla tartışması
9	Felsefi kavramları çocuğun yaşını göz önünde bulundurmaksızın söylemek, kafasını karıştırmak	Felsefi kavramları çocuğun yaşına uygun hale getirmek
10	Felsefi bazı inanç ve idealleri empoze edici bilgiler bütünü olarak düşünmek	Felsefeyi bir yaşam şekli olarak görmek
11	Sınıftaki tüm çocuklar için belirli bir kalıp kullanmak	Çocukların çok fazla düşünme kalıbı vardır
12	Yalnızca öğretmenin konuşması, sınıf tartışmasına doğru bir şekilde liderlik edememek	Sınıf tartışmasında çocukları aktif hale getirmek
13	Felsefeyi sadece belli bir zaman dilimi ile sınırlandırmak	Felsefeyi tüm eğitim sürecine yaymak
14	Felsefenin doğru anlamını göz ardı ederek felsefenin içeriğini filozof görüşlerinin analiz çalışması olarak düşünmek	Felsefe, nasıl düşünüleceği öğrenmek anlamına gelir
15	Düşünmeksizin ve kör bir şekilde çocuklara nihai bir cevap vermek	Çocukları soru sormaya teşvik etmek
16	Çocukların anlamasına uygun kavramlar konusunda yetişkinlerin anlayışsızlığı	Çocukların analizleri, düzenlemeleri ve yorumları ile kavramları onlara uygun seviyeye getirmek

17	Çocukların fikirlerini göz ardı etmek, onları dinlememek	Çocuklar felsefe ile daha üst bir seviyede (eleştirel ve yaratıcı) nasıl düşünüleceğini öğrenirler
18	İçerisindeki felsefi kavramlar çocukların anlayabileceği düzeyde olmayan metinler	Öğretmenleri ve eğitimcileri çocuklara uygun kavramlar konusunda eğitmek
19	Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarına göre çocuğun felsefe yapamayacağını düşünmek	Felsefeyi çocukların kabiliyet ve ilgileri doğrultusunda yeniden inşa etmek
20	Çocuklar için felsefeyi ifade analizleriyle sınırlandırmak	Çocuklar için felsefi sorular, kavramsallaştırma becerisi, akıl yürütme ve sorularına cevap arayabilecekleri bir ortam yaratmak
21	Çocuklar için felsefeye yeterince inanmamak, örneğin bazıları çocuklar için felsefeyi çok fazla mantığa yakın bulurlar	Ülkeler kendi kültürlerine ve karakterlerine uygun konular seçmelidir
22	Çocuklar, ergenler, gençler ve yetişkinler için uygun olan yöntemi uygulamayı ihmal etmek	Çocuklara düşünmeyi doğru bir şekilde öğretmek
23	Öğretmenlerin çocuklarla nasıl felsefe yapacağını öğrenmeyi hafife alması	Öğretmenlerin görsel ve basılı kaynaklarla bilgi edinmesi, seminerlerle eğitim alması
24	Felsefenin zorluklarını anlamak	Çocuklar için felsefeyi onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden inşa etmek
25	Öğretmenlerin programa aşına olmamaları	Zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler felsefi tartışmaların nasıl yürütüleceği, egzersizlerin ve tartışmaların nasıl planlanacağı ve çocukların düşünmeye nasıl teşvik edileceği hakkında hizmet içi seminerler almalıdır
26	Programın yapay bir içeriğe sahip olması	Tüm insanlar için felsefenin günlük hayattaki rolünü belirlemek
27	Eleştirel düşünmeye çok fazla vakit harcamanın ve mantık dışı sorular sormanın çocukların sosyalleşmesini engelleyeceğine ve onları toplum normlarının dışına atacağına inanmak	Eğer çocuklar için doğru, uygun bir şekilde, hakkıyla uygulanırsa ve kültür ile zenginleştirilmiş bir eğitimsel zemine oturtulursa negatif geri bildirimler azalacaktır
28	Çocuklarla felsefe yapabilecek kaliteli ve becerikli öğretmenlerin azlığı	Öğretmenler uygun bir şekilde eğitilmezlerse ve hizmet içi eğitim kursları almazlarsa başarı imkânsız hale gelecektir
29	Ailelerin çocuklar için felsefenin farkında olmayışları	Aileleri doğru bir şekilde bilgilendirmek

MEB (2016, s.19), 6-8.sınıflar için seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersi program kitabında ise öğretmenin düşünme eğitiminde dikkat etmesi gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır:

- Düşünmenin insan yaşamı için vazgeçilmez bir değer olduğunu hissettirmek.
- Öğrencilere kendi fikirlerinin saygıdeğer olduğunu hissettirmek.
- Öğrencilere farklı fikirler geliştirebilecekleri durumlar sunmak.

- Öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortam hazırlamak.
- Başkalarının fikirlerini eleştirirken saygılı olmayı vurgulamak.
- Düşünmede mantıklı olmanın önemini vurgulamak.
- Öğrencilerin düşüncelerinde eleştirel olmalarını teşvik etmek.
- Öğrencilerin özgün ve yaratıcı fikirlerine değer vermek.
- Okulun bulunduğu bölgedeki dış mekân olanaklarından, erişilebilir kaynak ve kişilerden yararlanmaya özen göstermek.
- Öğretim etkinliklerinde sınıf dışı ortamların kullanımına özen göstermek.

Çocuklarla felsefe etkinliklerinde öğretmenin görevleri konusundaki araştırmalara ve program kitaplarına bakıldığında bazı ortak noktalarının olduğu görülmektedir. Her şeyden önce öğretmenin bizzat kendisi felsefi bir tutum içerisinde bulunarak örnek olmalıdır. Felsefi tutum soru sorma merakının olmasını, tüm fikirlere saygılı olmayı, konuşan kişiyi dikkatle dinlemeyi ve fikirlerinden dolayı kimseyle alay etmemeyi gerekli kılar. Ayrıca öğretmen hangi soruların felsefi soru olabileceğini ve çocukların ilgisini çekebileceğini ayırt etme, doğru materyali doğru zamanda sunma, ilgi ve dikkati konu üzerinde tutma, tartışma çıkmaza girdiğinde çocukları tekrar konu üzerine yoğunlaştırabilme gibi bir takım mesleki beceriler ile donatılmış ise çocuklarla felsefe etkinliklerinin daha sağlıklı bir şekilde yürütüleceği anlaşılmaktadır.

### 2.3. Okul Öncesi Eğitimde Felsefe

Matthews (2000, s.11-12), 3-4 yaşındaki çocukların son derece felsefi sorular sorarak kanıtlar ileri sürdüğünü dile getirdikten sonra okul öncesi dönemin felsefe eğitimi için en ideal dönem olduğunu şöyle ifade eder:

Felsefeye kendiliğinden yönelen çıkışlar üç ve yedi yaş arasındaki çocuklarda hiç de nadiren gözlenebilen bir şey değildir. Ama daha büyük çocuklarda, sekiz-dokuz yaşlarında bile, bu sorular nadiren ortaya çıkar ya da en azından nadiren dile getirilir. Çocuklar okul hayatına tam olarak uyum sağladıkları anda sadece 'faydalı' sorgulamaların onlardan beklendiğini öğrenirler. Felsefe böylece arka plana itilir; ya kişisel olarak yaşanır ve başkalarıyla paylaşılmaz ya da tamamen durağanlaşır.

Çocukların doğal merak duygusunun ileriki okul yaşantısında da süregelen olabilmesi için sordukları felsefi soruların teşvik edilmesi gerekir. Piaget, okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişimi konusunda, duyumlarla elde edilen verilerin ötesine geçemediklerini iddia etmiştir (Senemoğlu, 2011, s.44). Ancak Bruner, Mead ve Vygotsky'den etkilenen gelişimciler çocukların sosyal gelişimlerinin bilişsel gelişimlerinden ayrı olduğunu, çocukların dünyanın yalnızca pasif bir gözlemcisi olmayıp akran etkileşimi ile pek çok şeyi öğrenebileceklerini ileri sürmüşlerdir (Daniel, Gagnon & Pettier, 2012). Sosyal etkileşim ise çocuğun sorgulama

becerisini destekleme imkânı sunar (Daniel vd., 2012). Bu bakımdan çocuklarla yapılacak akran etkileşimli etkinlikler okul öncesi dönemde felsefe eğitimi açısından önem kazanmaktadır. Haynes (2002), 3 yaşından ilkokul bitimine kadar olan yaş grubu için felsefe programının beş öğrenme alanında temellendirilebileceğini ileri sürer: Bu öğrenme alanları aşağıda sıralanmıştır.

- *Dil ve iletişim:* soru, tartışma ve dinleme yoluyla,
- *Okuma ve yazma:* felsefi içerikli kaliteli hikâyeler, metinler ve animasyonlar yoluyla,
- *Matematik:* matematik dilinin ve sorularının keşfedilmesi ve mantıksal düşünmeye teşvik edilmesi yoluyla,
- *Dünyayı bilme ve anlama:* resimli kitaplar ve animasyonların içeriği bağlamında cevap ve tartışmalar yoluyla,
- *Yaratıcı gelişim:* problemlere cevap verecek nitelikte hayallerin ve rüyaların ifade edilmesi yoluyla (Haynes, 2002, s.132-133).

Kant, üniversitedeki felsefe derslerinde “felsefeyi değil, felsefe yapmayı öğrenmek; düşünceleri değil, düşünmeyi öğrenmek” öğretimin amacı olmalıdır demektedir (Heimsoeth, 2007, s.10). Bu tespit, aslında okul öncesi de dâhil olmak üzere tüm öğrenim kademelerindeki felsefe etkinlikleri için geçerlidir. Okul öncesi dönem felsefe etkinliklerinde esas amaç, belli bir felsefi akımı ya da filozofu işlemek değil felsefe yapmanın bizzat kendisini öğrenmektir. Çocuklarla felsefe etkinlikleri için okul öncesi ve ilkokul dönemi son derece belirleyicidir, çünkü yaratıcılık ve eleştirel düşünme alışkanlığı bu yaşlarda kazanılmaya başlar. Özellikle de bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanlarında yapılan araştırmalar çocukların çok küçük yaşlarda felsefe yapmayı öğrenebileceğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2011, s.45). Gelişimin her alanında çok önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitim, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de oldukça belirleyici bir yere sahiptir. Bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi, istek ve kişilikleri göz önünde bulundurularak düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen eğitim programları ve ortamları hazırlanmalıdır (Ezmeçi & Akman, 2016).

Çocuklar için felsefe bir literatür, bilgi ve uzmanlık alanı olarak felsefe ile ilgilenmeyi değil öncelikle hayat ve varoluş üzerine düşünmeyi ifade eder (Taşdelen, 2015, s.120). Heimsoeth (2007, s.11)’e göre, felsefeye girmek isteyen kimse fenomenlerle, hayat ve dünya sorunlarıyla ilgi kurmalı, kendi deneyimleri ile zamanının deneyimlerinden yola çıkarak düşünceler ortaya koymalıdır. Öte yandan felsefenin uğraşamayacağı hiçbir varlık alanı yoktur ve felsefenin

araştırma objeleri çok geniş bir alanı kaplar. Bu bağlamda çocukların dünyasında yer bulan varlık sahasından herhangi bir şey felsefi bir tartışmanın konusu olarak masaya yatırılabilir. Bir çocuğun dünyasında, günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştığı bitki-hayvan-insan, canlı-cansız, oyun, güzel-çirkin, aynı-benzer-farklı gibi kavramların çeşitli etkinlikler içerisinde felsefi bir sorgulamayla ele alınması uygun görülmektedir. Nitekim sokratik yöntemin özünde de kişinin (çocuğun) bildiklerinden yola çıkmak, kendi içerisindeki potansiyeli doğru sorularla açığa çıkartmak esastır. Bu bakımdan çocuğun iç ve dış dünyasından hareketle yola çıkmak, başlangıç noktası tayin etmek açısından önemlidir.

## **2.4. Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinde Felsefe**

Okul öncesi eğitiminde birçok etkinlik türünde felsefe eğitime yer verilebilir. Ya da öğretmen çocuklarda felsefi tutum ve davranış geliştirme hedefi ile etkinliklerini planlayabilir. Bu yaş grubundaki felsefe etkinliklerinde resimli çocuk kitapları büyük yer tutar. Özellikle iyi-kötü, tehlike-güvenlik, kaza-kasıt, çocuklar-yetişkinler, insanlar-hayvanlar gibi zıt veya tamamlayıcı kavram çiftlerinin birlikte yer aldığı hikâyeler erken dönemdeki çocuklar için oldukça merak uyandırıcı olabilir (Kennedy, 1996). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla felsefe etkinlikleri yaparken dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise, sürecin oyunlaştırılmasıdır. Bu yaş grubundaki çocukların eğitiminde en önemli vasıta şüphesiz oyundur. Oyun içerisine felsefeyi dâhil etmek ya da felsefe etkinliklerini oyunsu bir süreçle sunmak çocuğun dünyasına ulaşmayı kolaylaştıracak ve onunla aynı dili konuşmak anlamına gelecektir. Aşağıda okul öncesi eğitiminde yer verilen her bir etkinlik türü kapsamında felsefe eğitiminin nasıl ele alınabileceğine yer verilmiştir.

### **2.4.1. Fen Etkinliklerinde Felsefe**

Felsefe ile pozitif bilimler arasında oldukça sıkı bir bağ vardır. Weber (1991, s.2)'e göre felsefe olmasa bilimler, birliği olmayan bir küme, cansız bir bedendirler; bilimler olmasa felsefe bedensiz bir ruh kalır, şiirden ve şiirin rüyalarından hiçbir suretle ayırt edilemez. Bilimsel etkinlikler felsefi etkinlikleri tetiklemekte, felsefi akıl yürütmeler ve analizler için zemin oluşturmaktadır. Bu bakımdan fen veya bilim etkinlikleri eğitimin her kademesinde, felsefe için verilerin zengin olduğu ortamlar oluşturur.

Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri çocukları soru sormaya, merak etmeye, araştırma ve incelemeye yönelten ve ilk elden bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını gerektiren etkinliklerdir (MEB, 2014, s.47). Merak ve hayret, felsefenin başlangıcı olarak görülen gerekli iki unsurdur. Aristoteles (1996, s.83-84) bu konuda şöyle söyler:

Çünkü şimdi olduğu gibi başlangıçta da insanları felsefe yapmaya iten şey hayret olmuştur. Onlar başlangıçta açık güçlükler karşısında hayrete düşmüşlerdir. Daha sonra yavaş yavaş ilerlemişler ve ay, güneş ve yıldızlara ilişkin olayları, nihayet dünyanın oluşumu gibi daha büyük sorunları ele almışlardır

Merak ve hayret aynı zamanda bilimin de çıkış noktasıdır. İnsan merak ettiği şeyi araştırır. Bu bakımdan çocukların meraklarının ve dikkatlerinin üst safhada olduğu fen etkinlikleri, felsefi düşünceyi desteklemek için oldukça uygun etkinliklerdir. Öte yandan bu etkinliklerde doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, hayvan besleme ve bitki yetiştirme gibi doğaya ilişkin temalara sıkça yer verilir. Fen ve doğa, felsefe yapmak için insana sınırsız imkânlar sunar. Thales, Anaksimandros, Anaksimenes gibi ilk Yunan filozoflarının “doğa filozofları” olarak adlandırılması elbette ki tesadüf değildir. Onlar bilim ve felsefe arasında hiçbir ayrımın olmadığı bir çağda yaşamışlar ve ilk felsefeyi doğa üzerinden yapmışlardır (Cevizci, 2011b, s.35).

Burgh ve Nichols (2012)’a göre, eğer öğrencilere gerçek bir bilimsel deneyim veya anlayış kazandırılmak isteniyorsa bu durumda ilk olarak bazı bilimsel süreçleri felsefi hale getirmek gerekir. John Dewey’e göre günlük hayatta problem çözme deneyimleri ile bilimsel problemleri çözme arasında bir ilişki vardır ve bu ilişkiyi fen-bilim derslerinde kurmak için çocuklarla felsefe çok uygun bir pedagojidir (Burgh & Nichols, 2012).

Lipman (1988)’a göre felsefi düşünmeye başlayan çocukta bilimsel düşünme becerileri de gelişmeye başlar. “Gerçek nedir?” bir numaralı felsefi sorudur. Bu nedenle Sofi’nin Dünyası filozofların gerçek araştırmalarıyla başlar. Sınıfta felsefe yaparken gerçeği bulmanın üç şekli vardır. Birincisi, öykülerle ve sohbet ile gerçeği hep birlikte araştırmak. İkincisi, bilim adamlarının yaptığı gibi bilimsel gerçekliği araştırmak. Üçüncüsü ise karşıt fikirleri değerlendirmek, yargıda bulunmak (Oakeshott’ten aktaran Kienstra vd., 2014).

Bartels (2005)’e göre gerçek, gerçek olmayan, doğa, insan, kültür (kültürel farklılıklar), evren, hareket ve yaşam konuları çocuklarla fen etkinliklerinde tartışılabilir felsefi konular arasındadır. Küçük yaş grubu için somut örnekler üzerinden tartışma açılması daha kolay görünmektedir. Örneğin öğretmen “Su renksizdir. Bu bilgiden suyun aynı zamanda tatsız ve kokusuz olduğu sonucunu çıkarabilir miyiz?” diye sorar. Bu soruya bazı çocuklar kendi

deneyimlerinden yola çıkarak cevap verecekler, felsefi düşünüp akıl yürütebilen çocuklar ise renk ile koku ve tat arasında mantıksal bir bağlantının olmadığını fark edeceklerdir (Lipman, 1988, s.90).

#### 2.4.2 Türkçe Etkinliklerinde Felsefe

Türkçe etkinlikleri, felsefenin en yoğun ve verimli bir şekilde yapılabileceği etkinlik türüdür. Felsefi sorgulama yapan insan, var olan üzerine düşündüklerini dil vasıtasıyla ifade eder. Dil, felsefenin “var olan (varlık)” ve “düşünce” şeklindeki üç bileşeninden biridir. Wittgenstein (2001), “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.” diyerek felsefenin merkezine dili oturtur. Kişinin ufkunun ve felsefi sorgulama yeteneğinin konuştuğu dil kadar olduğunu ifade eden bu söz, dil ile felsefe arasındaki irtibatın son derece yakın olduğuna işaret eder.

Felsefe tarihinde pek çok filozofun aynı zamanda iyi bir romancı olduğu ya da felsefesini edebi metinlerle açtığı görülür. Platon, Sartre, Camus, Nietzsche, Simone de Beauvoir, Schopenhauer gibi filozoflar pek çok roman ve edebi eser kaleme alarak edebiyatla felsefeyi harmanlayan, felsefelerini dilin zengin anlatım biçimi olarak edebiyatla süsleyen filozoflar haline gelmişlerdir. Bu bağlamda felsefe ile edebiyat arasında çok keskin bir sınır çizmek mümkün gibi görünmemektedir.

Marquez’in *Yüz Yıllık Yalnızlık* adlı kitabında köylüler *insomnia*’ya (uykusuzluk hastalığı) yakalanırlar ve bu hastalığın nihai sonucu bellek kaybıdır. Kitaptaki şu ifadeler;

Ama Kızılderili kadın bitkinlik vermediği için hastalığın en korkulacak yanının uykusuzluk olmayıp zamanla daha da beter bir hale geldiğini ve bellek kaybına yol açtığını uzun uzadıya anlattı. Dediğine göre hastalanan biri uykusuzluğa alışınca çocukluğundan kalma anılarını unutuyordu, giderek eşyaların adını ve neye yaradıklarını bilmez oluyor, sonunda da insanları tanımıyor, kendini bile unutuyor ve geçmişi olmayan bellek yokluğuna uğruyordu (Marquez, 2016, s.55)

dilin önemini vurgulamaktadır. Önce eşyaların, isimlerin unutulması ve sonra da kişinin kendini unutmaması dil ile kimlik arasındaki bağlantıya dikkat çeker. Eğitimin en temel amaçlarından birinin çocuğun kişilik gelişimine yardımcı olmak olduğu, kişiliğin temelinin de hafıza olduğu ve hafızanın ise gerek toplumsal gerekse bireysel anlamda dil vasıtasıyla canlı tutulduğu gerçeği birlikte düşünüldüğünde Türkçe etkinlikleri okul öncesi dönemde daha da önemli hale gelmektedir. Türkçe etkinliklerinde felsefi bir üslup kullanılması, dil-hafıza-kişilik bağlamında düşünüldüğünde eğitimin nihai amacına ulaşması bakımından büyük bir adımdır.

Türkçe etkinliklerinde çocuklara basitleştirilmiş felsefi metinler, felsefi sorgulamaya uygun hikâyeler ve şiirler okunabilir. Bu metinler kuklalar, maketler ya da televizyon şeridi, döner

levha gibi değişik tekniklerle anlatılarak çocuklar daha ilgili hale getirilebilir. Okul öncesi dönem çocukları somut düşünme eğiliminde oldukları için görsel araçlarla destekleyerek süreci mümkün olduğunca somutlaştırmak, çocukların etkin katılımını sağlamak açısından faydalı olacaktır. Türkçe etkinliklerinde mümkün olduğunca her çocuğa söz hakkı vermek ve bir çocuk konuşurken diğerlerinin dinlemesi ve kimsenin düşünceleriyle alay edilmemesi açısından bir takım kurallar koymak gerekli olabilir.

Çocuklar için felsefenin öncülerinden Lipman (1995)'a göre bir insanın ahlaki anlamda kafa karışıklığını çözmenin en kolay yolu edebiyattır. Biz, bir öykü içerisinde verilen ahlaki ya da duygusal davranışı hemen fark ederiz. Hikâye içindeki karakterlerin hislerini derhal tahlil ederek doğru olup olmadıklarına karar verebiliriz. Edebiyat yoluyla çocuklar diğer kültürlerdeki çocukların kendi deneyimlerine benzer olan durumlarda verdikleri tepkileri keşfeder ve bazen kendi problemlerini çözmede onu örnek alabilirler. Bu sayede çocuk, kültürden kültüre ya da kişiden kişiye duyguların oldukça farklılık gösterebileceğini anlayacaktır.

Felsefi eserde amaç estetik zevk olmadığı için kullanılan dil soyut ve kuru bir dildir (Gündoğan, 1999) ki her ne kadar basitleştirilmiş de olsa zevk unsuru olmadığı için çocuğun metne odaklanması güç olabilir. Edebi bir eser içerisinde işlenen felsefede ise fikir zevke indirgenmemekte, zevk fikrin anlatımı için daha büyük bir kolaylık sağlamaktadır (Gürsoy, 1990, s.72). Bu bakımdan çocuklarla metinler vasıtasıyla felsefe yapılırken zevk ve eğlence unsuru daima göz önünde bulundurulmalı, metnin çocuğa estetik bir zevk vermesine dikkat edilmelidir. Türk ve dünya çocuk edebiyatındaki belli başlı eserler, hikâye ve masallar çocuklarla felsefe etkinliklerinde kullanılacak temel materyallerdendir. Bu eserler çocuklara estetik bir zevk verdikleri ve eğlence unsuru barındırdıkları için felsefeyi soyut ve kuru bir etkinlik olmaktan çıkararak çocukların felsefi düşünmesini kolaylaştırırlar.

### **2.4.3. Drama Etkinliklerinde Felsefe**

Okul Öncesi Eğitimi Program kitabında drama, çocuğun yaparak, yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, tüm gelişim alanlarını destekleyen, önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, canlandırmaların yer aldığı bir etkinlik çeşidi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014, s.42). Artık bilgiyi ezberlemek yerine yaparak-yaşayarak öğrenmenin kabul gördüğü günümüz dünyasında drama, eğitimde büyük önem taşımakta ve okul öncesi eğitimde de çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Drama,

çocuğun kendini özgürce ifade etmesinde, demokratik, hoşgörülü bir kişilik sahibi olmasında ve kendini tanımasında etkili bir yöntem olarak düşünülmektedir (Ömeroğlu, 2015).

Demokrasi, hoşgörü ve kendini tanıma becerilerinin çocuklarla felsefenin de en önemli kazanımlarından olduğu düşünüldüğünde drama ile felsefenin bütünleşmesi, amaçlara ulaşmada oldukça etkili bir eğitim ortamı yaratabilir. Çocuklarla felsefe, diyalojik temelli bir yaklaşım olsa da küçük yaş grubunda dikkati canlı tutmak ve çocukların ilgisini artırmak bakımından drama etkinlikleri de kullanılabilir. Sönmez (1993)'e göre öğrenme ortamları çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmeli, sokratik tartışma, deney, gözlem ve drama gibi teknikler işe koşulmalıdır (Okur, 2008, s.15). Ayrıca düşüncelerini rahatça ifade edebilmesi için çocuğun kendini özgür hissedebileceği bir eğitim ortamı olmalıdır ki bu ortam drama etkinliklerinde büyük oranda sağlanmaktadır.

Düşünme eğitimi dersi program kitabında çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için örnek olay ve yaşantılardan yararlanılabileceği ve bu etkinliklerde drama yöntemi kullanılarak çocukların spontan düşünme becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2016, s.21). Bunun yanı sıra özenli ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren empati becerisini geliştirmek için özellikle rol oynama ve drama yöntemi tavsiye edilmektedir (MEB, 2011, s.10). Çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında drama etkinliğine yer verilmesinin yararları arasında yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme, dinleme, işbirliği ve empati becerilerini geliştirme ile hayata karşı pozitif bakış açısı kazandırma sayılmaktadır (Köksal Akyol & Hamamcı, 2007; Peter, 2003). Ayrıca dramanın, çocuğun kendini özgürce ifade etmesi, hoşgörülü, demokratik ve yaratıcı bir kişilik geliştirmesi, olaylara çok yönlü bakabilmesi ve kendini tanıması açısından etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Hui & Lau, 2006; Mages'ten aktaran Köksal Akyol, 2012).

Tüm bu ifade edilenlerin ışığında felsefe etkinlikleri ile drama etkinliklerinin amaçlarının son derece örtüştüğünü ve felsefi sorgulamaların drama etkinliklerine rahatlıkla entegre edilebileceğini söylemek mümkündür. Kimlik, hoşgörü, farklılıklara saygı, benlik gibi temalar drama etkinliklerinde felsefi açıdan ele alınabilecek kavramlardır.

#### 2.4.4. Oyun Etkinliklerinde Felsefe

Oyun, çocukların dünyasında büyük yer tutan eğlenceli bir etkinlik türüdür. Çocuğun her gün severek yaptığı bu etkinlik, aslında felsefi sorgulama için de bulunmaz bir fırsattır. Çocuk düşüncelerini, duygularını, hatta bazen ifade edemediklerini oyun yoluyla yansıtır. Oyun, aynı zamanda çocuğun gizli dünyasına girmenin, onu daha iyi anlamının ve ona daha iyi ulaşabilmenin de yoludur. Bu bakımdan çocukluk döneminin vazgeçilmez uğraşı olan oyundan en etkili öğrenme fırsatı olarak yararlanılmalıdır (MEB, 2014, s.45). Calvert (2007)'e göre felsefi soruşturma yapılacak olan her ders muhakkak, kategori oyunu gibi bir oyunla başlamalıdır. Oyun, felsefe etkinlikleri için hem bir ısınma, hazırlık evresi hem de eğlendirirken düşündürme olanağı olarak kullanılabilir.

Oyun sürecinde çocuk düşüncelerini özgürce ve gerçeğe en yakın haliyle yansıtmaya eğilimindedir. Ayrıca oyun, çocuğun hayal gücünü desteklemesi bakımından yaratıcı düşünme becerilerini de harekete geçiren bir süreçtir. Felsefe, en temelde insanın anlam arayışına cevap girişimidir ve insanın etrafını saran gerçek dünyadan harekete geçer. Bir çocuğun dünyasındaki en yalın gerçek ise oyundur ve çocuğun her gün yaptığı eylem üzerine düşünmesi, felsefeye bir başlangıç noktası olarak tayin edilebilir.

Calvert (2007), oyun yoluyla düşünme üzerine bir örnek vermektedir: önce çocuklara normal bir şekilde yürüme gösterilir, sonra bir hayvan gibi yürüyüş gösterilir ve hangisinin normal olduğu sorulur. Daha sonra çocukların “normal”in kişiye göre değişebileceği, göreceli olduğu sonucuna varması beklenir. Daha sonra “Bir tavşan için normal olan nedir.” diye sorulur. Çocuklardan “zıplamak” cevabının gelmesi beklenir. Bunun üzerine kurbağaların ve kanguruların da zıpladığı söylenir. “Peki bir tavşan kendisinin tavşan mı kanguru mu olduğunu nereden bilebilir?” Çocukların cevapları tartışılır. Bu örnekte görüldüğü üzere oyunsu bir süreç ile “normal” gibi hayatın içerisinde herhangi bir kavram tartışılabilir, hatta buradan öz-farkındalık ve kimlik meselelerine geçiş yapılabilir. Bu sayede çocuğa didaktik bilgi vermek yerine onun kendi kendisine-hem de eğlenerek- keşif yapmasına imkân verilir. Kelime oyunları, hayali oyunlar, yap-bozlar, nesnelere sınıflandırma vb. oyunlar felsefi düşünce için gerekli akıl yürütme becerilerinin de gelişimini destekler. Ayrıca oyun, çocuğun yeni kavramlarla karşılaşmasına ve bunları sorgulamasına olanak sağlar.

#### 2.4.5. Matematik Etkinliklerinde Felsefe

Heimsoeth (2007, s.16)'e göre felsefede matematik ve diğer tüm bilimlerde olduğu gibi belli aşamalara ayrılacak bir öğrenim sistemi yoktur. Daha önceleri okulda öğrenilebilecek temel alanlar da yoktur ki sonra bunlara dayanılarak daha güç ve karmaşık olan şeylere adım adım yükselmek mümkün olsun. Bu sözler, felsefenin yöntem olarak matematik ve diğer bilimlere benzemediğini ifade etmekte, ancak felsefe ile matematik arasında bir ilişki olmadığı anlamına gelmemektedir. Platon, M.Ö. 4.yüzyılda felsefe dersleri verdiği Akademia'sının kapısına "Geometri bilmeyen giremez" yazılı bir tabela asmıştır. Bu ifade ile Platon'un, matematik bilgisini felsefe yapmanın ön şartı olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Leibniz'in anonim hale gelen "Matematik olmaksızın felsefenin derinliklerine nüfuz edemeyiz. Felsefe olmaksızın matematiğin derinliklerine nüfuz edemeyiz. İkisi olmaksızın hiçbir şeye nüfuz edemeyiz" (Gür, 2011, s.1) sözü ise matematik ile felsefe arasındaki ayrılmaz ilişkiyi ifade etmektedir. Fakat bu ilişki modern dönemlerde bilimin gelişmesi ile birlikte kısmen zayıflamış, matematik ile felsefe yabancılaşmaya başlamıştır. Ancak matematik ister felsefenin merkezine ister çevresine konulsun, matematiğin felsefi konumu merkezi ve birinci sınıf bir felsefi sorundur (Gür, 2011, s.3). Bu bağlamda matematik etkinlikleri, iyi bir planlama ile çocuklarla kaliteli felsefi sorgulamalar üretilen önemli kaynaklar haline dönüştürülebilir ve çocukların matematiği sevmesinde yardımcı olabilir. Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocuğu ilerleyen kademelerdeki eğitim hayatına hazırlamaktır. Matematik ise çoğunlukla sıkıcı bir ders olarak görülmekte ve bunun matematiğin doğasına bakıştan kaynaklanan bir sorun olduğu ileri sürülmektedir (Baki, 2014). Bu sorunun giderilmesinde ise matematik üzerine felsefi söylemin iyice oturtulmasının yararlı etkileri olacağı ifade edilmiştir (Kuryel, 2001). Bu bağlamda matematik üzerine felsefi düşünmenin temelini okul öncesi dönemde atılmasının çocuğun ileriki okul yıllarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede katkısı olacağı söylenebilir.

Matematik yalnızca sınıf içi etkinliklerle değil günlük yaşamda da çocuğun oldukça sık karşılaştığı pratik bir disiplindir. Çocuk okula başlamadan önce dahi matematiğe ilişkin pek çok kavrama günlük yaşantılarından aşınadır. Matematik etkinliklerinde felsefenin kullanılmasındaki amaç, çocuğun ön bilgilerinin üzerine öğrenecekleri hakkında bilinçli bir farkındalık kazandırmaktır. Sutcliffe (2005), matematik etkinliklerine başlarken çocuklardan önce matematikle ilgili dokuz kelime söylemelerinin, ardından bu kelimeleri ayrı ayrı kâğıtlara yazarak üzerine düşüncelerinin söylenebileceğini önerir. Okul öncesi dönem için istenen kelime sayısı azaltılıp kâğıda yazmak yerine çizimleri istenebilir. Rakam, sayı, ölçüm, toplama, çıkarma, bölme, kare, şekil gibi kavramlar, çocukların ilk planda söylemesi mümkün olan

kavramlardır (Sutcliffe, 2005). Okul öncesi dönem çocukları için terazi, mezuro, bozuk para, gibi somut kavramlar üzerinde tartışıldıktan sonra rakam, şekil, kare, kulaç gibi daha belirsiz kavramlar üzerine düşünmek önerilebilir.

#### **2.4.6. Müzik Etkinliklerinde Felsefe**

Müzik, eğitimde kültür aktarımı gibi önemli işlevleri olan bir alandır ve tüm toplumlarda kültürün bir parçası olarak geçmişten günümüze var olagelmiştir. Toplumlar buldukları coğrafi konuma, inanışlarına, politik ve ekonomik tutumlarına ve beşeri durumlarına göre farklılık gösteren yaşantılarını, oluşturdukları müziklerine aktarırlar (Şen, 2014). Bu bağlamda toplumun bir parçası olarak çocuk, eğitilirken kültürel ve evrensel anlamda müzikten bağımsız düşünülemez.

Diğer sanat dalları gibi müzik de eğitimde duyguları ifade biçimi olarak kullanılmakta ve çocuğa estetik bir haz vererek olumlu duygularını pekiştirmektedir. Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olan “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir” (MEB, 2014, s.6) ibaresinden yola çıkarak müziğin okul öncesi eğitimin temel ilkelerine uygun bir yol olduğunu söylemek mümkündür. Ridley (2007, s.92)’in ifadesiyle dinleyici, bir müzik yapıtının anlamsal niteliğini ve dışı vurulan duygunun mahiyetini hayal gücüne dayanan deneyimleri ile kavrar. Müziğin hayal gücünü geliştiren bir kültür taşıyıcı olduğu düşünüldüğünde müziğin yalnızca nota ve ritimden oluşan bir araç olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda müziğe felsefe ile bakmak ve müzik etkinliklerinde felsefi sorulara yer vermek, müziği eğitimdeki amacına daha uygun hale getirecektir. “Burada müzisyen ne anlatmak istemiş olabilir?”, “Şarkının sözlerinde neden böyle bir ifade geçiyor?”, “Sen bir şarkı yazacak olsan ‘barış’ı nasıl anlatırdın?”, “Böyle bir ritim sana neyi çağırıyor? Neden?”, “Bu müziğe bir isim koyacak olsan ne koyardın? Neden?”, “Bu şarkı sende neden dans etme isteği uyandırmış olabilir?” gibi sorularla çocuk, müzikteki ses ve anlam üzerine düşünmeye yönlendirilebilir.

#### **2.4.7. Sanat Etkinliklerinde Felsefe**

Estetik, felsefenin başlıca disiplinlerindedir ve estetiğin en güzel ifade biçimlerinden birisi sanattır. Eğitimin amacı ise insan aklının ve bedeninin yanı sıra duygularını da terbiye etmektir. Duyguların terbiye vasıtası ve ifade biçimi olarak sanat, okul öncesi eğitim programında da

“sanat etkinlikleri” olarak yerini almıştır. Öte yandan sanatın yalnızca çocukların duygularını geliştirmek ya da duygularını ifade etmesini sağlamak için yapılması onu bir fayda (pragma) haline getireceğinden, çocuğa yaptığı şey hakkında bir şuur da kazandırmak gerekir. Bu şuur refleksiyonlu düşünme (düşünme üzerine düşünme) dir ki ancak felsefe ile sağlanabilir. Küyel (1976, s.173)’e göre felsefe, sanatçıyı yaratacağı eserden o eseri yaratma şuuruna alıp götürür, çekip çıkarır, tutup yükseltir. Bu bakımdan sanat etkinliklerine felsefe ile bakılması, etkinlikler esnasında çocuğun felsefi düşünmesinin desteklenmesi, ona yaptığı şey hakkında bir şuur ve farkındalık kazandıracaktır.

Cevizci (2010, s.30)’ye göre çocuğa sanat etkinliklerinde verilecek estetik bilinç onun günlük yaşamında da etrafındaki güzellikleri fark etmesini ve değerlendirmesini sağlar. İnsan zihninin yöneldiği hakikat, iyilik ve güzellik olmak üzere başlıca üç değer vardır (Cevizci, 2010, s.30). Bu bağlamda güzelliğe olan doğuştan eğilimin sanat ile geliştirilmesi gerekmektedir.

Camhy (2005), 11 yaş çocukları için geliştirdikleri sokratik diyaloglarla felsefe içerikli projede ‘algı’, ‘anlam’, ‘benzerlik ve farklılık’, ‘sanat’, ‘güzellik’ kavramlarının sanat etkinliklerinde çocuklarla tartışılabilir felsefi kavramlar olduğunu söyler. Ayrıca “Güzellik nedir?, Bazı şeyler herkese güzel gelebilir mi?”, ve ‘Sanat nedir?’ sorularının çocuklara sanat etkinliklerinde sorulabileceğini söylemişlerdir (Camhy, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için güzelliğe ve sanata ilişkin “Bunu neden güzel buldun?, Bu resmi sence herkes beğenir mi? Neden? Bana güzel üç şey söyle.”, gibi soru ve yönergelerle süreç daha somut bir basamaktan başlatılarak “Güzel nedir?” gibi daha üst düzey sorulara gidilebilir.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Çocuklarla Felsefe Eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma ile ilgili olabilecek araştırmalara, tarih sıralamasına göre en yeniden en eskiye olacak şekilde, önce Türkiye’de, sonra yurtdışında yapılan çalışmalar olarak yer verilmiştir.

### **2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Taş (2017) yaptığı çalışmada Lipman (1970) tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı (ZK) ve yaratıcılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deney grubunda 31, kontrol 1 grubunda 21 ve kontrol 2

grubunda 24 olmak üzere toplam 76 çocuk ile yapılmıştır. Çocuklar için Felsefe Eğitimi programı deney grubundaki çocuklara 14 hafta süresince haftada 3 gün 45'er dakika sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formu ve Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçlarına göre ZK alt puanlarının (beklenmedik içerik değişikliği hariç) deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklı çıktığı bulunmuştur. Benzer sonuçlar yaratıcılık için yapılan ölçümlerde de görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test yaratıcılık toplam puanları ile yaratıcılık alt boyutlarından aldıkları puanlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi bakımından deney grubundaki çocuklarda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar için felsefe programının zihin kuramı ve yaratıcılık açısından 48-72 aylık çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2016) yaptığı araştırmada seçmeli düşünme eğitimi dersinin 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Karma desen kullanılarak yapılan araştırma iki özel anaokulunun 6. sınıfına devam eden 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunu seçmeli düşünme eğitimi dersi alan 28 öğrenci, kontrol grubunu ise 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve 9 odak öğrenci gözlemlenmiş, görüşmeler yapılmış ve araştırmacı günlüğü teknikleri uygulanmıştır. Ön test-son test ölçümleri için öğrencilere Cornell Eleştirel Düşünme Testi X Düzey ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda her iki testte de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu durumda düşünme eğitimi dersinin 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da nicel sonuçları destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır.

Çayır (2015) "Çocuklar için Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel bir Araştırma" isimli çalışmasında, felsefe eğitiminin öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48 tane 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere 14 hafta boyunca toplam 28 ders saati süren bir eğitim vermiştir. Ders planlarını Kumkurdu isimli çocuk kitabından hareketle hazırlamış ve kendisi sürece katılımcı gözlemci olarak dâhil olmuştur. Araştırmada nitel yöntemlerden durum incelemesi kullanmış, veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve doküman analizini tercih etmiştir. Etkinlikler sürecinde gözlem yaparak not almış ve video kaydı olarak daha sonra bu kayıtları deşifre

etmiştir. Doküman analizi kapsamında günlükler ve ev ödevlerinden de yararlanmış, ayrıca süreç sonunda iki öğretmen ve 28 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşme uygulamıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre süreç sonunda çocuklarda farklı açılardan düşünme, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, filozoflardan ve felsefeden hoşlanma, kavramlara yönelik farkındalık gibi gelişmeler gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların somuttan soyuta doğru bir düşünme süreci izlediği, kavramlara toplumsal açıdan yaklaştıkları ve bir sorunun birden fazla doğru cevabı olabileceğini anladıkları, kaydedilen bulgular arasındadır.

Mutlu (2010) yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubu Çanakkale’de görev yapan 181’i kadın, 7’si erkek toplam 188 okul öncesi öğretmeni ile 85’i kız, 78’i erkek toplam 157 çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği, Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ile mevcut Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme eğitimi konusunda detaylı bilgi sahibi olmadıkları, geleneksel fikirlerin olumsuz düşünmeye sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin devlet kurumlarında çalışan öğretmenlere göre konuya ilgi ve olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Çocukların düşünme becerilerinde ise anne ve babaların öğrenim durumlarının etkili bir faktör olduğu; annelerin babalara göre daha etkili olduğu ve cinsiyetin ise etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kefeli ve Kara (2008) yaptıkları nitel çalışmada çocukta felsefe ve eleştirel düşüncenin gelişimini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir satranç kulübündeki 6 çocuk (3 kız 3 erkek) oluşturmuştur. Çocuklar 10-12 yaşları arasında olup çalışma 2 ay sürmüştür. İlk aşamada yapılandırılmamış sorular ile odak grup görüşmesi ve birebir görüşme yapılmış, çocuklara şu iki yönde akıl yürütmeler yaptırılmıştır: 1- Günlük deneyimlerden hareket edilerek felsefenin tanımsızlığının verilmesi. 2- Daha önce sahip olunan bilgilerin kullanılmasıyla insanla hayvan arasındaki ilişkinin öğrencilere söylenmesi. Diyaloglar soru-cevap görüşme anında not alınarak kaydedilmiştir. İkinci aşamada ise odak grup görüşmesi yapılmış, Küçük Prens kitabından hareketle sahip oldukları bilgilerle okudukları metin arasında ilişki kurup kuramadıklarına bakılmıştır. Diyaloglar not alınarak kaydedilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların hayal kurmayı boş bir etkinlik olarak değerlendirdiği ve doğru bilgiye ulaşma kaygısının onları sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okur (2008) “Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Grubu Çocuklarının Atılganlık, İşbirliği ve Kendini Kontrol Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlığı altında atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerinin kazandırılmasında çocuklar için felsefe eğitim programının etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Matthew Lipman’ın kuramsal temellerine dayanarak bir program hazırlanmıştır. Araştırma modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu deney deseni uygulamış ve ölçme aracı olarak da Graham ve Elliott tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğini kullanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca 40’ar dakikalık 10 oturum olarak eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama, hikâye anlatma gibi etkinlikler uygulanmış; deney grubuna ise, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu uygulanmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar için felsefe eğitim programına katılan altı yaş grubu çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerinin anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir.

Tok (2008) yaptığı çalışmada düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 101 okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma deseni ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırma sonucunda Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinden alınan son test puanları deney grubunda anlamlı şekilde farklıdır. Yaratıcı Düşünce Testinden alınan son test puanları sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliği bakımından deney grubu lehine anlamlı derecede yüksektir. Problem çözme envanteri bakımından deney grubunun son test puanlarının diğer grupların son test puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

### 2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Badri ve Vahedi (2017) ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yaptıkları çalışmada, çocuklar için felsefe programının kız öğrencilerin ruhsal zekâları (spiritual intelligence) üzerine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. İlk olarak 1990'larda literatüre girmeye başlayan ve son yıllarda popüler olan ruhsal zekâ kavramı bir kişinin maddeci olmadan kişilerin ve kendisinin aşkın yönlerini fark etme, kendi kişisel ve fiziksel özelliklerinin farkına varmasını sağlayan zihinsel yetenekleri olarak tanımlanmıştır. İran'ın Doğu Azerbaycan bölgesinde okula devam eden 25 kontrol ve 25 deney olmak üzere 50 kız çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocuklar erişilebilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 3 ay süresince haftada bir 12-90 dakika çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır. Her oturumda, çocuklara bir hikâyeye okunmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Ölçme aracı olarak King (2008) tarafından geliştirilen ruhsal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Yapılan son test ölçümleri ile çocuklar için felsefe programına tabi tutulan deney grubundaki çocukların ruhsal zekâlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arabzadeh, Abdolahi ve Lory (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönem çocuklarının sözel zekâ gelişimine etkisini araştırmışlardır. Bir grup çocuğa Wechsler Zekâ Testi uygulanarak ortalama zekâ düzeyine sahip 5-6 yaşlarında 30 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmada çocuklar 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönemdeki çocukların sözel zekâ seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığı belirtilmiştir.

Erfani ve Rezaei (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların eleştirel düşünceleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla yarı deneysel yöntem kullanarak 3. sınıfa devam eden 40 kız öğrenci ile çalışmışlardır. Ön test ve son test ölçüm aracı olarak California Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere üç ay boyunca toplam 18 saat çocuklar için felsefe eğitimi verilmiştir. Felsefe eğitimi süresince öğrencilere Cam ve Lipman tarafından yazılan bir dizi felsefi öykü okunarak üzerinde tartışılmıştır. Kontrol grubu ise normal müfredat programlarına devam etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Jahani, Nodehi ve Akbari (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının altıncı sınıf öğrencilerinin ahlaki yargılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön test-son test kontrol

gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Deney grubuna 12 hafta süresince felsefi düşünmeyi harekete geçirici hikâyeler okunmuştur. Araştırma 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 kişilik bir çalışma gurubuyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının çocukların etik davranışlarını ve sosyal yaşamlarındaki başarılarını artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Sare, Luik ve Tulviste (2016) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönem çocukların akıl yürütme becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma 58 deney ve 65 kontrol grubu olmak üzere 5-6 yaşındaki toplam 125 çocukla yürütülmüştür. Çalışma deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve sonuçlar SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki çocuklar ile sekiz ay boyunca haftada bir gün felsefi grup tartışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre grup tartışmalarından sonra deney grubundaki çocukların muhakeme etme, analogi yapma, gerekçe gösterme, “-den dolayı” bağlacını kullanma ve ilişkisel bağlantılar kurma (bütünlüklü düşünme) becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Shatalebi ve Hedayati (2016) yaptıkları çalışmada çocuklarla felsefe programının psikosomatik kökenli rahatsızlıklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Psikosomatik kökenli rahatsızlık, herhangi fiziksel bir sebep olmadığı halde baş ağrısı, karın ağrısı gibi vücudunun herhangi bir yerinde ağrı hissetme olarak tanımlanmıştır. Genellikle stres, akran zorbalığına maruz kalma, anne ile babanın boşanması, okul başarısızlığı veya başka bir sebeple ankisiyete ve stres oluşturan faktörler bu hastalıklara etken olarak görülmektedir. Araştırma, Tahran’da, 9-11 yaşlarında psikosomatik kökenli rahatsızlığı bulunan 45 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, araştırmaya dâhil edilen çocuklar rastgele örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince haftada bir saat çocuklar için felsefe programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre program sonrasında deney grubundaki çocuklarda psikosomatik kökenli rahatsızlık semptomları belirgin derecede azalmıştır.

Abaspour, Nowrozi ve Latifi (2015) yaptıkları çalışmada çocuklarla felsefenin ruhsal gelişime etkisini incelemişlerdir. Ruhsal gelişimin bazı yazarlar tarafından üst bilişsel-ahlaki gelişim olarak, bazı yazarlar tarafından ise kişinin kendi yaşamını anlamlandırabilmesi, kendini gerçekleştiribilmesiyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İsfahan’ın Banliyö Bölgesindeki okullarda eğitime devam eden 12-14 yaşındaki kız öğrenciler

oluşturmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada küme örnekleme yöntemi ile seçilen çocuklar 15 deney ve 15 kontrol grubu şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuyla haftada iki kez on beş oturum çocuklarla felsefe etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların Tanrı farkındalığı açısından ruhsal gelişimini etkilediği; tahmin yönetimi ve gerçekleri kabul konusunda ise etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programı uygulanan okul öncesi dönem çocuklarında Torrance'ın yaratıcı düşünme sürecine dayanan yaratıcı düşünmenin öğelerini tanımlamayı amaçlamışlardır. Çalışma metodu nitel araştırma desenlerinden içerik analizidir. Tahran'daki bir anaokulundan seçilen 5-6 yaşlarındaki altı çocuk üzerinde 16 oturum çocuklar için felsefe uygulanmıştır. Oturumlar kamera kaydına alınarak daha sonra deşifre edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Torrance tarafından tanımlanan yaratıcı düşünmenin dört boyutu da bu kategorilerde çıkmıştır. Ghaedi ve arkadaşları yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılığını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda çocukların probleme çok sayıda çözüm yolu üretebilme ve yeni fikirler üretme becerilerinde artış görülmüştür. Çocukların farklı açılardan bakabilme, orijinal ve eşsiz fikirler üretebilme ve fikirlerini detaylı bir şekilde açıklayabilme becerisi artmıştır.

Colom, Moriyon, Magro ve Morilla (2014) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının boylamsal etkilerini araştırmışlardır. Bir araştırmacı tarafından bir grup öğretmene çocuklar için felsefe çalışmayı verilmiş ve daha sonraki tüm süreç araştırmacıların kontrolünde ilerletilmiştir. Araştırmaya 2002 yılında başlanmış, 6 yaşından 18 yaşına kadar 400'den fazla çocuğa haftada bir kez çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır. Aynı yaş grubunda 300'den fazla çocuk ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Hem deney hem kontrol grubundaki çocuklar bu süreçte normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Çalışma grubunu Madrid'e 18-32 kilometre uzaklıktaki küçük kasabalarda özel okullara devam eden orta-üst sosyo ekonomik düzey ailelerin çocuklar oluşturmuştur. Bu bakımdan deney ve kontrol grubu benzer özelliklerdeki çocuklardan oluşmuştur. Araştırmada çocuklarla felsefenin bilişsel, bilişsel olmayan ve akademik başarı üzerine etkilerine bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuklar için felsefe programının çocukların genel bilişsel ve sözel yeteneklerini, sosyal davranışlarını (özellikle psikotik bozuklukta azalma; dışadönüklük ve dürüstlükte artış şeklinde) ve düşük bilişsel yeteneğe sahip çocukların bilişsel yeteneklerini anlamlı bir düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pourtaghi, Hosseini ve Hejazi (2014) yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefenin yaratıcılık üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla bir grup ortaokul öğrencisine Raven IQ Testi ve Torrance Yaratıcılık Testi uygulayarak ortalama zekâda ve düşük yaratıcılık düzeyinde olan öğrenciler arasından rastgele seçerek deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Deney grubuyla 75'er dakikalık 5 oturum çocuklar için felsefe etkinlikleri yapılmış, kontrol grubu ise böyle bir eğitime tabi tutulmamıştır. Eğitim sonrasında Torrance Yaratıcılık Testi deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun son test ölçümlerinde deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Bu durumda çocuklarla felsefenin çocukların yaratıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cassidy ve Christie (2013) “Çocuklarla felsefe: konuşmak, düşünmek ve birlikte öğrenmek” isimli çalışmalarında, Çocuklar için Felsefe Programının aktif öğrenmeyi ve katılımcı diyalogu desteklemesi açısından etkisini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Batı İskoçya’da altı farklı ilkokulun 8 sınıfından yaşları 5-11 arasında değişen 115 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklar, araştırmacılar tarafından geliştirilen Community of Philosophical Inquiry (COPI) isimli felsefe eğitimi programına haftalık yaklaşık bir saat katılmış, toplamda 24 diyalog kaydedilmiş, deşifre edilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. Bu programda çocuklara bir uyarıcı verilmiştir (genellikle bir metin okunmuştur). Çok küçük çocuklarla bile halka şeklinde oturarak metin okunmuş ve başkan genellikle sürecin dışında kalmıştır. Daha sonra katılımcılar sorular sormuş ve bunlar başkan tarafından kaydedilmiştir. İçerik analizi sonucuna göre oluşturulan yedi kategori şu şekildedir: a) Örnek sunma, analogi yapma, metafor kullanma, b) Bir terimi, kelimeyi ya da kavramı tanımlama, c) Kendisinin ya da başka bir katılımcının açıklamasına katkıda bulunma, d) Karşıt görüşlere farklı bir perspektiften bakabilme, e) Hipotezler üretebilme, f) Yeni fikirler ileri sürebilme, g) Şüphelerini ifade etme. Araştırma sonucunda çocukların kritik etme, birlikte düşünme ve anlamlı diyaloglar oluşturma kapasitelerinin arttığı görülmüştür.

Michaud (2013) “Anaokulunda Otorite, Otorite Paylaşımı ve Felsefe Pratiği Üzerine Nitel Bir Eğitim Araştırması: Demokratik Bir Sınıfın Çok Boyutluluğu ve Karmaşıklığına Yönelik Bir Çalışma” isimli tezinde bir anaokulunda gözlem ve görüşmeleri içeren bir nitel araştırma yapmıştır. Felsefenin sınıf kültüründeki otorite paylaşımına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırma toplam üç ay sürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar için felsefenin sınıfın genel otorite kültüründeki etkisi belirlenememiştir. Ancak araştırmacı süreç boyunca yaptığı gözlemlerine dayanarak otorite paylaşımı, demokratik bir sınıf ortamında

karşılaşılabilecek çatışmaları ve güçlükleri karşılayacak şekilde yeniden tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Miller (2013) “Felsefecilerin Pedagojisine Dair bir İnceleme” isimli doktora tezinde lise öğrencilerinin çocuklar için felsefe konusunda kişisel görüşlerini ve bu süreçteki deneyimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çocuklara Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe Programını uygulamış ve kendisi sürece katılımcı gözlemci olarak dâhil olmuştur. İngilizce sınıfına giden 13 lise öğrencisiyle yaptığı bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori kullanmıştır. Miller, çalışma grubu ile derinlemesine görüşmeler yapmış, bu görüşmeleri kayıt altına alarak daha sonra deşifre etmiş ve ardından kodlayarak kategorilere ayırmıştır. Analiz sonuçlarına göre başlıca dört kategori elde etmiştir: 1) Kendi gibi davranabildiği bir yer, 2) Akranlarına kendini ispatlamak, 3) İçimizden biri olarak öğretmen, 4) İrdelenmiş bir hayatın izinde. Miller’ın teklif ettiği felsefi-pedagojik model sonucunda öğrencilerin kendisi gibi özgürce davranabildikleri, öğretmenlerin öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olduğu ve öğrencilerin öğrendikleri şeylerden tatmin oldukları görülmüştür. Ayrıca felsefi-pedagojik modelin sosyal stresten uzak, özgür bir öğrenme atmosferi oluşturduğu katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

Reznitskaya ve Glina (2013) yaptıkları çalışmada karma yöntem kullanmışlardır. Devlet okuluna devam eden ilkökul 5. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Geleneksel eğitim sınıfına devam eden 125, çocuklar için felsefe sınıfına devam eden 138 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Hem geleneksel sınıfa, hem de çocuklar için felsefe sınıfına devam eden çocuklarla 12 hafta boyunca haftada bir metin temelli tartışmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocuklar için felsefe sınıfına devam eden çocukların, geleneksel sınıflara devam eden çocuklara göre, aynı fikirde olmadıklarında bunu belirtmekten çok daha fazla hoşlandıkları, tartışma sürecinde daha fazla yorum yapabildikleri, düşünceleriyle konuşulan konu dışına çıkmadan bağlamsal düşündükleri, farklı görüşlerini açıkladıkları ve gerekçelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe sınıfında olan çocukların diğer gruptaki çocuklara göre, tartışma esnasında herkesin eşit bir şekilde söz hakkı alma durumuna daha çok dikkat ettiği ve işbirlikçi bir şekilde fikirler ürettiği bulunmuştur.

Daniel vd., (2012) “Çocuklar için felsefe ve okul öncesi dönem çocuklarda diyalojik-eleştirel düşünmenin gelişimsel süreci” isimli çalışmalarında 5 yaşındaki çocuklar, soyutlama içeren eleştirel düşünme sürecine katılabilir mi sorusuna cevap aramışlardır. Bu amaçla 5 yaş çocukları arasından deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup seçmişlerdir. Bir gruba

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının içerdiği felsefi diyaloglar uygulanmış, kontrol grubuna ise hiçbir şey uygulanmamıştır. Analiz sonuçları için Daniel ve Gagnon tarafından revize edilen dört düşünme modu (mantıksal, yaratıcı, sağduyulu ve üstbilişsel) ve altı epistemolojik perspektif (benmerkezcilik, benmerkezcilik sonrası, görecelilik öncesi, görecelilik, görecelilik sonrası, öznelerarasıcılık) belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, göre kontrol grubunun %60'ının benmerkezci ve %40'ının görecelilik perspektifinde iken deney grubunun %65'inin görecelilik, %35'inin benmerkezci perspektifte olduğunu göstermiştir.

Gasparatou ve Kampeza (2012) yaptıkları çalışmada Lipman tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe programının Yunanistan'da anaokullarındaki günlük plana dâhil edilip edilemeyeceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu çalışmada sekiz resimli hikâye kitabı kullanılmış ve program, sınıfın öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Çalışma grubunu Yunanistan'ın Patras şehrinde iki anaokuluna devam eden 5-6 yaşında toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Okullardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Yunanistan'da, çocukların o gün başından geçen olayları anlattıkları ya da öğretmenin bir hikâye okuduğu 'tartışma köşesi' normal günlük planda vardır. Ancak bu hikâyenin sonunda sorulan sorular felsefi olmayıp yalnızca çocuğun hikâyeyi anlamasına yönelik sorulardır. Yaptıkları çalışmada, beş, altı yaşındaki çocukların genel bir kanıya varıp varamadıkları, hikâyenin kahramanının davranışlarının nedenini anlayıp anlamadıkları ve kendilerini kahramanın yerine koyarak 'neden' ve 'niçin' sorularına cevap verip veremeyecekleri araştırılmıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe programının çocukların eleştirel düşünme becerisi üzerine etkilerine de bakmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların cümle içerisinde kullandıkları çünkü, neden, -mek için, bu nedenle, yani, -dığı için" gibi bağlaçların kullanımının arttığı ve bu nedenle çocukların ortaya attıkları savlarını içselleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki çocuklarda fikirlerini gerekçelendirme, yargıda bulunma, değerlendirme ve sonuç çıkarma becerilerinde artış olduğu ve dolayısıyla çocuklar için felsefenin çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırdığı saptanmıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe programının Yunanistan'daki anaokullarının günlük planlarına rahatlıkla entegre edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Reznitskaya vd. (2012) yaptıkları çalışmada diyalojik tartışmaların yeni görev ve konulara etkisini incelemiştirlerdir. 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışma için iki farklı devlet okulundan 12 sınıf seçilmiştir. Her bir okuldan 3 deney ve 3 kontrol grubu seçilerek sınıflarda literatür tartışmaları yapılmıştır. Ancak deney gruplarının sınıf tartışmasını çocuklar için felsefe pedagojisini bilen misafir öğretmenler yürütürken, kontrol grubu sınıflarının tartışmalarını

kendi öğretmenleri yürütmüştür. Deney grubunda 138, kontrol grubunda 125 öğrenci bulunmuştur. Sınıflarla 12 hafta boyunca haftada bir literatür tartışmaları yapılmıştır. Reznitskaya vd. (2012)'nin elde ettikleri sonuçlara göre çocuklar için felsefe pedagojisinde uzman deney grubu öğretmenleri felsefi diyaloglara uygun bir sınıf ortamı yaratmakta daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca onların, kontrol grubunun öğretmenlerine göre daha az konuştukları tespit edilmiştir. Bu durum, özellikle konuşma ve soru sorma sorumluluğu çocuğa vermektedir. Çocuklar için felsefe sınıflarındaki öğrenciler, konuşan kişiye dönüt vererek ve sorular sorarak grup etkileşimindeki kontrolü kendileri sağlama eğiliminde olmuşlardır.

Cleary (2011) yapmış olduğu “Eleştirel Medya Okuryazarlığı İçin Felsefi Sorgulamalarda Çocuklar İçin Felsefenin Rolü” isimli doktora tezinde eleştirel medya okuryazarlığının çocuklar için felsefe programıyla geliştirilip geliştirilemeyeceğine cevap aramıştır. Bu amaçla yaptığı tezinde bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanmış ve adolesan dönemindeki çocuklarla çalışmıştır. Öğrenciler arasında tartışma açmak üzere reklamlardan yararlanmış, herhangi bir sözlü talimat vermeden reklamların öğrenciler arasında felsefi bir tartışma yaratıp yaratmadığına bakmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler üçüncü reklamdan sonra bir reklamın içerisinde verilmek istenen politik mesajı anlamaya başlamışlardır. Dördüncü reklamda öğrencileri reklamcının bir ürünü satmak için nasıl cinselliği kullandığını fark etmişlerdir. Beşinci ve son reklamda ise öğrenciler reklamcının açık bir şekilde ırkçılık yaptığını tanımlamışlardır. Öğrencilerin zamanla daha eleştirel analizler yaptıkları ve daha sofistike sorular sormaya başladıkları gözlemlenmiştir. Tüm bunların sonucunda araştırmacı internet, bilimkurgu filmleri gibi başka veriler üzerinde de doğru bir medya okuryazarlığı yapılabilmesi için felsefi tartışmalara yeteri kadar yer verilmesi gerektiğini söylemiştir.

Steel (2011) Bilgelik üzerine yaptığı “Bilgelik Eğitiminin İzinde” isimli tezinde bilgeliğin tarihte uzun zamandır önemsendiği, günümüzde de Çocuklar için Felsefe ve diğer programlarla eğitime dâhil edilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Ancak Steel'e göre eğitimde reform niteliğindeki bu gibi programların gözden kaçırdıkları birkaç önemli nokta vardır. Bu programlar bilgeliğin anlamını bilmemekte ve ona yeterince önem vermemektedir. Steel tezinde Aristoteles'ten beri bilgeliğin ne anlama geldiğini incelemiş ve bunu modern felsefe eğitimindeki anlamı ile kıyaslamıştır. O, modern anlamda vurgunun eleştirel-analitik düşünme becerileri ve değerlendirme üzerine olduğunu söylemektedir. Ancak ona göre küreselleşmenin getirdiği rekabet sonucu ön plana çıkarılan bu beceriler aslında bilgelik eğitimi değildir (Steel, 2011, s.163). “Bu amaçla, öğretmenler ve öğrenciler gerçek bilgeliğin ne demek olduğunu antik çağ düşünürlerinden öğrenmelidirler” fikrini ileri sürmüştür.

Pacillo (2010) “Sorgulama İle Eğitimbilim ve Pedagojinin Kesişimi: Bir Gömülü Teori” adlı doktora tezinde öğrenci ve öğretmenlerin epistemolojik inanç yapılarını felsefi sorgulama bağlamında incelemiştir. Araştırmada bir öğretmenin epistemolojik inancı ile pedagoji pratiği arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin -eğer varsa- epistemolojik inançlarının belirlenmesinde, felsefi sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinde neler rol oynadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yaptığı tezinde model olarak nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori kullanmış ve çalışma grubu olarak da 5. sınıf öğrencilerini tercih etmiştir. Araştırma sürecinde 12 hafta boyunca 26 tane 5. sınıf öğrencisine felsefi sorgulama eğitimi verilmiştir. 12 hafta boyunca öğrencilerin tartıştıkları konular şöyledir: 1) Adalet nedir? 2) Öldürmeyi gerektirecek herhangi bir zaman olabilir mi? 3) Bir şeylerin önemli olduğuna nasıl karar veriyoruz? 4) İnsanlar hırsızlık yapmalı mıdır? 5) Bütün insanlar aynı şeyleri mi öğrenmelidir? 6) Gerçek ile hakikat aynı şey midir? 7) Biz kaç yaşında yaptığımız şeylerin doğruluğundan emin olabiliriz? 8) Doğruyu nasıl anlatabiliriz? 9) Sıradan olan ile güzel olan arasındaki fark nedir? Bu eğitimler video kaydına alınmış ve daha sonra deşifre edilmiştir. Öğretmenle epistemolojik ve pedagojik inançları üzerine görüşme yapılmış ve mantıksal sorgulama becerisi ve epistemolojik inançları hakkında 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre felsefi sorgulama eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik inançları ile eğitim uygulamaları arasında tutarlılık bulunmuştur. Felsefi sorgulama eğitimine başarılı bir katılım sağlansa da görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin epistemolojik inançları ortaya çıkarılamamıştır.

Marashi (2009) “Çocuklara Felsefe Öğretmek: İran’da Yeni bir Deneyim” isimli çalışmasında Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe programını 8. sınıfa giden 60 erkek çocuk üzerinde uygulamıştır. Bu çocuklardan 30’u deney 30’u kontrol grubundadır. Ona göre, çocuklar için felsefe programı felsefi düşünce yalnızca sorgulama ve düşünme becerisi ile değil aynı zamanda düşünme üzerine düşünme (refleksiyonlu düşünme) ile ilgilidir. Toplam 11 hafta süren eğitimde dürüstlük, özgürlük, güzellik, adalet, haklar ve kurallar birleştirilerek çocuklar için pek çok problem alanı yaratılmıştır. “Her zaman çoğunluğa uymak zorunda mıyız? Arkadaşlığımızı nasıl gösterebiliriz? İyi bir toplum nasıl olmalıdır?” gibi sorular ve kısa hikâyelerle çocukların düşünme kabiliyetleri ve sorgulama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak çocuklarla felsefe eğitiminin deney grubunda çocukların akıl yürütme becerilerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Mirabal (2008) “Devlet Okulunda Dini Şarkılar Söylemek: Devlet Okulu Öğrencilerinin Felsefi Perspektifleri” isimli doktora tezinde ilkokul öğrencilerinin dini şarkılar öğrendiklerinde ve söylediklerinde yaşadıkları ikilemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yaptığı tezinde yöntem olarak fenomenolojik durum çalışması kullanmış ve çalışma grubu olarak da iki 3. sınıf, bir 4. sınıf ve bir 5. sınıf çocuklar ile çalışmıştır. Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe Programı araştırmada bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin, tarafsız bir şekilde uygulandığı sürece kutsal müzik çalışmalarına ilgili olduklarını ve yaşadıkları dünyayı sorgulamaya istekli ve yetenekli olduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma, ilkokullardaki kutsal koro müziği ile ilgili müzik eğitimi politikasının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmüştür.

Matsuoka (2007) “Ortaokul Öğrencilerinde Düşünme Süreci: Çocuklar İçin Felsefe ve Zihnin Alışkanlıklarına Bakmak” isimli tezinde Amerika’nın standart müfredatlarını eleştirerek çocuklar için felsefeyi temel alan Waikiki okulunda altıncı sınıf öğrencilerinin okulun ilk yılında düşünme süreçlerinin nasıl şekillendiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe programını içselleştiren öğrenciler üzerinde bu programın günlük hayattaki karar verme ve problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğine bakmak istemiştir. Bu amaçla yaptığı çalışmasında nitel yöntemlerden durum çalışmasını kullanmıştır. Waikiki okulundan mezun sekiz katılımcı odak grup görüşmelerine katılmıştır. Her bir görüşmenin sonunda öğrenciler düşüncelerini yansıtıcı günlüklere yazmış ve bu katılımcılarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca üç öğrencinin ebeveyn ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda grup görüşmeleri sırasında öğrencilerin düşünme süreçlerini kullanmada çok yetenekli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çocuklar için felsefe programında öğrendiklerini grup görüşmelerine yansıttıkları, yüzeysel yorumlarla yetinmeyerek daha derin anlamlar üzerinde düşündükleri ve birbirlerinin görüşlerine karşı saygılı oldukları bulunmuştur.

Topping ve Trickey (2007a) yaptıkları çalışmada felsefi sorgulamaların çocukların interaktif davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmayı İskoçya’da örgün eğitim kurumuna devam eden, 99’u deney ve 101’i kontrol grubu olmak üzere 10 yaşında toplam 180 çocuk üzerinde yürütmüşlerdir. Çalışmaya katılan deney grubu öğretmenleri çocuklarla felsefe üzerine profesyonel bir eğitim almışlar ve sınıflarında 7 ay süresince bir hikâyeye okuyarak bu hikâyeye üzerine felsefi sorular sormuşlardır. Kontrol grubu öğretmenleri ise rutin programlarına devam etmişlerdir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Yedi ay süren sınıf tartışmalarından sonra deney grubundaki çocuklarda öğretmene açık uçlu soru

sorma, akranlarıyla olan sınıf diyaloglarına katılma, ileri sürülen görüşlerin haklılığını sorgulama ve görüşlerini gerekçelendirme becerilerinde gelişme görülmüştür. Kontrol grubunda ise böyle bir değişiklik gözlenmemiştir. Ayrıca deney grubunda öğretmen-öğrenci diyalogu %41 ile %66 arasında artmıştır. Sonuç olarak deney grubunda öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim daha kaliteli hale gelmiş ve nicelik olarak artmıştır. Araştırma sonucunda çocukların özgüveninin arttığı, bağımlılık ve anksiyetelerinin azaldığı bulunmuştur. Çocuklardan yarısının, özellikle sosyal davranışlar, özgüven, duyguları kontrol, ilişkiler ve empati konusunda, duygusal zekalarının (emotional intelligence) arttığını belirtmiş ve öğretmenler de büyük oranda bunu doğrulamıştır.

Chamberlain (1993) yaptığı çalışmada çocuklar için felsefe programının üstün yetenekli çocukların eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden çocuklarla 12 hafta süresince her gün çocuklar için felsefe programı, okuma, tartışma ve yazma şeklinde uygulanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu 80 çocuk oluşturmuştur. Ön test ve son test ölçümleri için New Jersey Akıl Yürütme Testi ve Ross Yüksek Bilişsel Süreçler Testi kullanılmıştır. Ayrıca grup tartışmaları ve öğrencilerin yazıları kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir artış vardır. Grup tartışmalarının deşifresi sonucu elde edilen sonuçlara göre ise deney grubunun kontrol grubuna göre iki kat daha fazla eleştirel cevap verdiği, öğretmenin ise yarı yarıya daha az konuştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar için felsefe programının çocukların daha mantıksal ve metabilşsel temelli düşünmesini sağladığı, düşünmenin onlara coşku verdiği, adalet, dürüstlük ve arkadaşlık değerlerini pekiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli; her iki gruba da ön test ve ardından gruplardan birine deneysel koşullar uygulandıktan sonra iki grup katılımcıya da son testin uygulandığı bir araştırma tasarımıdır (Johnson & Christensen, 2014, s.303). Bu modelin ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki elemanlar birbirlerine benzer olacak şekilde var olan gruplardan oluşturulur. Daha sonra her iki gruba ön test yapılarak uygulama öncesi başlangıç durumları tespit edilir. Bir sonraki aşamada ise kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmazken deney grubu uygulamaya tabi tutulur. Son aşamada ise son test yapılarak her iki grupta bağımlı değişkenin etkisi ölçümlenir (Baştürk, 2009, s.39). Araştırmada orta sosyoekonomik düzeydeki iki ayrı ilkokulun bünyesinde bulunan birer anasınıfı deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplardaki çocuklar, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerde tam eşleşme sağlamamaktadır. Araştırmada bağımlı değişken okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışları; bağımsız değişken ise araştırmacı tarafından verilen felsefe eğitimi etkinlikleridir. Çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmek için öncelikle “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” deney ve kontrol grubuna uygulanmış, ardından deney grubuyla felsefe eğitimi etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra ise “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırma, nitel veriler ile desteklenmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 20 deney ve 22 kontrol olmak üzere toplam 42 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu Ankara İli Keçiören İlçesinin orta sosyoekonomik düzey bölgesinde bulunan “X” ve “Y” ilkokullarında 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 52-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle, Türkiye İstatistik Kurumu’nun verileri (2016) doğrultusunda, Keçiören İlçesi’nde bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki ilkokullar belirlenerek listelenmiştir. Listelenen toplam 31 okuldan ikisi kura ile belirlenmiştir. Seçilen anasınıflarından biri deney, diğer okuldaki anasınıfı ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri (2 öğretmen) araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca araştırmada ön test ve son testte kullanılan Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için, Keçiören İlçesi’ndeki orta sosyoekonomik düzeydeki 12 okulun anasınıfına devam eden toplam 200 çocuk araştırmaya alınmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özellikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ait Demografik Özelliklere göre Frekans ve Yüzdeler*

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>			
	<i>Deney</i>	<i>Kontrol</i>	<i>%</i>	
	<i>(f)</i>	<i>(f)</i>		
<i>Yaş</i> <i>(ay)</i>	52-60	7	11	42,8
	61-72	13	9	52,4
	Bilgi yok	--	2	4,8
<i>Cinsiyet</i>	Kız	10	10	47,6
	Erkek	10	12	52,4
<i>Kardeş sayısı</i>	Kardeş yok	3	4	16,7
	1	10	8	42,8
	2	6	6	28,6
	3 ve fazlası	1	4	11,9
	1.	7	8	35,7
2.	10	10	47,6	

<i>Doğum sırası</i>	3.	3	3	14,3
	4. ve üstü	--	--	--
	Bilgi yok	--	1	2,4
<i>Anne Yaşı</i>	18-25	2	1	7,1
	26-35	11	14	60,0
	36-45	7	7	33,3
	46 ve üstü	--	--	--
		18-25	--	--
<i>Baba Yaşı</i>	26-35	11	11	52,4
	36-45	8	9	40,5
	46 ve üstü	1	2	7,1
		İlkokul	1	6
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>	Ortaokul	4	--	9,5
	Lise	11	14	59,5
	Üniversite	4	2	14,3
	Lisansüstü	--	--	--
		İlkokul	--	4
<i>Baba Öğrenim Durumu</i>	Ortaokul	3	5	19,1
	Lise	10	10	47,6
	Üniversite	7	2	21,4
	Lisansüstü	--	1	2,4
<i>Aylık Gelir</i>	2000 ve altı	8	9	40,5
	2001-3500	8	8	38,1
	3501-5000	4	1	11,9
	5001-6500	--	--	--
	6501 ve üstü	--	--	--
	Bilgi yok	--	4	9,5
	Toplam	20	22	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan çocukların %52,4'ü 61-72 aylık, %52,4'ü erkektir ve %42,8'inin bir kardeşi vardır. Çocuklardan %60'ının annesi, %52,4'ünün ise babası 26-35 yaş grubundadır. %59,5'inin annesi, %47,6'sının ise babası lise mezunudur.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmek üzere, araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Toplama Formu”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ve yarı yapılandırılmış “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Toplama Formu**

Araştırmada çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmeden önce çocuğun ebeveynlerine ve kendilerine ilişkin demografik bilgilerine erişmek amacıyla Demografik Bilgi Toplama Formu geliştirilmiştir. Formda çocuğun yaşı (ay olarak), cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne ve babanın öğrenim durumu, yaşları ve ailenin aylık ekonomik geliri gibi değişkenler yer almıştır. Formun tamamı Ek 3’te verilmiştir.

#### **3.3.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi**

Araştırmada çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Kontrol listesinin geliştirilmesi ve geçerlilik, güvenirlik çalışması için izlenen aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

#### *Yapı Geçerliliği*

Öncelikle gerekli literatür taraması yapılarak okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarının değerlendirilmesine yönelik 36 madde belirlenmiştir. Her bir madde okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışları konusunda olumlu bir özelliği içermektedir. Otuz altı maddelik kontrol listesi görüş almak üzere uzmanlara sunulmuştur. Okul öncesi Eğitimi Anabilim dalında 5 uzman, Felsefe Anabilim Dalında 4 uzman, çocuklarla felsefe konusunda uzman olan Sınıf Eğitiminden 1 uzman ve Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında 1 uzman olmak üzere toplamda 11 uzman maddeleri incelemiştir. Uzmanlardan her maddeyi uygun/uygun değil şeklinde değerlendirmeleri, uygun olmadığını düşünüyorlarsa açıklama eklemeleri istenmiştir. Uzmanların çoğunluğu 32 maddenin uygun, 4 maddenin ise uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Uzmanlar tarafından uygun bulunmaya maddeler;

“Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.”, “İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.”, “Gerektiği zamanlarda uzlaşmacı davranır.” ve “Hatasını fark ettiğinde özür diler.” maddeleridir. Ayrıca uzman açıklamalarındaki ortak kanıdan hareketle bir madde daha eklenerek kontrol listesindeki madde sayısı 33 olarak sabitlenmiştir. 33 maddelik kontrol listesi, anasınıfına devam eden 16 çocuğa uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında, maddelerin anlaşılır ve çocuklar üzerinde gözlenebilir olduğu kanısına varılmıştır.

#### *Madde İstatistikleri*

Kontrol listesinin ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için öncelikle Ankara İli Keçiören İlçesine bağlı okulların sosyoekonomik düzeyine ilişkin verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nden Ankara Keçiören İlçesi’ndeki mahallelerin gelişmişlik düzeyini gösteren veriler istenmiştir. TÜİK verilerine göre ilçenin kendi içerisinde üst, orta ve alt gelişmişlik düzeyi olarak üçe ayrılmış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, Keçiören İlçesine bağlı orta gelişmişlik düzeyindeki bölgelere bağlı ilkokullar seçilmiştir. Toplam 31 okuldan, deney ve kontrol grubunun belirlendiği 2 okul dışındaki 12 okul, kontrol listesinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak üzere rastgele seçilmiştir. Bu okullara devam eden 240 çocuk için kontrol listesi doldurulmuştur. Verilerin tam olarak toplanmadığı 40 çocuk araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son aşamada 200 çocuk için doldurulan formlardaki veriler geçerlilik ve güvenilirlik için kullanılmıştır. Kontrol listesi tek boyutlu olduğu, alt guruplara ayıramadığı için faktör analizi yapılamamıştır. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi maddelerine ait madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri ile nokta çift serili korelasyon değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Madde Güçlük, Ayırcılık İndeksi ve Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları (33 madde)*

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
Madde 1	0,65	0,57	0,55
Madde 2	0,47	0,70	0,57
Madde 3	0,75	0,50	0,54
Madde 4	0,41	0,45	0,43
Madde 5	0,55	0,72	0,59
Madde 6	0,52	0,75	0,57
Madde 7	0,69	0,58	0,52
Madde 8	0,47	0,68	0,56
Madde 9	0,67	0,15	0,15
Madde 10	0,74	0,42	0,41
Madde 11	0,79	0,38	0,41
Madde 12	0,48	0,52	0,44
Madde 13	0,60	0,58	0,50
Madde 14	0,63	0,25	0,23
Madde 15	0,84	0,40	0,54
Madde 16	0,81	0,42	0,51
Madde 17	0,63	0,60	0,53
Madde 18	0,65	0,67	0,58
Madde 19	0,85	0,25	0,38
Madde 20	0,56	0,70	0,58
Madde 21	0,58	0,55	0,48
Madde 22	0,81	0,42	0,50
Madde 23	0,54	0,70	0,56
Madde 24	0,61	0,50	0,49
Madde 25	0,70	0,20	0,24
Madde 26	0,64	0,72	0,61
Madde 27	0,74	0,42	0,40
Madde 28	0,81	0,50	0,57
Madde 29	0,45	0,60	0,47
Madde 30	0,58	0,48	0,44
Madde 31	0,59	0,48	0,43
Madde 32	0,68	0,60	0,55
Madde 33	0,78	0,55	0,55

Tablo 5’te maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları yer almaktadır. Maddelere ait güçlük indekslerine bakıldığında 0,41 ile 0,85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, kontrol listesi maddelerinin felsefi tutum ve davranışları yansıtabileceğini göstermektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri, 0,15 ile 0,75 aralığında değişmektedir. Ayırt edicilik indeksi, 0,00 ile 0,19

aralığında ise maddenin çok zayıf olduğunu, 0,20 ile 0,29 aralığında düzeltilip geliştirilebileceğini, 0,30-0,39 aralığında oldukça iyi, ama yine de geliştirmek için üzerinde düşünülmesi gerektiğini, 0,40 ve daha büyük ise çok iyi olduğunu göstermektedir (Tekin, 2008, s. 249). Bu nedenle 0,30 değerinin altında olan 14, 19 ve 25. maddeler, formun başarı testi olmaması nedeniyle ve maddelerin çıkarılmasının formun ölçmek istediği kapsamı çok fazla etkilemeyeceği düşünülerek kontrol listesinden çıkarılmıştır. Maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları incelendiğinde 0,15-0,61 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Maddeye ait korelasyon değerinin 0,30'un altında olması maddenin ölçeceği davranış ile ölçülen davranış arasındaki ilişkinin düşük düzeye sahip olacağını göstermektedir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu nedenle nokta çift serili korelasyon değeri 0,30'un altında olan 9, 14 ve 25. maddelerin kontrol listesinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylelikle kontrol listesinde yer alan 4 madde (9, 14, 19 ve 25) çıkarılarak 29 maddelik son düzenleme ile analizler tekrarlanmıştır. 29 maddelik kontrol listesinin madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve nokta çift serili korelasyon katsayı değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Madde Güçlük, Ayırıcılık İndeksi ve Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları (29 madde)*

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırıcılık indeksi (rij)	Nokta Çift Serili Korelasyon
Madde 1	0,65	0,62	0,57
Madde 2	0,47	0,74	0,58
Madde 3	0,75	0,50	0,56
Madde 4	0,41	0,51	0,46
Madde 5	0,55	0,75	0,60
Madde 6	0,52	0,77	0,59
Madde 7	0,69	0,57	0,53
Madde 8	0,47	0,67	0,57
Madde 10	0,74	0,37	0,39
Madde 11	0,79	0,35	0,38
Madde 12	0,48	0,59	0,48
Madde 13	0,60	0,64	0,55
Madde 15	0,84	0,42	0,54
Madde 16	0,81	0,42	0,50
Madde 17	0,63	0,65	0,55
Madde 18	0,65	0,67	0,59
Madde 20	0,56	0,67	0,58
Madde 21	0,58	0,56	0,51
Madde 22	0,81	0,40	0,49
Madde 23	0,54	0,74	0,58
Madde 24	0,61	0,55	0,51
Madde 26	0,64	0,70	0,62
Madde 27	0,74	0,30	0,32
Madde 28	0,81	0,52	0,58
Madde 29	0,45	0,53	0,45
Madde 30	0,58	0,44	0,40
Madde 31	0,59	0,44	0,41
Madde 32	0,68	0,62	0,57
Madde 33	0,78	0,55	0,55

Tablo 6’da 29 maddelik kontrol listesine ait maddelerin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelere ait nokta çift serili korelasyon katsayıları yer almaktadır. Maddelere ait güçlük indekslerinin 0,41 ile 0,84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin, kontrol listesinde yer alabilecek düzeye sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol listesindeki maddelerin, çocukların sergileyebileceği tutum ve davranışları yansıtabileceği söylenebilir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri ise 0,30 ile 0,77 aralığında değişmektedir. Ayırt edicilik indekslerinin bu aralıkta olması, maddelerin felsefi tutum ve davranışa sahip olanla olmayan çocuğu orta ve yüksek düzeyde ayırt edebildiğini göstermektedir. Maddelere

ait nokta çift serili korelasyon katsayıları da 0,32-0,62 aralığında değişmektedir. Bu sonuçlar ile kontrol listesi puanları ile maddede yer alan davranışın görülme durumu arasındaki korelasyon değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

### *Güvenirlilik Sonuçları*

Tablo 7

### *Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Test İstatistikleri*

Kontrol Listesi Test istatistikleri	Değerler
Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan (madde sayısı)	29
Değerlendirilen çocukların sayısı	200
Kontrol listesinden alınan en düşük puan	0,00
Kontrol listesinden alınan en yüksek puan	29,00
$\bar{X}$ (Ortalama)	18,40 (%63,4)
SD (Standart sapma)	6,98
KR-20 (Güvenirlilik)	0,90
KR-21 (Güvenirlilik)	0,89
Split-Half (Eşdeğer Yarılar) Güvenirliğe Dayalı Sperman-Brown	0,85
Çarpıklık	-0,56
Basıklık	-0,38
Ortalama güçlük (P)	0,63
Ortalama Ayırt Edicilik	0,56
Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon	0,52
Üst grubun minimum puanı (n=62)	24,0
Alt Grubun Maksimum puanı (n=60)	14,0

Tablo 7'ye bakıldığında Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesine ait 29 maddenin yer aldığı görülmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 29'dur. Çalışmaya alınan çocukların kontrol listesine ait puan ortalamalarının 18,40 olduğu, yani kontrol listesinde yer alan maddelerin %63,4'ünü gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Kontrol listesinin çarpıklık (-0,56) ve basıklık (-0,38) değerleri -1 ile +1 arasında dağılım göstermektedir. Bu sonuç, kontrol listesi puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004, s.50).

Kontrol listesinden alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksinin 0,63 ile orta güçlüğü biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol listesinde yer alan felsefi tutum ve davranışları, çocukların bulundurma durumlarının orta düzeyin üzerinde

olabileceği ifade edilebilir. Kontrol listesinin ortalama ayırt ediciliğine bakıldığında 0,56 ile felsefi tutum ve davranışları sergileyen ile sergilemeyen çocukları ayırt edebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Kontrol listesinden alınan puanlara bakıldığında yüksek puan alarak üst grupta yer alan çocukların aldıkları minimum puanın 24,0 düşük puan alarak alt grupta yer alan çocukların ise maksimum puanlarının 14,0 olduğu görülmektedir. Bu durum, üst gruptaki çocukların minimum puanları ile alt grupta yer alan çocukların maksimum puanlarının birbirlerine çok yakın olmadığını bu özelliği ile de kontrol listesinin felsefi tutum ve davranışın varlığını ayırt edebileceğini göstermektedir.

Çalışmaya alınan çocukların kontrol listesi puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri 6,98'dir. Hesaplanan standart sapma değeri, çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi puanlarının birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi puanlarına ait güvenilirlik, iki kategorili verilerde hesaplanan ve kontrol listesindeki maddelerin iç tutarlılığını yansıtan KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00'e yakın olması formun güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). Kontrol listesinden elde edilen puanlardan hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,90'dır. Bu değer kontrol listesinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Madde güçlükleri homojen kabul edildiğinde hesaplanan KR-21 güvenilirlik katsayısının ise 0,89 ile yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol listesi eşdeğer yarılar olarak ayrıldığında ve bu yarılar arasındaki korelasyon değerine ilişkin güvenilirlik katsayısına ait Sperman-Brown düzeltme formülü kullanılarak hesaplama yapıldığında, eşdeğer yarılar güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir.

### **3.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu**

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri ile görüşmede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, felsefe eğitiminin çocuklar üzerindeki yararlarını, çocukların gelişimlerine etkilerini tespit etmeye yönelik sorular içermektedir. Ayrıca görüşme formunda bazı sorular sadece deney

grubunun öğretmenlerine yöneliktir. “Sizce çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde ne gibi etkileri vardır?”, formda yer alan sorulara örnek olarak verilebilir. Bu sorular aracılığı ile araştırma kapsamında yapılan eğitimin çocuklar üzerindeki etkisinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada Demografik Bilgi Toplama Formu”, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ve “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” aracılığı ile verileri toplamak ve deney grubundaki çocuklara, Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinliklerini uygulayabilmek amacıyla öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Keçiören İlçesi’ne bağlı orta sosyoekonomik düzey ilkokulların listesi ile birlikte izin alınmıştır. Bu okullardan, daha önce Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında çalışma grubuna dahil edilmemiş olan okullardan iki tanesi random olarak seçilmiştir. Bu okullardan 20 öğrencisi olan bir şube deney, diğer okuldaki 22 çocuklu şubesi olan okul ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Okul yönetimleri ile gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra deney grubu öğretmenine programın amacı, kapsamı, süresi ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bir hafta sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi, araştırmacı eşliğinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmış ve Demografik Bilgi Toplama Formları, aileleri tarafından doldurulmak üzere çocukların evlerine gönderilmiştir. Bundan sonra 12 hafta süresince haftada 2 gün, araştırmacı tarafından geliştirilen felsefe eğitimi etkinlikleri, deney grubu çocuklarına uygulanmıştır. Deney grubunun uygulaması bittikten sonra tüm deney ve kontrol grubundaki çocuklara Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi son test olarak uygulanmış ve Demografik Bilgi Toplama Formları eksiksiz olarak teslim alınmıştır. Deney ve kontrol grubunun öğretmenlerinden randevu alınarak ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede yarı yapılandırılmış Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşmeleri otuzar dakika sürmüştür. Deney grubu çocuklarına, son testten üç hafta sonra kontrol listesi, kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

### 3.4. 1. Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinlikleri

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen felsefe eğitimi etkinlikleri 12 hafta boyunca haftada 2 oturum şeklinde yapılmıştır. Etkinlikler Okul Öncesi Eğitim Programı MEB etkinlik formatına uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, felsefi sorgulamayı destekleyici ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi'nin ölçmek istediği tutum ve davranışları destekleyen kazanım ve göstergeler oluşturulmuştur. Daha sonra etkinliklerin hazırlanması için gerekli literatür taraması yapılarak geliştirilen çocuklar için felsefe eğitimi programları incelenmiştir. Bu programlarda en çok ele alınan kavramlar bir liste halinde sıralanarak ortak olanlar belirlenmiştir. İlk listede belirlenen kavramlar şöyledir: canlı-cansız, bitki-hayvan-insan, insanın değeri, yaşam-ölüm, zaman-değişim, önce-şimdi-sonra, bilmek-bilmemek, soru sormak (merak etmek), oyun, neden-sonuç, değerlendirme-yargıda bulunma, gerçek-gerçek olmayan, kimlik, ben ve diğerleri, iyi-kötü, roller-görevler, kendini kontrol, uyum-uzlaşma, güzel-çirkin, mutlu-mutsuz, doğru-yanlış, sakin-kızgın.

Bu kavramlar okul öncesi dönem çocukların felsefe eğitimine uygunluğu bakımından değerlendirilmek üzere uzmanlara gönderilmiştir. 5 okul öncesi eğitimi, 5 felsefe ve çocuklar için felsefe konusunda çalışmış 1 sınıf eğitimcisi olmak üzere toplam 11 uzman görüşlerini bildirmiştir. Gelen dönütlere göre kavram listesinden 3 madde çıkarılmış, 5 madde üzerinde değişikli yapılmış ve 6 madde eklenmiştir. Yapılan değişikliklere göre “kimlik”, “kendini kontrol” ve “mutlu-mutsuz” maddeleri çıkarılmış; “yaşam-ölüm” maddesinden “ölüm”, “roller-görevler” maddesinden ise “görevler” çıkarılmıştır. “Bilmek-bilmemek” maddesi “bilgi”, “uyum uzlaşma” maddesi “hoşgörü”, “sakin-kızgın” maddesi ise “duygular” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca gelen görüşlere göre “sorumluluk”, “var-yok”, “hak-haksızlık”, “tercihler-zorunluluklar”, “aynı-benzer-farklı” ve “yasak-serbest” kavramlarının eklenmesi uygun bulunmuştur. Araştırmacı tarafından düzenlenen son listede yer alan kavramlar: canlı-cansız, bitki-hayvan-insan, ben ve diğerleri, var-yok, oyun ve önce-şimdi-sonra, yaşam, duygular, roller, zaman-değişim, aynı-benzer-farklı, bilgi, doğru-yanlış, gerçek-gerçek olmayan, soru sormak (merak etmek), neden-sonuç, değerlendirme-yargıda bulunma, tercihler-zorunluluklar, yasak-serbest, insanın değeri, hoşgörü, sorumluluk, hak-haksızlık, iyi-kötü, güzel-çirkin.

Belirlenen kavramlar ile kazanım ve göstergeler doğrultusunda 24 oturum şeklinde felsefe eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulurken, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Etkinlikler çocukların aktif bir şekilde konuşabileceği, düşüncelerini özgürce ifade edebileceği Türkçe, Sanat, Oyun, Müzik, Drama, Fen, Hareket ve Okuma Yazmaya Hazırlık etkinliklerinden oluşmaktadır.

### **3.4.2.Çocuklarla Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Uygulanması**

Uygulama deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca haftada iki kez olacak şekilde yapılmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüş ve etkinliğe ait tüm materyaller uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış veya temin edilmiştir. Uygulamalar, çocukların sürekli olarak eğitim gördükleri sınıf ortamında veya ortak olarak kullanılan oyun odasında yapılmıştır. Uygulanacak olan etkinliğe göre araştırmacı çocuklardan önce sınıfı/oyun odasını düzenlemiş ve etkinliğe ilişkin materyalleri yanında götürmüştür. Uygulama sürecinde önceden hazırlanan etkinlik planı takip edilerek çocukların ilgilerine göre felsefi sorular artırılmıştır. Her etkinlik planının sonunda günün değerlendirilmesi yapılarak o gün ne üzerine neden konuştukları hakkında görüşleri alınmıştır. Kontrol grubuna ise araştırma sürecinde herhangi bir felsefe eğitimi etkinliği uygulanmamış olup deney grubunun uygulaması ve son testler bittikten sonra etik sebeplerle programdaki 3 etkinlik uygulanmıştır. Ancak uygulama sürecinde kontrol grubu, kendi sınıf öğretmenleri ile Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'na uygun rutin eğitim programlarına devam etmişlerdir. Toplam 12 haftada yapılan uygulama etkinliklerinin ismi, kazanımları ve kavramları aşağıdaki gibidir:

#### *1. Oturum (kavramlar: canlı-cansız)*

*Etkinlik Adı:* Tohumları Canlandırılım

*Etkinlik Türü:* Sanat-Oyun-Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 1:* Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. (*Göstergeleri:* Bir durumun/olayın nedenlerine ilişkin tahminini söyler. Bir durumun/olayın sonuçlarına ilişkin tahminini söyler).

*Kazanım 13:* Canlı ile cansız arasındaki farkı söyler. (*Göstergeleri:* Canlıların ortak özelliklerini söyler. Cansızların ortak özelliklerini söyler. Canlı ve cansızlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları söyler.)

*Kazanım 14:* Bitki-hayvan ve insan arasındaki farkları söyler. (*Göstergeleri:* Bitkiler arasındaki farklılıkları söyler. Hayvanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. İnsanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. Bitki, hayvan ve insan arasındaki farklılıkları tahmin eder.)

#### *2. Oturum (kavramlar: bitki, hayvan, insan)*

*Etkinlik Adı:* Balonları Patlatalım

*Etkinlik Türü:* Oyun ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 13:* Canlı ile cansız arasındaki farkı söyler. (*Göstergeleri:* Canlıların ortak özelliklerini söyler. Cansızların ortak özelliklerini söyler. Canlı ve cansızlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları söyler.)

*Kazanım 14:* Bitki-hayvan ve insan arasındaki farkları söyler. (*Göstergeleri:* Bitkiler arasındaki farklılıkları söyler. Hayvanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. İnsanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. Bitki, hayvan ve insan arasındaki farklılıkları tahmin eder.)

*Kazanım 29:* Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. (*Göstergeleri:* Benzer/aynı/farklı özellikteki nesnelere tanır. Ayrıntıları fark eder. Benzer ya da aynı gibi görünen nesnelere arasındaki küçük farklılıkları söyler.)

### 3. Oturum (kavramlar: ülke, çeşitlilik; farklılık, kimlik)

*Etkinlik Adı:* Tanı Beni

*Etkinlik Türü:* Drama Etkinliği, Oyun- Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Etkinlik 1: Herkes Farklı*

*Kazanım 22:* İnsani davranışların ne olduğu hakkında tahminde bulunur. (*Göstergeleri:* İnsana yakışan davranışların ne olduğunu sözel olarak ifade eder. İnsani davranışlar gösterme gayretinde bulunur.)

*Kazanım 23:* Gerektiğinde hoşgörülü davranır. (*Göstergeleri:* Farklılıklara karşı saygılı olma eğilimindedir. Farklı özellikteki insanlara karşı anlayışlıdır.)

*Kazanım 27:* Kendisi için istemediği şeyi başkası için de istemez. (*Göstergeleri:* Kendisine söylenmesini istemediği bir şeyi başkalarına söylemez. Kendisine yapılmasını istemediği bir davranışı başkalarına yapmaz. Kendisinin istemediği bir şeyi başkalarına da yapmaması gerektiğini sözel olarak ifade eder. Başkalarıyla empati kurar.)

*Etkinlik 2: Tanı Beni*

*Kazanım 16:* Hayata ve çevresinde olup bitenlere karşı meraklıdır. (*Göstergeleri:* Başka insanların hayatlarına karşı ilgilidir. Çevresinde gelişen olaylardan zamanında haberdar olur.)

*Kazanım 25:* Başkaları için takdir ve övgü sözcükleri kullanır. (*Göstergeleri:* Başkalarında gördüğü takdir edilecek davranışları sözel olarak ifade eder. Başkalarında beğendiği özellikleri övgü sözcükleri ile ifade eder.)

*Kazanım 26:* Kendisi için iyi olanı başkası için de ister. (*Göstergeleri:* Başkalarının iyiliği için olan şeyleri tahmin eder. Kendisi için istediği şeyleri başkası için de istediğini davranışları ile belli eder.)

*Kazanım 29:* Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. (*Göstergeleri:* Benzer/aynı/farklı özellikteki nesnelere tanır. Ayrıntıları fark eder. Benzer ya da aynı gibi görünen nesnelere arasındaki küçük farklılıkları söyler.)

### 4. Oturum (kavramlar: var-yok)

*Etkinlik Adı:* Anka Kuşu

*Etkinlik Türü:* Fen-Türkçe-Müzik Etkinliği

*Kazanım 3:* Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Duygularının nedenlerini açıklar. Düşüncelerinin nedenlerini gerekçeleriyle açıklar. Duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 4:* Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar. (*Göstergeleri:* Yeni bir sözcük ya da kavram duyduğunda anlamını merak ettiğini davranışlarıyla belli eder. Yeni sözcüğün ya da kavramın anlamını sözel olarak sorar.)

*Kazanım 19:* Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. (*Göstergeleri:* Gerçek, gerçek dışı, hayal kavramlarını bilir. Gerçek ya da gerçek dışı şeyleri örnek vererek söyler. Gerçeğin ne olduğuna dair tahminde bulunur.)

5. *Oturum* (kavramlar: oyun, oyuncak, önce, sonra, şimdi, eski, gelecek)

*Etkinlik Adı:* Seksek Oynayalım

*Etkinlik Türü:* Fen-Oyun-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 1:* Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. (*Göstergeleri:* Bir durumun/olayın nedenlerine ilişkin tahminini söyler. Bir durumun/olayın sonuçlarına ilişkin tahminini söyler).

*Kazanım 6:* Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler. (*Göstergeleri:* Başkaları tarafından hissedilen mutluluk, üzüntü, öfke, heyecan ve diğer duygulardan her biri sonucunda oluşabilecek muhtemel durumları söyler. Başkalarının duygularını ve sonuçlarını çeşitli yollarla ifade eder.)

6. *Oturum* (kavram: yaşam)

*Etkinlik Adı:* Yaşam Ağacı

*Etkinlik Türü:* Sanat-Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 1:* Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. (*Göstergeleri:* Bir durumun/olayın nedenlerine ilişkin tahminini söyler. Bir durumun/olayın sonuçlarına ilişkin tahminini söyler).

*Kazanım 18:* Merak ettiği konuyla ilgili sormaktan hoşlanır. (*Göstergeleri:* İlgisini uyandıran konuyla ilgili sorular sorar. Öğretmenin veya arkadaşlarının dikkatini çektiği konuyla ilgili sorular sorar.)

7. *Oturum* (kavramlar: duygular, mutluluk, üzüntü, öfke, şaşırma, korku)

*Etkinlik Adı:* Duygularımız

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Müzik-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 5:* Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının neden böyle hissetmiş olabileceği hakkında tahminini söyler. Başkalarının duygularını ve duygularının nedenlerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 15:* Kavramları tanımlamak için gayret gösterir. (*Göstergeleri:* Bildiği bir kavramın ne olduğu/neye benzediği sorulduğunda tanımlamaya çalışır. Bilmediği bir kavramla karşılaştığında ne olduğunu/neye benzediğini tahmin etmeye çalışır.)

8. *Oturum* (kavramlar: meslekler, roller)

*Etkinlik Adı:* Meslekleri Tanıyalım

*Etkinlik Türü:* Sanat-Drama Bütünleştirilmiş Etkinliği

*Kazanım 9:* Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. (*Göstergeleri:* Sorumluluklarını söyler. Sorumluluklarını yerine getirmekte istekli davranır. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde neler olabileceğini söyler.)

*Kazanım 12:* Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler. (*Göstergeleri:* Aynı kişinin birden fazla rolü olabileceğini söyler. Aynı role farklı kişilerin sahip olabileceğini söyler. Farklı rollerdeki kişilerin rollerine ilişkin açıklamada bulunur. Kendisinin toplumdaki rolünü açıklamaya çalışır.)

## 9. Oturum (kavramlar: zaman, değişim)

*Etkinlik Adı:* Sihirli Değnek

*Etkinlik Türü:* Sanat, Oyun, Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 11:* Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. (*Göstergeleri:* Arkadaşları ve öğretmeniyile aynı görüşte olmadığında bunu söyleme cesaretinde bulunur. Orijinal fikirlerini sözel olarak veya resim, müzik, bedensel hareketler gibi çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 16:* Hayata ve çevresinde olup bitenlere karşı meraklıdır. (*Göstergeleri:* Başka insanların hayatlarına karşı ilgilidir. Çevresinde gelişen olaylardan zamanında haberdar olur.)

## 10. Oturum (kavramlar: aynı, benzer, farklı)

*Etkinlik Adı:* Aynı-Benzer-Farklı

*Etkinlik Türü:* Oyun ve Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 15:* Kavramları tanımlamak için gayret gösterir. (*Göstergeleri:* Bildiği bir kavramın ne olduğu/neye benzediği sorulduğunda onu tanımlamaya çalışır. Bilmediği bir kavramla karşılaştığında ne olduğunu/neye benzediğini tahmin etmeye çalışır.)

*Kazanım 29:* Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. (*Göstergeleri:* Benzer/aynı/farklı özellikteki nesnelere tanır. Ayrıntıları fark eder. Benzer ya da aynı gibi görünen nesnelere arasındaki küçük farklılıkları söyler.)

## 11. Oturum (kavramlar: bilgi, görünen, gerçek)

*Etkinlik Adı:* Mağaradaki Çocuklar

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 1:* Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. (*Göstergeleri:* Bir durumun/olayın nedenlerine ilişkin tahminini söyler. Bir durumun/olayın sonuçlarına ilişkin tahminini söyler.)

*Kazanım 17:* Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. (*Göstergeleri:* Dinlediklerinde anlamadığı yeri fark ederek anlamak için sorular sorar. Anladıkları hakkında yeni sorular sorar.)

## 12. Oturum (kavramlar: doğru-yanlış)

*Etkinlik Adı:* Uçan Adam

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Oyun-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 5:* Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının neden böyle hissetmiş olabileceği hakkında tahminini söyler. Başkalarının duygularını ve duygularının nedenlerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 18:* Merak ettiği konuyla ilgili sormaktan hoşlanır. (*Göstergeleri:* İlgisini uyandıran konuyla ilgili sorular sorar. Öğretmenin veya arkadaşlarının dikkatini çektiği konuyla ilgili sorular sorar.)

*Kazanım 20:* Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunun nedenini açıklamaya çalışır. (*Göstergeleri:* İleri sürülen bir bilginin doğruluğunu gerekçeleriyle açıklar. İleri sürülen bir bilginin yanlış olduğunu gerekçeleriyle açıklar. Kendisinin ileri sürdüğü bir fikri neden doğru veya yanlış olarak nitelediğinin gerekçelerini söyler.)

13. Oturum (kavramlar: gerçek, gerçek olmayan)

*Etkinlik Adı:* Kral Çıplak

*Etkinlik Türü:* Türkçe Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 3:* Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Duygularının nedenlerini açıklar. Düşüncelerinin nedenlerini gerekçeleriyle açıklar. Duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 19:* Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. (*Göstergeleri:* Gerçek, gerçek dışı, hayal kavramlarını bilir. Gerçek ya da gerçek dışı şeyleri örnek vererek söyler. Gerçeğin ne olduğunu dair tahminde bulunur.)

14. Oturum (kavramlar: soru sormak, merak etmek, paylaşma, cömertlik, sofr kuralları)

*Etkinlik Adı:* Şefin Soruları

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Fen-Oyun-Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 8:* Başkalarının hakları olduğunu söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının sahip olduğu hakları sözel olarak söyler. Kendi hakları ile başkalarının hakları arasında ayırım yapar. Başkalarının hakları kendi hakları ile çatıştığında adil davranma eğiliminde olur.)

*Kazanım 17:* Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. (*Göstergeleri:* Dinlediklerinde anlamadığı yeri fark ederek anlamak için sorular sorar. Anladıkları hakkında yeni sorular sorar.)

*Kazanım 18:* Merak ettiği konuyla ilgili sormaktan hoşlanır. (*Göstergeleri:* İlgisini uyandıran konuyla ilgili sorular sorar. Öğretmenin veya arkadaşlarının dikkatini çektiği konuyla ilgili sorular sorar.)

*Kazanım 22:* İnsani davranışların ne olduğu hakkında tahminde bulunur. (*Göstergeleri:* İnsana yakışan davranışların ne olduğunu sözel olarak ifade eder. İnsani davranışlar gösterme gayretinde bulunur.)

15. Oturum (kavramlar: neden-sonuç)

*Etkinlik Adı:* Kaplumbağa Toad ile Kurbağa Frog

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Drama-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 5:* Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının neden böyle hissetmiş olabileceği hakkında tahminini söyler. Başkalarının duygularını ve duygularının nedenlerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 21:* Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar. (*Göstergeleri:* Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Birbirini takip eden her şeyin neden-sonuç ilişkisi içerisinde olmadığını sözcüklerle ifade eder.)

16. Oturum (kavramlar: değerlendirme, yargıda bulunma)

*Etkinlik Adı:* Mona Lisa

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 5:* Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının neden böyle hissetmiş olabileceği sorulduğunda tahminini söyler. Başkalarının duygularını ve duygularının nedenlerini çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 28:* Bir şeyin neden güzel veya çirkin olduğunu gerekçeleriyle açıklar. (*Göstergeleri:* Güzel olanla olmayanı ayırt eder. Güzellik ve çirkinliği örneklerle açıklar.)

*Kazanım 29:* Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. (*Göstergeleri:* Benzer/aynı/farklı özellikteki nesnelere tanır. Ayrıntıları fark eder. Benzer ya da aynı gibi görünen nesnelere arasındaki küçük farklılıkları söyler.)

17. Oturum (kavramlar: tercihler, zorunluluklar)

*Etkinlik Adı:* Plumbean Amcanın Evi

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Oyun-Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 6:* Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler. (*Göstergeleri:* Başkaları tarafından hissedilen mutluluk, üzüntü, öfke, heyecan ve diğer duygulardan her biri sonucunda oluşabilecek muhtemel durumları söyler. Başkalarının duygularını ve sonuçlarını çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 7:* Haklarını söyler. (*Göstergeleri:* Sahip olduğu hakları sözel olarak söyler. Hakkı olmayan şeyleri sözel olarak söyler. Hak ile haksızlık arasında ayırım yapar.)

18. Oturum (kavramlar: yasak, serbest)

*Etkinlik Adı:* Sadece Mor Rengi Seven Kral

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Hareket-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 11:* Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. (*Göstergeleri:* Arkadaşları ve öğretmeniyle aynı görüşte olmadığında bunu söyleme cesaretinde bulunur. Orijinal fikirlerini sözel olarak veya resim, müzik, bedensel hareketler gibi çeşitli yollarla ifade eder.)

*Kazanım 21:* Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar. (*Göstergeleri:* Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Birbirini takip eden her şeyin neden-sonuç ilişkisi içerisinde olmadığını sözcüklerle ifade eder.)

*Kazanım 24:* İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler. (*Göstergeleri:* İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı sözel olarak ifade eder. İyi davranışları yapmak için gayret gösterir. Kötü davranışları yapmaktan kaçınır.)

19. Oturum (kavramlar: insanın değeri, insan)

*Etkinlik Adı:* İnsan Olmak Nasıl bir Şey?

*Etkinlik Türü:* Fen-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 10:* Çevredeki güzelliklere değer verir. (*Göstergeleri:* Çevresinde gördüğü güzellikleri tanımlar. Güzel olanı koruyucu şekilde davranır. Sanat eserlerindeki estetik öğeleri fark eder.)

*Kazanım 22:* İnsani davranışların ne olduğu hakkında tahminde bulunur. (*Göstergeleri:* İnsana yakışan davranışların ne olduğunu sözel olarak ifade eder. İnsani davranışlar gösterme gayretinde bulunur.)

20. Oturum (kavramlar: sevgi, hoşgörü)

*Etkinlik Adı:* Cyrano de Bergerac

*Etkinlik Türü:* Türkçe Etkinliği

*Kazanım 4:* Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar. (*Göstergeleri:* Yeni bir sözcük ya da kavram duyduğunda anlamını merak ettiğini davranışlarıyla belli eder. Yeni sözcüğün ya da kavramın anlamını sözel olarak sorar.)

*Kazanım 23:* Gerektiğinde hoşgörülü davranır. (*Göstergeleri:* Farklılıklara karşı saygılı olma eğilimindedir. Farklı özellikteki insanlara karşı anlayışlıdır.)

*Kazanım 27:* Kendisi için istemediği şeyi başkası için de istemez. (*Göstergeleri:* Kendisine söylenmesini istemediği bir şeyi başkalarına söylemez. Kendisine yapılmasını istemediği bir davranışı başkalarına yapmaz. Kendisinin istemediği bir şeyi başkalarına da yapmaması gerektiğini sözel olarak ifade eder. Başkalarıyla empati kurar.)

## 21. Oturum (kavramlar: görev, sorumluluk)

*Etkinlik Adı:* Sisifos

*Etkinlik Türü:* Türkçe Etkinliği, Fen Etkinliği

*Etkinlik 1:* Sisifos

*Kazanım 2:* Gerektiğinde probleme birçok çözüm yolu üretir. (*Göstergeleri:* Problemin ne olduğunu tanımlar. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir. Önerdiği çözüm yolu işe yaramadığında başka bir çözüm yolu bulur).

*Kazanım 20:* Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunu nedenini açıklamaya çalışır. (*Göstergeleri:* İleri sürülen bir bilginin doğruluğunu gerekçeleriyle açıklar. İleri sürülen bir bilginin yanlış olduğunu gerekçeleriyle açıklar. Kendisinin ileri sürdüğü bir fikri neden doğru veya yanlış olarak nitelediğinin gerekçelerini söyler.)

*Etkinlik 2:* Sorumluluk Panosu

*Kazanım 4:* Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar. (*Göstergeleri:* Yeni bir sözcük ya da kavram duyduğunda anlamını merak ettiğini davranışlarıyla belli eder. Yeni sözcüğün ya da kavramın anlamını sözel olarak sorar.)

*Kazanım 9:* Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. (*Göstergeleri:* Sorumluluklarını söyler. Sorumluluklarını yerine getirmekte istekli davranır. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde neler olabileceğini söyler.)

## 22. Oturum (kavramlar: hak-haksızlık)

*Etkinlik Adı:* Haksızlık Kutusu

*Etkinlik Türü:* Oyun- Okuma Yazmaya Hazırlık Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 7:* Haklarını söyler. (*Göstergeleri:* Sahip olduğu hakları sözel olarak söyler. Hakkı olmayan şeyleri sözel olarak söyler. Hak ile haksızlık arasında ayırım yapar).

*Kazanım 8:* Başkalarının hakları olduğunu söyler. (*Göstergeleri:* Başkalarının sahip olduğu hakları sözel olarak söyler. Kendi hakları ile başkalarının hakları arasında ayırım yapar. Başkalarının hakları kendi hakları ile çatıştığında adil davranma eğiliminde olur.)

*Kazanım 25:* Başkaları için takdir ve övgü sözcükleri kullanır. (*Göstergeleri:* Başkalarında gördüğü takdir edilecek davranışları sözel olarak ifade eder. Başkalarında beğendiği özellikleri övgü sözcükleri ile ifade eder.

## 23. Oturum (kavramlar: iyi-kötü, iyilik-kötülük)

*Etkinlik Adı:* İyi Kedi Mırmır

*Etkinlik Türü:* Türkçe-Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 15:* Kavramları tanımlamak için gayret gösterir. (*Göstergeleri:* Bildiği bir kavramın ne olduğu/neye benzediği sorulduğunda onu tanımlamaya çalışır. Bilmediği bir kavramla karşılaştığında ne olduğunu/neye benzediğini tahmin etmeye çalışır.)

*Kazanım 22:* İnsani davranışların ne olduğu hakkında tahminde bulunur. (*Göstergeleri:* İnsana yakışan davranışların ne olduğunu sözel olarak ifade eder. İnsani davranışlar gösterme gayretinde bulunur.)

*Kazanım 24:* İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler. (*Göstergeleri:* İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı sözel olarak ifade eder. İyi davranışları yapmak için gayret gösterir. Kötü davranışları yapmaktan kaçınır.)

*Kazanım 26:* Kendisi için iyi olanı başkası için de ister. (*Göstergeleri:* Başkalarının iyiliği için olan şeyleri tahmin eder. Kendisi için istediği şeyleri başkası için de istediğini davranışları ile belli eder.)

#### 24. Oturum ( kavramlar: güzel-çirkin)

*Etkinlik Adı:* Çirkin Ördek Yavrusu

*Etkinlik Türü:* Türkçe, Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik

*Kazanım 10:* Çevredeki güzelliklere değer verir. (*Göstergeleri:* Çevresinde gördüğü güzellikleri tanımlar. Güzel olanı koruyucu şekilde davranır. Sanat eserlerindeki estetik öğeleri fark eder.)

*Kazanım 15:* Kavramları tanımlamak için gayret gösterir. (*Göstergeleri:* Bildiği bir kavramın ne olduğu/neye benzediği sorulduğunda onu tanımlamaya çalışır. Bilmediği bir kavramla karşılaştığında ne olduğunu/neye benzediğini tahmin etmeye çalışır.)

*Kazanım 28:* Bir şeyin neden güzel veya çirkin olduğunu gerekçeleriyle açıklar. (*Göstergeleri:* Güzel olanla olmayanı ayırt eder. Güzellik ve çirkinliği örneklerle açıklar.)

### 3.4.3. Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Uygulanması Deneyiminden Gözlemler

Felsefe, uygulanması özel bir eğitim ve dikkat gerektiren bir disiplindir. Bu araştırmaya başlamadan önce felsefeye ilişkin temel bilgileri ve nasıl felsefe yapılacağını öğrenmek amacıyla araştırmacı, okul öncesi eğitime ilave olarak felsefe anabilim dalında yüksek lisans yapmıştır ve felsefe anabilim dalında doktora eğitimine devam etmektedir. Çocuklarla felsefe eğitimi uygulamaları esnasında karşılaşılan deneyimler, bu eğitimin gerekli olduğunu ve çocuklarla felsefenin interdisipliner bir çalışma alanı olduğunu bir kez daha hatırlatmıştır. Çocuklara cevap hakkı verildiğinde düşüncelerini söylemekten çekinmeleri ya da yeterince ifade edememeleri en sık gözlenen durum olmuştur. Yaş grubu itibarıyla düşünüldüğünde çocukların düşüncelerini ifadeye yaşadıkları yetersizlikler dil gelişimi açısından oldukça normal bir durumdur. Bu güçlüğü aşmak için araştırmacı, programdaki etkinliklerin sıralanmasında kavram bakımından somuttan soyuta bir sıra izlemiş ve her etkinliği kendi içerisinde de somuttan soyuta sorularla açmaya çalışmıştır. Ayrıca sokratik yöntem ile çocuğun bildiklerinden yola çıkarak, daha basit sorularla basamaklı bir sıra izleyerek çocukları konuşmaya cesaretlendirmiştir. Konuşma konusunda çekingen davranan çocuklar için ise - felsefenin diyalektik doğasından hareketle- hiçbir sorunun doğru veya yanlış bir cevabı olmadığı vurgulanarak yanlış söyleme korkusu bertaraf edilmiştir. Bu şekilde ilk oturumlarda karşılaşılan bu güçlüğün ilerleyen haftalarda büyük oranda aşıldığı ve her çocuğun konuşmaya istekli ve kabiliyetli hale geldiği görülmüştür.

Karşılaşılan bir diğerk zorluk, çocukların tartışmanın dışına çıkarak ilgisiz konulardan bahsetmeleri idi. Bu zorluk, ilgisiz cevaplar üzerinde durmayarak ve konu bağlamında konuşan çocukların cevaplarından hareketle sorular sorarak aşılmaya çalışılmıştır. Her soru bir felsefe sorusu değildir ve bu nedenle doğru soruyu sormak felsefi bir tartışma için oldukça kritiktir. Gereksiz tartışmaları önlemek için doğru soru sormanın gücü bu noktada fark edilmektedir.

Felsefe literatüründe yer alan çeşitli metaforlar çocuklar için oldukça ilgi çekici olabilir. Örneğin Platon'un mağara alegorisi, bir mağara maketi ile ya da İbn-i Sina'nın "Uçan Adam" metaforu ipli kukla ile anlatılmıştır. Anlatım dili çocukların yaşına uygun olarak basitleştirilmiş ve felsefi terim kullanmamaya özen gösterilmiştir, ancak zaman zaman çocukların ilgisi anlatılandan ziyade materyale kaymıştır. Kullanılan materyalin fazla ilgi çekici olması, dikkati felsefi tartışma üzerinde tutmak konusunda zorluk yaratabilmektedir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Veri analizinden önce hangi analizlerin yapılacağına karar verilebilmesi için verilerin normallik sayıltısı test edilmiştir. Bunun için yapılan analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sonuçları incelenmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yaş	,395	36	,000	,619	36	,000
Cinsiyet	,338	36	,000	,638	36	,000
Kardeş Sayısı	,239	36	,000	,878	36	,001
Doğum Sırası	,267	36	,000	,790	36	,000
Anne Yaşı	,341	36	,000	,752	36	,000
Baba Yaşı	,335	36	,000	,727	36	,000
Anne Öğrenim Durumu	,352	36	,000	,793	36	,000
Baba Öğrenim Durumu	,311	36	,000	,827	36	,000
Aylık Gelir	,265	36	,000	,784	36	,000
Ön-Test	,123	42	,000	,946	42	,047
Son-Test	,222	42	,000	,795	42	,000
Kalıcılık Testi	,527	20	,000	,351	20	,000

\*p &gt;,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi p değerinin bütün verilerde anlamlı çıkması, verilerin normal dağılmadığının göstergesidir ve bu sebeple analizler için non-parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız iki grup için Mann Whitney U, bağımsız ikiden fazla grup için Kruskal Wallis H; bağımlı gruplar için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun her birinin ön test ve son testi arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrası gruplar arası farklılığı belirleyebilmek için kontrol listesi maddelerine ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare testinde örneklem büyüklüğü 20-40 arasında ise gözeneklere düşen denek sayısının 5’ten az olduğu durumlarda Fisher’in kesin testi kullanılır (Kılıç, 2016). Bu test, SPSS analizlerinde program tarafından otomatik olarak yapılmıştır. Deney grubunun son test puanları ile üç hafta sonra yapılan kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Son olarak, deney grubundaki çocukların son testten aldıkları puanların yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U; kardeş sayısı, doğum sırası, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre ise her bir faktör için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesinden aldıkları ön test, son test, kalıcılık testi puanları ve deney grubundaki çocukların puanlarının demografik özelliklerine göre incelenmesi tablolar ile sunulmaktadır.

Tablo 9

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	21,88	437,50	212,500	,850
Kontrol	22	21,16	465,50		

p < .05

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir, U=212,500, p>.05. Bu bulgu araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların felsefi tutum ve davranış puanları arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, araştırma öncesinde felsefi tutum ve davranış puanları açısından deney ve kontrol grubunun benzer olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Tablo 10

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Maddelerinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Yönelik Sonuçlar*

Madde	Deney				Kontrol				X <sup>2</sup>	P
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	F	%	f	%	f	%	F	%		
M1	9	45	11	55	11	50	11	50	,105	,746
M2	6	30	14	70	9	40,9	13	59,1	,543	,461
M3	19	95	1	5	17	77,3	5	22,7	2,689	,101
M4	1	5	19	95	4	18,2	18	81,8	1,736	,188
M5	6	30	14	70	10	45,5	12	54,5	1,061	,303
M6	4	20	16	80	8	36,4	14	63,6	1,375	,241
M7	7	35	13	65	6	27,3	16	72,7	,293	,588
M8	3	15	17	85	3	13,6	19	86,4	,016	,900
M9	18	90	2	10	19	86,4	3	13,6	,132	,716
M10	15	75	5	25	17	77,3	5	22,7	,030	,863
M11	5	25	15	75	6	27,3	16	72,7	,028	,867
M12	0	0	20	100	2	9,1	20	90,9	1,909	,167
M13	20	100	0	0	21	95,5	1	4,5	,931	,335
M14	20	100	0	0	22	100	0	0		----
M15	10	50	10	50	5	22,7	17	77,3	3,394	,065
M16	9	45	1	55	9	40,9	13	59,1	,072	,789
M17	7	35	13	65	7	31,8	15	68,2	,048	,827
M18	5	25	15	75	7	31,8	15	68,2	,239	,625
M19	8	40	12	60	22	100	0	0	18,480	,00
M20	0	0	20	100	5	22,7	17	77,3	5,160	,023
M21	4	20	16	80	10	45,5	12	54,5	3,055	,081
M22	11	55	9	45	11	50	11	50	,105	,746
M23	13	65	7	35	19	86,4	3	13,6	2,636	,104
M24	20	100	0	0	17	77,3	5	22,7	5,160	,023
M25	3	15	17	85	10	45,5	12	54,5	4,546	,033
M26	10	50	10	50	18	81,8	4	18,2	4,773	,029
M27	12	60	8	40	17	77,3	5	22,7	1,462	,227
M28	19	95	1	5	4	18,2	18	81,8	24,954	,000
M29	19	95	1	5	11	50	11	50	10,395	,001

p < .05

Tablo 10'da deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına dair sonuçlar madde bazında görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubunun ön testten aldıkları puanları madde bazında karşılaştırmak amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 19, 20, 24, 25, 26, 28 ve 29. maddeler deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterirken 14. Madde için analiz yapılamamıştır. Ancak geriye kalan 21 maddede anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Maddelerin çoğunluğunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu nedenle kontrol listesi toplam puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark anlamlı bulunamamış ve grupların benzer olduğu varsayılmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın olduğu maddeler şöyledir: Madde 19: Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. Madde 20: Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunun nedenini açıklamaya çalışır. Madde 24: İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler. Madde 25: Başkaları için takdir ve övgü sözcükleri kullanır. Madde 26: Kendisi için iyi olanı başkası için de ister. Madde 28: Bir şeyin neden güzel veya çirkin olduğunu gerekçeleriyle açıklar. Madde 29: Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. Bununla birlikte, “Madde 14: Bitki-hayvan ve insan arasındaki farkları söyler.” maddesine test yapılamamıştır.

Tablo 11

*Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,924	,000*
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	0				

p < .05

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 11’de görüldüğü gibi analiz sonucunda deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası aldıkları felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (z=3,924, p<.0001). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocuklarla felsefe eğitimi etkinliklerinin, çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarında farklılaşma yarattığı söylenebilir.

Tablo 12

*Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Görüşleri*

Soru	Öğretmen Görüşü	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1.Çalışma kapsamında yaptığımız çocuklarla felsefe etkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?	“Çocuklarla felsefe etkinlikleri çocuklara her alanda katkı sağladı, gelişimlerini ilerletti ve kalıcı oldu. Mesela ülkelerle ilgili bir etkinlik yaptınız, şimdi ülkeleri gördüklerinde hemen tanıyorlar.”	Bu soru kontrol grubu öğretmenine sorulmadı.
2.Sizce çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde ne gibi etkileri vardır?	Bu alanların hepsinde katkısı oldu. Çocuklar etkinliklerdeki sorulara çok iyi cevaplar verdiler, gelişimleri çok iyi. Ancak sınıfa bir yabancı geldiğinde çok şımarıyorlar, normalde daha iyiler.	Çocuklarla felsefe düşünmeye yönelik hikâyeler ile verilebilir. Çocukların düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, bilişsel ve dil gelişimine katkısı olur. Kendine ve başka düşüncelere saygı duymayı öğrenir, sosyalleşir.
3.Felsefe eğitimi bu alanlardan başka hangi alanlarda çocukların gelişimini destekleyebilir?	Benim fark ettiğim kadarıyla özellikle görsel gelişimlerini çok destekledi. Programınızda görsel öğeler çok fazlaydı ve bu çocukların görsel hafızasını da olumlu etkiledi. Aynı şekilde işitsel olarak da duyduklarına daha duyarlı hale geldiler.	Çocukların dünyaya bakış açılarını değiştirir. Kişilik gelişimini destekler. Her düşünceyi hemen kabul etmeyen, sorgulayan çocuklar yetişmesine katkı sağlar.
4.Çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların düşünme becerileri üzerinde ne gibi etkileri vardır?	Kavram edinimleri çok hızlandı. Merakları ve çevrelerinde gördüklerine karşı soruları arttı. Sizinle birlikte işledikleri kavramlar, gerçek kavramı gibi kavramların yanı sıra renk ve sayı kavramlarını edinirken de kolaylık sağladı.	Düşünme becerileri üzerinde özellikle problemi bulması, problemi görmesi ve sonra çözüm yolu üretmesi üzerinde katkı sağlar. Sorgulayan, araştıran çocuklar yetişir.
5.Çocuklarla felsefe eğitimi çocukların ahlaki gelişimlerine katkı sağlar mı? Neden?	Evet, bazı temalar geçti hoşgörü gibi. Bunlar çocuğun ahlaki gelişimine de katkıda bulunur.	Daha saygılı, düşünceli, mantıklı olurlar. Çocuk hep doğruyu aradığı için ahlaki gelişimine katkısı olur.
6.Sizce verilen bu eğitim, toplumda “çocukların felsefe yapamayacağı” önyargısını değiştirmede etkili olabilir mi? Nasıl?	Ben zaten bu programdan önce de felsefe yapabileceklerini düşünüyordum. Bunlar 5-6 yaş grubu çocukları olduğu için felsefe yapabilirler.	Tabi ki önyargıyı kırar. İnsanlar doğuştan felsefeye ihtiyaç duyarlar, doğuştan beri düşünürüz. Çocuk konuşmaya başladığından itibaren felsefenin içindedir, ebeveynlerine hep sorular yöneltir. Ancak çocukların soruları hep geçitirilirse felsefe gelişimi desteklenmez. Bu bakımdan sordukları sorulara mantıklı ve ilgili cevaplar vermek gerekir ki soruları devam etsin.
7.Sizce çocuklarla felsefe etkinlikleri çocukların ileriki yaşamlarına ne gibi yarar sağlar?	İleriki yaşamlarında da öğrendikleri şeylerin kalıcı olacağını düşünüyorum.	Hayatta karşılaşacakları problemlere çözüm yolları üretebilirler. Sosyal ve arkadaşlık ilişkilerinde daha doğru seçimler yaparlar. Araştırmacı yetişkinler olacakları için daha kültürlü olurlar. Kendilerini daha rahat ifade ederler ve bu nedenle toplum içinde daha saygın bir konuma sahip olurlar. Topluma faydalı bireyler olurlar. Özgüvenleri yüksek olur.

8.Çalışma kapsamında yaptığımız eğitimle tanıştıktan sonra sizin felsefeye bakış açınızda olumlu ya da olumsuz bir değişiklik oldu mu?	Benim de eksiklerim olmuş olabilir, benim de öğrendiğim şeyler oldu. Mesela sizin hemen hemen her etkinlikten sonra resim çizdiriyor olmanız benim çok hoşuma gitti, bunu kullanabileceğimi düşündüm. Çünkü orada özgün resimler çizmelerini istiyorsunuz ve düşünceleri destekleniyor.	Bu soru kontrol grubu öğretmenine sorulmadı.
--	---	--

Tablo 12’de okul öncesi dönem çocuklarına yapılan felsefe etkinliklerine yönelik deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi, 1. ve 8. sorular kontrol grubu öğretmenine sorulmamıştır. Diğer sorular ise deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ayrı ayrı yöneltilmiştir. Deney grubu öğretmeni sorulara, araştırma kapsamında yapılan eğitim ve çocuklarda oluşan değişim ve gelişime uygun olarak cevap verirken kontrol grubu öğretmeni böyle bir deneyimden uzak olduğu için kendi düşüncelerine uygun olarak cevaplar vermiştir. Öğretmenlerin görüşleri son testler ve kalıcılık testi sonuçları ile birlikte aşağıda yer alan tablolarda ele alınarak tartışılmıştır.

Kizel (2015)’e göre, çocuklarla felsefe, çocukların eleştirel düşünme becerilerini ilerleterek onların felsefi sahaya aktif katılabileceği bir alan yaratır. Bilgiye odaklanmaktan ziyade felsefe, çocukların dünya ve varoluş hakkındaki meraklarını uyandırarak felsefi hassasiyet kazandırır (Lone, 2013). Lipman (1988)’a göre insana, insanın yaşamına ve doğasına dair varoluşçu meselelerle ilgilenmek orijinal ve otantik felsefe sorularından doğru yola çıkmayı gerekli kılar. Çocukların felsefi hassasiyet kazanmaları onların aynı zamanda sosyal ve etik meselelerde duyarlılık kazanmaları anlamına da gelir. Lipman’ın bu fikirlerinden yola çıkarak, felsefe eğitimi çocukların, sorgulama, akıl yürütme, tutarlı cümleler kurma gibi sözlü veya sayısal yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir.

Gruioniu (2013)’ye göre felsefe eğitimi özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesinde çocukların bağımsız düşünme, dinleme ve konuşma, merak ve yaratıcılıklarını geliştirme için son derece etkili bir yoldur. Günümüzde, tek amacı sınavları geçerek bir diploma almak ve böylece iş sahibi olmayı ümit etmek olan birey için verilen eğitim ona çağın gereklerine uygun donanımı vermek için yeterli olmayabilir. Toplumsal problemlerin fark edilmesi, çözümlenmesi ve medeniyetin ihya edilmesi için yalnızca bilim ve teknoloji sahasında değil sanat ve felsefe alanında da bilgi üretmeye ihtiyaç vardır. Gruioniu (2013)’ye göre çocuklarla felsefe, genç zihinlerin çağın getirdiği hızlı değişimlerle başa çıkabilmesi için, çok değerli bir araçtır.

Kizel ve Abdallah (2017), çocuklarla felsefenin pedagojik ve toplumsal faydalarını şöyle sıralarlar: 1) Okula aidiyet hissi oluşturmaları, 2) Demokrasi, düşünce özgürlüğü, ifade özgürlüğü ve eşitlik gibi kavramlar üzerinde düşünerek taşranın saplantılı geleneklerinden kurtulma, 3) Çocuklar ile felsefe programının yürütücüleri arasında güven oluşması. O zamana kadar okulda öğrenci-öğretmen ve diğer yetişkinler arasındaki hâkim olan katı disiplinin fark edilmesi ve felsefe uygulayıcılarının tutumu ise öğrencileri, ilişkiler konusunda rahatlatmış ve dünyanın güvenilir bir yer olduğunu düşünmelerine fırsat vermiştir, 4) Geleneksel sınıf düzeninin değiştirilerek daire şeklinde oturma düzenine geçilmesi ile göz kontağı, dinleme becerileri ve etkileşimin artması 5) Etkinliklerde sayısal bir değerlendirmenin olmayışı öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilmelerini ve görüşlerde çeşitlilik sağlamıştır, 6) Sınıf içerisinde saygınlık görme. Felsefe etkinlikleri ile geleneksel sınıfların rekabetçi ortamından çıkmış ve öğrenciler birbirlerinin görüşlerine daha saygılı olmaya ve birbirlerini dinlemeye başlamışlardır. Bu sayede sınıf içerisindeki farklı görüşlere tolerans ve hoşgörü artmıştır, 7) Düşünme becerilerinde ilerleme. Geleneksel sınıflardaki öğretmenin bildiklerini öğrencilere aktarmasının aksine felsefe programında okunan metin üzerinde çocukların düşünmesi, soru sorması ve cevap araması sağlanmıştır. Bu sayede çocukların karar verme, yargılama ve soru sorma becerileri gelişmiştir, 8) Soyut düşünme yeteneğinde artış.

Çayır (2015)'in, ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, felsefe eğitimi sonunda farklı açılardan düşünme, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, filozoflardan ve felsefeden hoşlanma, kavramlara yönelik farkındalık gibi gelişmeler gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların somuttan soyuta doğru bir düşünme süreci izlediği ve kavramlara toplumsal açıdan yaklaştıkları kaydedilen bulgular arasındadır(Çayır, 2015, s.iii). Çocuklarla felsefenin gizil amaçlarından biri de onlara felsefeyi sevdirmek suretiyle ileride filozoflara ve felsefeye ilgili duyma ihtimallerini artırmaktır. Ayrıca felsefenin temelinde her şeyden önce kavram eğitiminin bulunduğunu ve kavramlara yönelik farkındalığın araştırma açısından da önemli olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Goering (2008)'e göre Matthews, Çocukluk Felsefesi isimli kitabında çocukların özellikle ölüm kavramını çok sevdiğini belirtir. “Charlotte’s Web” ve “Tuck Everlasting” isimli kitaplarda çocuklar doğa, yaşam döngüsü ve ölüm üzerine düşündürülür. Goering (2008), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı bir etkinlikte atılan atom bombası yüzünden ölmek üzere olan Japon bir kızın hikâyesini okur ve ardından çocuklara, hikâyedeki en ilginç buldukları şey üzerine soru sormalarını ister. Hikâye sonunda çocukların, bomba ve savaş ile de ilgili olmakla birlikte, en çok sordukları sorular -Japon kız neden ölmek zorunda? gibi- ölüm üzerine olmuştur.

Çocukların burada merak ettiği konu aslında, ölümlle birlikte, hayattır. Varoluşçu filozoflara göre hayat, ölüm karşısında anlam bulur ya da anlamını yitirir. Varoluş sözcüğünün çağrışım yaptığı en yakın duygu, var olmak, hayatta olmak, yaşam sürmek gibi görünse de, bu sözcük aslında, yok oluşu hatırlatır (Taşdelen, 2017). “Her şey zıddı ile kaimdir.” prensibi gereğince bir çocuğun canlı ile cansız arasındaki farkı söylemesi ölüm ve hayat kavramları üzerine düşündüğünün ve aralarındaki ayrıma varabildiğinin ifadesidir.

Oral (2013)’a göre felsefe programları, çocukların akademik başarılarının yanı sıra ahlak ve ahlaka ilişkin konular hakkında da sorumluluk kapasitelerini geliştirir. Bu tür programlar, çocukların eleştirel, olumlu ve makul düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca, bu programlar, özgüven, diğerlerine karşı anlayış, hoşgörü geliştirme ve alternatif bakış açılarını anlama ve değerlendirebilme, birbirlerine saygı duyma, başkalarına karşı daha sabırlı olma, okul ve öğrenim konusunda olumlu tutum geliştirme, daha merak uyandırma ve sorgulama yapma kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur. (Millet & Tapper 2012; Gregory 2011; Burgh & Yorshansky 2011; Daniel & Auriac 2011).

Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bu çalışmada da pek çok maddede Oral (2013)’ın görüşlerini destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Nitekim çalışma kapsamında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu aracılığı ile deney grubunun öğretmeninden elde edilen verilerde, eğitim süresince yapılan etkinlikler sayesinde çocukların tüm gelişim alanlarında gözle görülür bir ilerleme olduğu, çocukların çevrelerine karşı merak ve sorularının arttığı, kavram dağarcıklarının genişlediği ve özellikle hoşgörü gerektiren ahlaki durumlarda olumlu davranışlarının arttığı dile getirildiği belirlenmiştir (Tablo 12). Öte yandan kontrol grubu öğretmeni ile de görüşme yapılmış ve çocuklarla felsefenin çocuğun gelişimine katkısı konusunda deney grubu öğretmeni ile hemfikir olduğu görülmüştür. Ayrıca kontrol grubu öğretmeni, çocuklarla felsefenin çocukların kişilik gelişimi, sosyalleşmesi, arkadaşlık ilişkileri ve probleme çözüm yolları üretebilmesi konusunda faydalı olacağını tahmin etmekte olduğunu, her insanın doğumundan itibaren felsefeye ihtiyaç duyduğunu, felsefe etkinliklerinin okul öncesi eğitim programında yer alması gerektiğini ve kendi sınıfında bunun eksikliğini hissettiğini belirtmiştir (Tablo 12). Worley (2009), “Okullarda Felsefenin Felsefesi” isimli çocukların felsefe yapıp yapamayacağını ele aldığı çalışmada, çocukların felsefeye doğal olarak meyilli olduklarını ve felsefenin okullara girmesinin gerekliliğini vurgular. Erken çocukluk eğitiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedef alan bir planlama, çocukların merak duygularını desteklemeli, araştırma yapmaları için

cesaretlendirmeli, problemlere farklı çözüm yolları bulmalarına olanak sağlamalı ve çocukların kendi günlük yaşantılarına ilişkin kararlar almalarını desteklemelidir (Ezmeçi & Akman, 2016).

Gruioniu (2013)'ye göre çocuklar için felsefe programı, dil, iletişim, matematik, bilim ve sanat dersleri içerisinde tüm müfredata yerleştirilmiş yeni bir proje olarak sunulmalıdır. Gerekli olan tüm materyaller, resimli çocuk kitapları ve felsefi içerikli öyküler öğretmen tarafından önceden hazırlanmalıdır. Öğretmenler, ders programının dışına çıkarak çocuklarla felsefe etkinlikleri ile çocukların, soru sorması, argümanlar ve zıt argümanlar üretebilmesi, diğerlerinin görüşlerini saygıyla dinlemesi ve problemlere çözüm üretebilmesi için otantik tartışma ortamları yaratabilirler.

Tablo 13

*Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	7	10,00	70,00	,676	,499*
Pozitif Sıra	11	9,18	101,00		
Eşit	4				

p<.05                      \*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası aldıkları felsefe puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir,  $z=.676$ ,  $p>.05$ . Analiz sonuçlarına dayalı olarak, kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarında üç aylık bir sürede anlamlı düzeyde gelişme olmadığı söylenebilir.

Tablo 14

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Son Test Toplam Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	29,85	597,00	53,000	,000
Kontrol	22	13,91	306,00		

p < .05

Tablo 14’te deney ve kontrol gurubunun felsefi tutum ve davranış kontrol listesinden aldıkları son test puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait ölçümler arasında uygulama sonrasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir, U=53,000, p<.0001. Bu sonuca dayalı olarak uygulama sonrası deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış belirleme kontrol listesinden aldıkları puanların, kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksek; sıra ortalamaları dikkate alındığında ise farklılaşmanın deney grubundaki çocuklar lehine olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulguya göre deney grubuna uygulanan çocuklarla felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarında farklılaşma yarattığı söylenebilir. Farklı ülkelerde, farklı zaman ve süreçlerde yapılan ve aşağıda özetlenmiş olan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir.

Felsefi tutum genel olarak eleştirel, sorgulayıcı, olaylara ve evrene bütüncül gözle bakabilen, doğru akıl yürüten, düşündüğünü ifade edebilen, başkalarının fikirlerine saygılı olabilen ve toplumun yararına olacak şekilde etik ilkelere bağlı kalarak eylemde bulunan bir tavırla ilgilidir. Aynı zamanda neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi ve objektif olabilmeyi de gerektirir. Reznitskaya ve Glina (2013), yaptıkları çalışmada devlet okulunda geleneksel sınıflara devam eden çocuklar ile çocuklar için felsefe sınıfına devam eden çocuklara 12 hafta boyunca haftada bir metin temelli tartışmalar yaparak kıyaslamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre çocuklar için felsefe sınıfına devam eden çocukların, geleneksel sınıflara devam eden çocuklara göre, aynı fikirde olmadıklarını belirtmekten çok daha fazla hoşlandıkları, tartışma sürecinde daha fazla yorum yapabildikleri, konuşulan konu dışına çıkmadan bağlamsal düşündükleri, farklı görüşlerini açıkladıkları ve gerekçelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe

sınıfında olan çocukların diğer gruptaki çocuklara göre, tartışma esnasında herkesin eşit bir şekilde söz hakkı alma durumuna daha çok dikkat ettiği ve işbirlikçi bir şekilde fikirler ürettiği bulunmuştur. Säre vd. (2016) ise, okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının çocukların muhakeme etme, analogi yapma, gerekçe gösterme, “-den dolayı” bağlacını kullanma ve ilişkisel bağlantılar kurma (bütünlüklü düşünme) becerilerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Mirabal (2008), fenomenolojik durum çalışması yöntemini kullanarak yaptığı çalışmada çocuklar için felsefe eğitimini bir araç olarak kullanmış ve çocukların yaşadıkları dünyayı sorgulamaya istekli ve yetenekli oldukları sonucuna ulaşmıştır (s.ii).

Reznitskaya vd. (2012), yaptıkları çalışmada 3 deney ve 3 kontrol grubu seçmişler, deney gruplarına çocuklar için felsefe konusunda uzman misafir öğretmenler ile kontrol gruplarına ise sınıf öğretmenleri ile felsefi tartışmalar yaptırmışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre çocuklar için felsefe pedagojisinde uzman deney grubunun öğretmenleri felsefi diyaloglara uygun bir sınıf ortamı yaratmakta daha başarılı olmuşlar ve kontrol grubunun öğretmenlerine göre daha az konuşmuşlardır. Bu durum, özellikle konuşma ve soru sorma sorumluluğu çocuğa vermektedir. Çocuklar için felsefe sınıflarındaki çocuklar, konuşan kişiye dönüt vererek ve sorular sorarak grup etkileşimindeki kontrolü kendileri sağlama eğiliminde olmuşlardır.

Matsuoka (2007), ortaokul öğrencilerinde düşünme süreçlerinin çocuklar için felsefe programının etkisiyle nasıl şekillendiğini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmış ve deney grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini grup görüşmelerine yansıttıkları ve kişisel bağlantılar kurduklarını tespit etmiştir. Örneğin “kötü”, “yanlış” ve “farklı” kavramları üzerine tartışıldığında bu öğrenciler yüzeysel yorumlarla yetinmeyerek daha derin anlamlar üzerine düşünmüşlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine karşı daha saygılı olduğu bulunmuştur. Felsefi tutuma işaret eden bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulguyla paralel niteliktedir.

Felsefi tutum, varlığın bütünlüğü içinde bilgileri değerlendirme fırsatı sunar ve böylece insana, bilgiye dayalı eylemlerinin (fiil), başka bir deyişle iradi hareketlerinin gerektiği gibi yapılması hususunda yol gösterir (Öner, 1995). Bu bakımdan felsefi tutum insana, varlığa dair edindiği bilgiyi gerektiği gibi, akla uygun şekilde kullanabilme imkânı verir. Marashi (2009), erkek çocuklar ile yaptığı çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin deney grubundaki çocukların akıl yürütme becerilerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucunu elde etmiştir.

Topping ve Trickey (2007b), yaptıkları çalışmada işbirlikçi interaktif diyaloglar da içeren bir düşünme eğitimi programının çocuklar üzerindeki bilişsel etkilerini ölçmeyi amaçlamışlar ve sonuç olarak çocuklarla felsefenin yalnızca sözlü bilişsel değil sözsüz ve sayısal akıl yürütme becerilerini de artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Williams (1993) tarafından 11-12 yaş çocukları ile yapılan çalışmada, çocuklarla felsefenin okuma kabiliyetini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıl yürütme, alternatif fikirler üretme, varsayımları değerlendirme ve eleştirel düşünme yeteneği kazandıkları, yapılan video analizleri sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler kişilerarası ilişkilerde, özellikle dinleme becerisinde grup etkileşiminde artma ve öfkede azalma olduğunu gözlemlemişlerdir.

Trickey ve Topping (2006)'e göre çocuklar için felsefe programı, çocukların kendi görüşlerini gerekçelendirme ve diğerlerinin görüşlerine neden katıldıklarını ya da katılmadıklarını açıklayabilme ile kendini belli eden eleştirel düşünme yeteneğine vurgu yapar. Ayrıca program sosyal beceri, iletişim becerisi, empati ve diğerlerinin hislerine karşı hassasiyeti de gerektirir. Bu bakımdan çocuklarla felsefe etkinlikleri ile özgüven, özyeterlilik, sosyal zekâ ve duygusal zekânın (emotional intelligence) gelişmesi beklenen sonuçlar arasındadır. Chamberlain (1993), yaptığı çalışmada çocuklar için felsefe programının üstün yetenekli çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmış ve bu programın deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırdığı ve daha mantıksal ve metabilşsel temelli düşüncelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca düşünmenin onlara coşku verdiği, adalet, dürüstlük ve arkadaşlık değerlerini pekiştirdiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Topping ve Trickey (2007a), felsefi sorgulamaların çocukların interaktif davranışlarına etkisini inceledikleri çalışmalarının sonucunda, deney grubundaki çocukların, açık uçlu soru sorma, akranlarıyla olan sınıf diyaloglarına katılma, ileri sürülen görüşlerin haklılığını sorgulama ve görüşlerini gerekçelendirme becerilerinde gelişme görülmüştür. Ayrıca deney grubunda öğretmen-öğrenci diyalogu %41 ila %66 arasında artmıştır. Bunun yanı sıra deney grubundaki çocukların özgüveninin arttığı, bağımlılık ve anksiyetelerinin azaldığı bulunmuştur. Çocuklardan yarısının, özellikle sosyal davranışlar, özgüven, duyguları kontrol, ilişkiler ve empati becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Daniel vd. (2005), yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe etkinliklerinin 10-12 yaşlarındaki çocukların mantıksal, yaratıcı, sorumlu ve üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucunu elde etmişlerdir. Sönmez (2016, s.v)'in çalışmasında da seçmeli düşünme eğitimi

dersinin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Penell (2014), çocuklar için felsefe yolu ile yapılan eleştirel ve analitik okumaların üçüncü sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarının, büyük ölçüde okulun kültürel taşıyıcısı olduğunu, ama yine de esneyerek eleştirel okuma sürecinden etkilendiğini gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda eleştirel okuma sürecinin çocukların duygularını işleme, kişiler arası ilişkiler yoluyla çalışma ve fikirlerini metinle ilişkilendirme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, araştırmalarda, çocuklarla felsefenin çocuklar üzerine etkisine dair en çok incelenen alanlardandır. Nitekim Taş (2017), 48-72 aylık çocuklarla yaptığı araştırmada çocuklar için felsefe eğitiminin zihin kuramı ve yaratıcılık açısından etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test sonuçlarına göre zihin kuramı alt puanlarının (beklenmedik içerik değişikliği hariç) ve yaratıcılık alt puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklı çıktığı bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutları olan akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi bakımından deney grubundaki çocuklarda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Zihin kuramı ise Perner (1999) tarafından kişinin başkalarının istekleri, düşünceleri, hisleri ve niyetleri gibi zihinsel durumlarına yönelik çıkarsama yapma ve bu zihinsel durumların etkisiyle insanların nasıl davranacağına ilişkin tahminlerde bulunma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Taş, 2017, s.18-19).

Ghaedi vd. (2015), 5-6 yaş çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılığını geliştirdiği sonucuna ulaşımlardır. Çalışma sonucunda çocukların probleme çok sayıda çözüm yolu üretebilme ve yeni fikirler üretme becerilerinde artış görülmüştür. Çocukların farklı açılardan bakabilme, orijinal ve eşsiz fikirler üretebilme ve fikirlerini detaylı bir şekilde açıklayabilme becerisi artmıştır.

Pourtaghi vd. (2014), Torrance Yaratıcılık Testi kullanarak yaptıkları deneysel çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin deney grubundaki çocukların yaratıcılığını artırdığı sonucuna ulaşımlardır. Torrance (1974) yaratıcılığı “Boşlukları, rahatsız edici ya da eksik sözleri sezip, bunlar hakkında düşünce ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak.” olarak tanımlanmaktadır. Bir ürün ya da düşüncenin yaratıcı olması için tek başına orijinal olması yeterli olmayıp yaratıcı ürün ya da fikrin sosyal açıdan değerli, kullanışlı ve estetik de olması gerekmektedir (Shalley, Zhou &

Oldham'dan aktaran Taş, 2017, s.32). Portaghi vd. (2014)'nin çalışmasında çocuklar için felsefenin yaratıcılığı geliştirdiği yönündeki sonuç, yaratıcılığın içeriği düşünüldüğünde bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Tok (2008), Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanarak yaptığı araştırmada düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinden alınan son test puanları deney grubunda anlamlı şekilde farklıdır. Yaratıcı Düşünce Testinden alınan son test puanları sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliği bakımından deney grubu lehine anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünme özelliklerini kazanmaları çocuklara da bu becerileri yansıtmaları ve örnek düşünme süreci sergilemeleri açısından önemlidir. Bu bakımdan ilerideki yansımaları düşünüldüğünde, felsefe ve düşünme eğitimleri, öğretmen adaylarının eğitimi sırasında da kullanılabilir süreçlerdir.

Tablo 15

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Maddelerinden Aldıkları Son Test Puanlarına Yönelik Sonuçlar*

Madde	Deney				Kontrol				X <sup>2</sup>	P
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	F	%	F	%	F	%	F	%		
M1	20	100	0	0	13	59,1	9	40,9	10,413	,001
M2	20	100	0	0	11	50	11	50	13,548	,000
M3	19	95	1	5	17	77,3	5	22,7	2,689	,101
M4	14	70	6	30	5	22,7	17	77,3	9,450	,002
M5	20	100	0	0	17	77,3	5	22,7	5,160	,023
M6	20	100	0	0	15	77,3	5	22,7	5,160	,023
M7	20	100	0	0	4	18,2	18	81,8	28,639	,000
M8	20	100	0	0	4	18,2	18	81,8	28,639	,000
M9	20	100	0	0	16	72,7	6	27,3	6,364	,012
M10	20	100	0	0	16	72,7	6	27,3	6,364	,012
M11	20	100	0	0	9	40,9	13	59,1	17,116	,000
M12	19	95	1	5	5	22,7	17	77,3	22,344	,000
M13	20	100	0	0	15	68,2	7	31,8	7,636	,006
M14	20	100	0	0	19	86,4	3	13,6	2,937	,087
M15	18	90	2	10	8	36,4	14	63,6	12,780	,000
M16	20	100	0	0	9	40,9	13	59,1	17,116	,000
M17	15	75	5	25	10	45,5	12	54,5	3,796	,050
M18	16	80	4	20	10	45,5	12	54,5	5,301	,021
M19	20	100	0	0	21	95,5	1	4,5	,931	,335
M20	14	70	6	30	9	40,9	13	59,1	3,579	,059
M21	20	100	0	0	14	63,6	8	36,4	8,984	,003
M22	20	100	0	0	7	31,8	15	68,2	21,212	,000
M23	20	100	0	0	17	77,3	5	22,7	5,160	,023
M24	20	100	0	0	16	72,2	6	27,3	6,364	,012
M25	19	95	1	5	12	54,5	10	45,5	8,869	,003
M26	20	100	0	0	15	68,2	7	31,8	7,636	,006
M27	20	100	0	0	15	68,2	7	31,8	7,636	,006
M28	20	100	0	0	9	40,9	13	59,1	17,116	,000
M29	20	100	0	0	12	54,5	10	45,5	11,932	,001

p < .05

Tablo 15'te de görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun son testten aldıkları puanları madde bazında karşılaştırmak amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 3, 14, 17, 19 ve 20. maddeler deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermezken diğer 24 maddede anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Maddelerin çoğunluğunda deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve yapılan uygulamanın deney grubu lehine etkili olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu son test sonuçlarında

anamlı bir farklılığın olmadığı maddeler şöyledir: Madde 3: Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. Madde 17: Dinledikleri ile ilgili sorular sorar. Madde 19: Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. Madde 20: Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunun nedenini açıklamaya çalışır.

Bu maddeler dışında, Madde 5: başkalarının duygularının nedenlerini söyler, Madde 6: Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler, Madde 8: Başkalarının hakları olduğunu söyler, Madde 22: İnsani davranışların neler olduğu hakkında tahminde bulunur, Madde 23: Gerektiğinde hoşgörölü davranır, Madde 27: Kendisi için istemediği şeyi başkası için de istemez gibi çocuğun empati becerisini, prososyal ve ahlaki davranışları ölçmeye yönelik pek çok maddede deney grubu lehine farklılaşma vardır. Bu durumda, çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların daha çok empati becerisi, prososyal ve ahlaki davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Schertz (2007)'e göre empati, insanlar arası ilişkilerde etik durumlar için birinci basamak olarak düşünölebilir. Kişiler arası empatik gelişim için diyalog iyi bir pedagojik araçtır. İşbirlikçi öğrenme ve akran etkileşimi empati artışında önemlidir. Çocuklarla felsefe, akran etkileşimli bir eğitim ortamı yaratarak çok sesli tartışmalar, sorgulama temelli söylemler ve etkili durumları paylaşarak empati gelişimine katkıda bulunur. Örneğin etik sorgulamalarla birleştirildiği zaman çocuklarla felsefe, empati ve pro-sosyal davranışları artırmanın yanı sıra ahlak eğitimi de sağlar (Schertz, 2007). Kendisi için istemediğini başkası için de istememe, hoşgörölü olma ve başkaları için takdir ve övgü sözcükleri kullanabilme aslında empati eğitimi ile ilişkili kavramlardır. Collins (2004) yaptığı araştırmada çocuklarla felsefenin empatik düşünme yeteneğini artırdığı sonucunu elde etmiştir.

Daniel vd. (2012), 5 yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada deney grubuna bir süre çocuklar için felsefe eğitimi uyguladıktan sonra kontrol grubunun % 60'ının benmerkezci ve % 40'ının görecelilik perspektifinde iken deney grubunun % 65'inin görecelilik, % 35'inin benmerkezci perspektifte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda çocuklar için felsefe eğitiminin küçük yaş grubunda dahi, çocukları benmerkezcilikten uzaklaştırarak toplumsal olana ve kendisi için istediklerini başkaları için de istemeye yaklaştırdığı söylenebilir. Kendi istekleri ile toplumun istekleri ve beklentileri arasında bir denge oluşturma ve her zaman iyiden yana olabilme gayreti, felsefi tutumun gerekliliklerindedir. Bireysel ve toplumsal anlamda düşünöldüğünde felsefi tutum, hem bireyin kendini gerçekteştirebilmesi, hem de tüm insanlığın refahı ve kolektif fayda için olmazsa olmaz bir etik duruş olarak düşünölebilir. Lago (1990)'ya göre, özellikle grupla

yapılan felsefe etkinliklerinin geliştirdiği en temel değer hoşgörü, diğerlerine karşı önyargısız tutumlar ve sağlıklı bir benlik algısıdır. (Kennedy, 1996). Çocuklar, felsefi sorgulama becerileri geliştikçe sosyal problemlerini ve kişisel çatışmalarını daha adil ve objektif bir şekilde çözmeye başlamaktadırlar.

Lipman (1995)'a göre bir çocuğa, duygularının farkına varması, makul ve makul olmayan duygularını kontrol edebilmesi felsefe ile öğretilebilir. Çocuğa felsefe içerikli metinler okunarak ve felsefi tartışmalar yapılarak hayatında karşılaştığı problemleri çözümleri keşfetme becerisi geliştirilebilir. Bu şekilde çocukta, yavaş yavaş, öz-eleştiri ve oto-kontrol alışkanlık haline gelmeye başlar ve uygun olmayan duygularının onu ele geçirmesine izin vermez. Okur (2008, s.iii), 6 yaş grubu ile yaptığı araştırmada çocuklar için felsefe eğitim programının çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Badri ve Vahedi (2017), Azerbaycan'da kız öğrenciler ile yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe eğitimine tabi tutulan deney grubundaki öğrencilerin ruhsal zekâlarının (spiritual intelligence) anlamlı derecede arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ruhsal zekâyı problem çözümleri ve hedefe ulaşma becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu, çalışmadaki "Gerektiğinde probleme birçok çözümleri yolu üretir" maddesinde elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Abaspour vd. (2015), 12-14 yaşlarındaki kız çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının çocukların ruhsal gelişimini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. alışmalarında ruhsal gelişimin farkındalık, gerçekçi kabuller, hayal kırıklığı, kararsızlık ve izlenim yönetimi şeklinde alt boyutları olduğunu tanımlamışlardır. Programın gerçekçi kabuller ve izlenim yönetimi açısından ruhsal gelişimi desteklemediği, diğer yönlerden ise desteklediği bulunmuştur. Bu bulgular, farkındalık açısından, bu çalışmadaki "Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar" maddesine ilişkin bulgu ile örtüşmektedir.

Trickey ve Topping (2006), çocuklarla felsefe eğitiminin çocukların özgüvenleri üzerine etkisini araştırmış ve çocuklarla işbirlikçi felsefi sorgulama eğitiminin çocukların özgüvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda işbirlikçi felsefenin çocuklara akademik özgüven ve öz yeterlilikte artış sağladığı ve anksiyeteyi azalttığı; ancak sosyal durumlarda karşılaşılan problemleri çözümleri yeteneğinde ise herhangi bir artış sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ise çocuklarla felsefe eğitimi çocukların problem çözümleri becerisini artırmaktadır. Trickey ve Topping'in elde ettiği bulguların araştırmadan elde edilen problem çözmeye ilişkin bulgu ile örtüşmediği söylenebilir.

Matthews (2005)'e göre ironi içeren felsefi hikâyeler çocukları cesaret, iyi, doğal gibi kavramları sorgulamaya teşvik edecektir. Bu bağlamda felsefe eğitiminin çocuklardaki kavramları tanımlama gayretini de artırması beklenmektedir. Nitekim bu çalışmada 15. madde: “Kavramları tanımlamak için gayret gösterir” maddesi ile bu kazanımın başarıldığı görülmektedir.

Fields (1995), 7-8 yaş gurubu çocuklarla yaptığı araştırması sonucunda çocuklar için felsefe programı uygulanan deney grubundaki çocukların negatif sözel etkileşimlerinde azalma ve özgüvenlerinde artma kaydetmiştir. Ayrıca öğretmenler, eğitim sonunda deney grubundaki çocuklarda belirgin derecede motivasyon artışı, yorum ve konsantrasyon artışı olduğunu ifade etmişlerdir. Karadüz (2010)'e göre dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen herhangi bir etkinliğin eleştirel nitelikte gerçekleştirilmesi çocuğun düşünce gelişimine simetrik olarak dil gelişimini de destekler. Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve eleştirel konuşma denemeleri çocuğun yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve karar verme becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkidir.

Arabzadeh vd. (2016), 5-6 yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefe programının çocukların sözel zekâ seviyelerini anlamlı bir şekilde artırdığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, felsefi tutum ve davranış ölçeğinde sözel ifade becerisi gerektiren pek çok madde ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ahlaka ilişkin maddelerde de son testte deney grubu lehine bir artış vardır.

Jahani vd. (2016), yaptıkları araştırma sonucunda çocuklar için felsefe programının çocukların ahlaki gelişimlerini ilerlettiği ve sosyal yaşamlarındaki başarılarını artırdığını bulmuşlardır. Ahlaki gelişim olarak Kohlberg'in sınıflaması temel alınmış ve ahlaki gelişimin en temelde “adalet” duygusundaki gelişmişlikle ölçüldüğü ifade edilmiştir. Dolayısıyla çalışma sonucunda çocuklar için felsefe programının çocukların adalet algısını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, bu çalışmada 7.ve 8. maddelerle ölçülen hak ve adalet duygusundaki gelişim ve 22. maddede ölçülmesi amaçlanan insani (ahlaki) davranışlar sonucu ile benzeşmektedir. Başka bir çalışmada ise, yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargıları üzerine etkisini incelenmiş ve araştırma sonucunda düşünme eğitiminin suçlu çocuklardaki ahlaki yargıları geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Demirhan, 2017, s.122).

Kurallara uyma, gerektiğinde hoşgörülü ve uzlaşmacı davranma, kendisi için istemediği şeyi başkası için de istememe, sorumluluklarını bilme ve yerine getirme gibi davranışlar ahlakın kapsamı alanı içerisindedir. Thornberg (2008), yaptığı etnografik çalışmada çocukların okul

kuralları hakkındaki sorgulama becerilerini arařtırmıřtır. Kurallar, eylemler için ve eylemleri iyi-kötü ya da dođru-yanlıř oluřları bakımından deđerlendirmek için rehberdir ve bu nedenle kurallar okullardaki ahlak eđitiminin bir parçasıdır. Okul kuralları kiřinin kendisi ve dűnya hakkında dűřünmesi için bir yoldur (Boostrom, 1991). Okul kuralları űzerine dűřűnmek iyi ile kötü veya dođru ile yanlıř arasındaki ayırımı yapmak bakımından etik deđerlerle olduđa ilişkilidir. Grup gűrűřmeleri sonucunda yapılan analizlere gűre űđrenciler, kuralların olmasını iyi bir durum olarak deđerlendirmektedir.

űđrenciler yasaklanan eylemin kötü sonuçlar dođuracađını ya da istenmeyen durumlara sebep olacađını algırlarsa onlar bu eylemin yanlıř olduđu sonucuna varırlar. Bu bađlamda felsefe etkinlikleri, çocukların kuralları içselleřtirmesi ve dođruyu yanlıřtan ayırt edebilmesi için olduđa faydalıdır. Zira kurallar űzerine akıl yűrűtmek onları “neden” sorusuna cevap vermeleri ve cevabı kendilerinin bulması için teřvik edecektir. Bir řeyin nedenine cevap vermek ise o řeyi anlamlandırmak anlamına gelecek, o řeyin dođru veya yanlıř olduđuna karar vermelerini sađlayacak ve vardıkları sonucu içselleřtirmelerine katkıda bulunacaktır. Bu sayede deđer edinimi de otomatik ve dıřtan denetimli halden çıkararak çocuđun muhakeme yeteneđine bađlı içsel bir eđilime dűnűşecek ve kalıcı hale gelecektir. Nitekim Thornberg (2008)’in çalıřmasında gűrgű kurallarının çocuklar tarafından en az űnemli gűrűlen kurallar olması da buna iřarettir. Zira gűrgű kuralları dıřtan denetimli, daha űnceden belirlenmiř ve çođunlukla nedeni sorgulanmadan otomatik olarak uygulanan kurallar bűtűndűr. Ayrıca onun çalıřmasında en űnem verilen kural tűrűnűn ise insan iliřkileriyle sosyal sahada kendini belli eden ‘iliřkisel kurallar’ olması da dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum bizim çalıřmamızdan elde edilen felsefe etkinliklerinin “Kendisi için iyi olmayanı bařkası için de istememe”, “Gerektiđinde hořgűrűlű davranma”, “İnsani davranıřların ne olduđu hakkında tahminde bulunma” maddeleri ile űrtűşmektedir.

UNESCO tarafından 1995’te organize edilen Paris Felsefe Beyannamesi, felsefenin zihin kapasitesinin, her tűrlű propaganda, fanatizm, űtekileřtirme ve hořgűrűsűzlűkle sınırlandırılmasından kurtararak ađdař dűnyanın sorunlarına karřı, űzellikle de etik sahada herkesin kendine dűřen sorumluluđu omuzlanmasını ve dűnya barıřını vaat eder (UNESCO, 2007, s.xiii). Çocuklarla felsefe programının amacı, okul çocuklarının ahlaki, estetik, politik, mantıksal veya hatta metafizik anlam tařıyan yűnleri hakkında daha bilinçli hale gelme ve yargılama yeteneklerini geliřtirmelerine yardımcı olmak için felsefeyi kullanmaktır (Gregory 2011). Bu arařtırmada çocuklarla felsefe etkinliklerinin, yukarıda bahsi geçen amaçları bűyűk oranda sađladıđı tespit edilmiřtir.

Garratt ve Pipper (2011), vatandaşlık eğitimi-çocuklarla felsefe ilişkisi üzerine yaptıkları araştırmada felsefe etkinliklerinin çocuklardaki sosyal meselelerde sorumluluk alma, kuşaklararası ilişkilerde daha sağlıklı iletişim kurma ve ülke meseleleri üzerinde daha rasyonel ve eleştirel düşünme becerilerini artıracaklarını iddia etmektedirler. Rogachova (2014, s.iii), 'ya göre ise çocuklar için felsefe programı, durumları analiz ederek, alternatif çözüm önerileri bularak, bir karar alırken sonuçlarını tahmin ederek, düşüncelerinin, eylemlerinin ve sözlerinin değerli olan ve zararlı olan yönlerini keşfettirerek demokrasi toplumunun gelişimine yardımcı olur. Çocuklar için felsefe programı demokrasi eğitimi için çok uygun bir yoldur (Rogachova, 2014, s.122; Estrellas, 2000).

Demokrasi, kendi haklarını ve başkalarının haklarını bilmeyi gerekli kılar ki bu davranışlar Felsefi tutum ve Davranış Kontrol Listesinde yer alan 7. ve 8. maddelerde ölçülmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun bu maddelerden aldıkları son test puanlarına bakıldığında deney grubu lehine bir artış görülmektedir. Bu bakımdan çocuklarla felsefenin demokrasi eğitimini etkilediği söylenebilir.

Öte yandan eleştirel düşünme bakımından yapılan araştırmalara bakıldığında örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlar olduğu görülmüştür. Erfani ve Rezaei (2016), 3. sınıfa devam eden kız öğrenciler ile yaptıkları çalışmada çocuklar için felsefenin eleştirel düşünme üzerine etkisini araştırmışlar ve araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Eleştirel düşünmenin İngilizcedeki ifadesi "critical thinking", ölçüt (criteria) ile, yani ölçüt oluşturma ve ölçüt kullanma ile ilgilidir. Ölçüt oluşturma ve kullanma, fikirlerin savunulabilirliğini ve temellendirilmesini içermekle birlikte karşılaştırma ve sınıflandırma yapmayı ve benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesini de içerir (Dombaycı, Ülger, Gürbüz ve Arıboyun, 2011, s.7). Eleştirel düşünmenin anlamı göz önünde bulundurulduğunda Erfani ve Rezaei (2016)'nin çalışmasındaki sonuçlar, bu çalışmanın özellikle 4., 5. ve 13. maddeleri ile uyumlu niteliktedir.

Shatalebi ve Hedayati (2016), yaptıkları çalışmada çocuklarla felsefe programının psikosomatik kökenli rahatsızlıklar üzerindeki etkisini incelemişler ve bu amaçla psikosomatik kökenli rahatsızlığı olan çocuklardan deney ve kontrol grubu oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgulara göre çocuklar için felsefe eğitimine tabi tutulan deney grubundaki çocuklarda psikosomatik kökenli rahatsızlık semptomları belirgin derecede azalmıştır. Araştırmada psikosomatik kökenli rahatsızlık, herhangi fiziksel bir sebep olmadığı halde baş ağrısı, karın ağrısı gibi vücudunun herhangi bir yerinde gerçekte olmayan bir ağrıyı

hissetme olarak tanımlanmıştır. Gerçeklik algısı, yalnızca görsel algılar ile değil aynı zamanda hisler ve diğer duyularla da ilgili bir kavramdır. Gerçeklik algısına en yakın olarak bu araştırmada 19. madde, “Gerçek olanla olmayanı ayırt eder” maddesi bulunmaktadır. Ancak son testte 19. maddede deney grubu lehine önemli bir farklılaşma yoktur. Deney ve kontrol grubunun ön test karşılaştırılmasında “Madde 19: Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. Madde 20: Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunun nedenini açıklamaya çalışır.” maddelerinde ön testte farklılaşma olup son testte ise deney grubu lehine bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu durumda, çalışmaya alınırken çocukların madde 19 ve 20 bakımından eşit düzeyde olmadığı ve çalışma sonucunda da aynı maddeler bakımından eğitim etkinliklerinin farklılaşma yaratmadığı söylenebilir. Madde 14 ise ön testte ölçümlenemediği için yorum yapılamamaktadır.

Tablo 16

*Deney Grubundaki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test- Kalıcılık Testi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	$\bar{X}$
Negatif Sıra	0	,00	,00	2,207	,027*	
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00			
Eşit	14					
Son test						27,70
Kalıcılık						28,80

p<.05

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 16 incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testinden aldıkları felsefe puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $z=2,207$ ,  $p<.05$ . Analiz sonuçlarına dayalı olarak, deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puanlarının son testten aldıkları puandan anlamlı derecede yüksek olmasından dolayı etkinliklerin kalıcılık konusunda etkili olduğu ve sonraki süreçte de çocukların felsefi tutum ve davranışlarını geliştirdikleri söylenebilir. Bu durumda deney grubundaki çocukların, yapılan felsefe etkinlikleri sonucunda kazandıkları felsefi tutum ve davranışları içselleştirerek devam ettirdikleri düşünülebilir.

Ayrıca deney grubundaki çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aylık

gelir düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği saptanmıştır. Bu sonuç, bahsi geçen değişkenlerden bağımsız olarak eğitim etkinliklerinin etkililiğini düşündürmektedir. Yapılan araştırmalarda, demografik değişkenlerin felsefi tutuma etkisi bakımından elde edilen bulgular ile örtüşen ve örtüşmeyen bulgular vardır.

Trickey ve Topping (2006),’in, çocuklarla felsefe eğitiminin akademik özgüven gelişimi üzerine etkisi incelediği çalışmalarında kızların programa daha iyi cevap verdiği tespit edilmiştir. Mutlu (2010), erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerini incelediği araştırmasında, cinsiyetin çocukların düşünme düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığını tespit etmiştir (s.125). Okur (2008), çocuklar için felsefe eğitimi programının alt yaş çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmasında cinsiyet faktörünün herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucunu elde etmiştir (s.116). Dirican ve Deniz (2017 Ekim) , okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmada anne ve babaların öğrenim düzeyinin çocukların felsefi tutum ve davranış puanlarında üniversite mezunu anne babalar lehine bir farklılaşma yarattığını saptamıştır. Mutlu (2010), yaptığı çalışmada çocukların düşünme becerilerinde anne ve babaların öğrenim durumlarının etkili bir faktör olduğu; annelerin babalara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuç

Okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarını incelemek amacıyla Ankara İli Keçiören İlçesinde yapılan çalışmanın sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde yapılmıştır. Araştırmaya 20 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere 42 çocuk ile bir deney ve bir kontrol grubundan olmak üzere iki öğretmen katılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları Keçiören İli orta sosyoekonomik bölgedeki farklı iki ilkokulun anasınıfına devam eden çocuklardan seçilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini yapmak için deney ve kontrol grubundaki çocuklara, araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için “Demografik Bilgi Toplama Formu” kullanılmış, öğretmenler ile de “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yapılan Felsefe Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan çocukların % 42,8’i 52-60 ay aralığında; % 52,4’ü ise 61-72 ay aralığında yer almaktadır. % 47,6’sı kız, % 52,4’ü erkektir.
- Çocukların %42,8’i bir kardeşe sahip, %47,6’sı ikinci çocuktur.
- Çocukların %60’ının annesi, %52,4’ünün babası 26-35 yaş aralığındadır.
- Çocukların %59,5’inin annesi, %47,6’sının babası lise mezunudur.
- Çocukların %40,5’inin ailesi 2000 TL veya altı; %38,1’inin 2001-3500 TL gelire sahiptir.

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasında Mann Whitney U Testi sonucuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak madde bazında ayırt etmek için yapılan ki-kare analiz sonucunda bazı maddelerin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği, bir madde için analiz yapılamadığı ve geriye kalan 21 maddede anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.
- Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
- Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında Mann Whitney U Testi sonucuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Madde bazındaki farklılaşmayı ölçmek için yapılan ki-kare analizi sonucunda bazı maddelerin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği, geri kalan 24 maddede ise anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.
- Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çocukların kalıcılık testinden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.
- Deney grubundaki çocukların son testten aldıkları puanların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

## Öneriler

Program açısından,

- Felsefe eğitimine çok küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Bu amaçla, Okul Öncesi Eğitim Programında ayrı bir etkinlik çeşidi olarak felsefe etkinliklerine yer verilebileceği gibi programdaki diğer etkinlikler içerisinde de uygun sorularla çocukların felsefi düşünme becerileri desteklenmelidir.
- Okul Öncesi Eğitim Programında çocuklara kazandırılmak istenen felsefi tutum ve davranışların içeriği tanımlanmalı ve hangi yöntem ve materyaller ile kazandırılacağı belirtilmelidir.
- Okul öncesinde felsefe eğitimine yönelik örnek etkinliklere yer verilmeli, öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitim kurslarıyla eğitilmelidir.

- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik felsefe eğitimi kitaplarının ve felsefi içerikli hikâye kitaplarının sayısı artırılmalı, bu kitaplar öğretmenler ve ebeveynler tarafından kolay ulaşılabilir hale getirilmelidir.
- Çocuklarla felsefe konusunda iyi bir eğitim programı yapabilmek için felsefe eğitimcileri ile okul öncesi eğitimcilerinin birlikte çalışması teşvik edilmelidir.
- Okul Öncesi Eğitimi lisans programına, çocukların felsefi sorgulama ve düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği üzerine “Çocuklarla felsefe” dersi eklenmeli ve öğretmen adaylarının bu konuda uygulamalı eğitim alması sağlanmalıdır.

Öğretmenler açısından,

- Öğretmenlerin küçük yaş grubu çocuklarla nasıl felsefe yapacaklarını adım adım anlatan, bu süreçte karşılaşılabilecekleri güçlükleri ve çözüm önerilerini içeren öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler ve ebeveynlerin, çocukların felsefe yapamayacağına yönelik önyargıları varsa önce bunlardan arındırılmalı, çeşitli seminer ve toplantılarla konunun önemi açıklanmalıdır.
- Toplumda çocuklarla felsefe konusundaki önyargıları aşmak ve çocuklarla felsefeyi yaygınlaştırmak için eğitimciler sosyal kuruluşlarla birlikte çalışarak eğitim kampanyaları başlatmalıdır.

Araştırmacılar açısından,

- Çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların farklı gelişim alanları çeşitli düşünsel becerileri üzerindeki etkisini araştıran deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Bu konuda öğretmen görüşleri ve hazır bulunuşluklarına yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Piyasada çocukların felsefi becerilerini destekleyici yerli ve yabancı hikâye kitaplarının etkililiğini ölçen deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Piyasadaki felsefi hikâye kitaplarının özelliklerini betimleyen ve ideal bir kitapta bulunması gereken özellikleri ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Ulusal düzeyde çocuklarla felsefe programı geliştirilebileceği gibi konu üzerine yazılmış yabancı kaynaklar Türkçeye çevrilerek bu kaynaklardan uyarlamalar da yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abaspour, N., Nowrozi, R.A. & Latifi, Z. (2015). Investigating the effect of educating philosophy in the children on the spiritual development of female students with 12-14 years old in the city of Isfahan. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 162-166.
- Akıncı, A. (2013). *Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlerin sunumu*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabzadeh, Z., Abdolahi, S. & Lory, S. (2016). Investigating the effectiveness of program philosophy to increase children's intelligence in Tehran. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Scineces (IJBPAS)*, 5(1), 40-46.
- Aristoteles. (1996). *Metafizik* (A. Arslan, Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Avcı, N. (2013). Çocuklar ve felsefe. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 31). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Bacanlı, H. & Dombaycı, M. A. (2012, Kasım). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı*. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- Badri, R. & Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of "the philosophy for children program" on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, XX(XX), 1-7.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi: matematik felsefesi, matematik tarihi, özel öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Harf.
- Bartels, R. (2005). Philosophical dialogue in science. (Co.), In *Doing philosophy in the classroom* (pp. 132-142). Menon: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry Comenius.

- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Ankara: Anı.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Bayraktar, L. (2011). Türkiye’de felsefe sosyal bilimlerde çığır açan bir isim: Mustafa Şekip Tunç. *Türk Yurdu*, 31(81), 184-193.
- Bayraktar, L. (2013). *Felsefe ile*. Ankara: Aktif Düşünce.
- Bayraktar, L. (2017). Çocuklarla felsefe, çocuklar için felsefe ya da eğitim sistemimizde felsefenin yerine dair. *Türk Yurdu*, 106(361), 12-15.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: how to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 305-319.
- Bochenski, J.M. (2011). *Felsefeye düşünmenin yolları*. Ankara: BilgeSu.
- Boostrom, R. (1991) The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 2, 193-216.
- Buber, M. (2013). *Tanrı tutulması*. Ankara: Lotus.
- Burgh, G. & Nichols, K. (2012). The parallels between philosophical inquiry and scientific inquiry: implications for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1045-1059.
- Burgh, G. & Yorshansky, M. (2011). Communities of Inquiry: politics, power and group Dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436-452.
- Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory and Research in Education*, 5(3), 309-328.
- Camhy, D.G. (2005). Philosophical inquiry: art- the process of aesthetic inquiry. J. Giordmaina (Co.), In *Doing philosophy in the classroom* (pp. 122-131). Menon: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry Comenius.
- Camhy, D.G. (2007). *Teaching thinking: the practice of philosophy with children*. <https://issuu.com/gfbertini/docs/nameaaeff4> sayfasından erişilmiştir.

- Camus, A. (1992). *Sisifos söyleni*. İstanbul: Adam.
- Camus, A. (2013). *Yabancı*. İstanbul: Can.
- Cassidy, C. & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez.
- Cevizci, A. (2011a). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2011b). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa.
- Cevizci, A. (2011c). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Chamberlain, M.A. (1993). *Philosophy for children program and the development of critical thinking of gifted elementary students*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky, Kentucky.
- Cleary, C.P. (2011). *The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy*. Doctoral Dissertation, Montclair State University, Montclair.
- Colom, R., Morion, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxi*, 35(1), 0-56.
- Çayır, N.A. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilingir, L. (2007). *Niçin felsefe*. Ankara: Elis.
- Çotuksöken, B. (2013) Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s.35-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Daniel, M.F., Gagnon, M. & Pettier, J.C. (2012). Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in the groups of the preschool children. *Advances in Early Education and Day Care*, 16, 159-181.

- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. & Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Demirhan, D. T. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Descartes, R. (2014). *Felsefenin ilkeleri*. İstanbul: Say.
- Direk, N. (2011). Neden çocuklar için felsefe?. *Özne*, 14, 231-235.
- Direk, N. (2013). Çocuklar için felsefe kitapları üzerine. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 97-99). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dirican, R. (2013). Türkiye’de üniversite eğitiminde felsefi bakış eksikliğinin getirdiği problemler. *Eğitim felsefesi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 217, 207-210.
- Dirican, R. & Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 137-150.
- Dirican, R. & Deniz, Ü. (2017, Ekim). *Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dombaycı, M.A., Ülger, M., Gürbüz, H. & Arıboynun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Erfani, N. & Rezaei, M. (2016). The effect of teaching philosophy on the critical thinking of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Science*, 5(2), 484-491.
- Epiktetos (1997). *Düşünceler ve sohbetler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Epikuros (1962). *Mektuplar ve maksimler* ( H. Örs, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Estrellas, P.C. (2000). The community of inquiry as a means for cultivating democracy. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 19(2), 45-57.

- Ezmeçi, F. & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve high scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Farahani, M.F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fields, J. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, *Early Child Development and Care*, 107, 115–128.
- Foucault, M., Gutman, H. & Hutton, P.H. (2003). *Kendini bilmek* (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Om.
- Gaarder, J. (2004). *Sofi'nin dünyası* (S. Yücesoy, Çev.). İstanbul: Pan.
- Garratt, D. & Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1) 71-84.
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F.K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: a directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: a mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378-382.
- Goering, S. (2008). Finding and fostering the philosophical impulse in young people: a tribute to the work of Gareth B. Matthews. *Metaphilosophy*, 39(1), 39-50.
- Günay, M. (2013). Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 173-179). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Gündoğan, A .O. (1999). Edebiyat ve felsefe ilişkisi üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 195-203.
- Gür, B.S. (2011). *Matematik felsefesi*. Ankara: Kadim.

- Gürsoy, K. (1990). Felsefe ve sanat. *Felsefe ve Sanat Sempozyumu*, İstanbul: Ara.
- Gürsoy, K. (2006). *Bir felsefe geleneğimiz var mı?*. İstanbul: Etkileşim.
- Gürsoy, K. (2007). *Bir evrensel projemiz var mı?*. İstanbul: Etkileşim.
- Gürsoy, K. (2013). *Birleyerek oluşmak*. Ankara: Aktif Düşünce.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers*. London: Routledge Farmer.
- Heimsoeth, H. (2007). *Felsefenin temel disiplinleri* (T. Mengüşoğlu, Çev.). Ankara: Doğubatı.
- Jahani, R., Nodehi, H. & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (philosophy for children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students (case study: Jolgeh Rokh Area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları, nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies/Türkoloji Dergisi*, 5(3), 1566-1593.
- Karakaya, Z. (2006a). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. *Turkish Studies/Türkoloji Dergisi*, 1(2), 21-39.
- Karakaya, Z. (2006b). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi VI, 1*, 23-37.
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kennedy, D. (1996). Forming philosophical communities of inquiry in early childhood classroom. *Early Childhood Development and Care*, 120(1), 1-14.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30(4), 338-359.
- Kılıç, S. (2016). İstatistiksel ifadeyle... *Journal of Mood Disorders*, 6(3), 180-182.
- Kindi (2013). İlk felsefe üzerine. M. Kaya (Ed.), *İslam filozoflarından felsefe metinleri içinde* (s. 7-11). İstanbul: Klasik.

- Kienstra, N., Karskens, M. & Imants, J. (2014). Three approaches to doing philosophy: a proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45(2), 288-318.
- Kizel, A. (2015). Philosophy with children, the poverty line, and socio-philosophic sensitivity. *Childhood and Philosophy*, 11(21), 39-162.
- Kizel, A. & Abdallah, M. (2017). On the seam: philosophy with palestinian girls in an east Jerusalem village as a pedagogy of searching. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 27-49.
- Koç, E. (2004). *Gabriel Marcel ve sadakat*. Ankara: Art.
- Korlaelçi, M. (2013). Felsefeye ve hikmete dair. *Felsefe Dünyası*, 2(58), 27-38.
- Köksal Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 201, 105-116.
- Köksal Akyol, A., Hamamcı, Z. (2007). The effect drama education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 1(1), 205-215.
- Kuçuradi, İ. (2013). Türkiye’de felsefe eğitimi. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (s. 17-21). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuryel, B. (2001). Matematiği felsefesi II. *Felsefelogos*, 14, 117-124.
- Küyel, M. (1976). *Felsefeye başlangıç*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University.
- Lipman, M. (1995). Using philosophy to educate emotions. *Analytic Teaching*, 15(2), 3-10.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University.
- Lone, J. M. (2013). Philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186.
- Marashi, S. M. (2009). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.

- Marquez, G.G. (2016). *Yüzyıllık yalnızlık*. İstanbul: Can.
- Matsuoka, C.J. (2007). *Thinking processes in middle school students: looking at habits of the mind and philosophy for children hawai'i*. Doctoral Dissertation, University of Hawai'i, Hawai.
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür.
- Matthews, G. (2005). Children, irony and philosophy. *Theory and Research in Education*, 3(1), 81-95.
- McLeod, T. L. (2010). *Philosophy for children as a pedagogy for developing oral english as a second language students*. Doctoral Dissertation, New Mexico State University, New Mexico.
- MEB, (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2014). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Vize.
- MEB, (2016). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Michaud, O. (2013). *A qualitative study on education authority, shared authority and the practice of philosophy in a kindergarten classroom: a study of the multiple dimensions and complexities of a democratic classroom*. Doctoral Dissertation, Montclair State University, Montclair.
- Miller, C.(2013). *Philosophy goes to high school: an inquiry into the philosopher's pedagogy*. Doctoral Dissertation, University Of Hawai, Hawai.
- Millett, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in school. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
- Mirabal, B. L. (2008). *Singing sacred songs in public schools: perspectives of primary school students*. Doctoral Dissertation, Columbia University, Columbia.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Psychology.

- Mounier, E. (1986). *Varoluş felsefesine giriş*. İstanbul: Alan.
- Morris, K.S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ndofirepi, A.P. (2011). Philosophy for children: the quest for an African perspective. *South African Journal of Education*, 31, 246-256.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, S. B. (2013). Can deweyan pragmatist aesthetics provide a robots framework for the philosophy for children programme?. *Stud Philos Educ*, 32, 361-377.
- Ömeroğlu, E. (2015). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya, teoriden uygulamaya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Önal, B. (2011). Felsefe eğitimi üzerine. *Özne*, 15, 201-204.
- Öner, N. (1995). Felsefi tutum. *Felsefe Dünyası*, 18, 3-6.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem.
- Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: a grounded theory analysis*. Doctoral Dissertation, Montclair State University, Montclair.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning, *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Penell, C. (2014). In the age of analytic reading: Understanding readers' engagement with text. *The Reading Teacher*, 68(4), 251-260.
- Platon. (1995a). *Diyaloglar I* (T.Gökçöl, Çev.). İstanbul: Remzi.

- Platon. (1995b). *Diyaloglar 2* (T.Gökçöl, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Platon. (2010). *Alkibiades I-II* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Pourtaghi, V., Hosseini, A. & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375-380.
- Razi, E. (2013). Filozofça yaşama. M. Kaya (Ed.). *İslam filozoflarından felsefe metinleri içinde* (s. 73-82). İstanbul: Klasik.
- Reznitskaya, A. & Glina, M. (2013). Comparing student experiences with story discussions in dialogic versus traditional settings. *The Journal of Educational Research*, 106, 49-63.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolon, B., Michaud, O., Rogers, J. & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306.
- Ridley, A. (2007). *Müzik felsefesi*. Ankara: Dost.
- Rogachova, O. (2014). *Democratic citizenship education through "philosophy for children": a case for Ukraine*. Doctoral Dissertation, Gyeongsang National University, Jinju.
- Sare, E., Luik, P. & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames*, 20(70/65), 273-295.
- Sartre, J.P. (2011). *Varlık ve hiçlik: fenomenolojik bir ontoloji denemesi*. İstanbul: İthaki.
- Sartre, J.P. (2012). *Buluntu*. İstanbul: Can.
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with philosophy for children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. & Tok, E. (2010). Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 875-891.

- Shatalebi, A. & Hedayati, M. (2016). Investigating the effects of “philosophy for children” program on the reduction of psychosomatic disorders symptoms in 9-11 age boys. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 66, 1-9.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Steel, S. (2011). *The pursuit of wisdom in education*. Doctoral Dissertation, University of Calgary Graduate Division of Educational Research, Calgary.
- Striano, M. (2010). Philosophical inquiry as a practice for social development. *Childhood and Philosophy*, 6(11), 55-66.
- Sutcliffe, R. (2005). Developing dialogue in the maths classroom through philosophical inquiry. J. Giordmaina (Co.), In *Doing philosophy in the classroom* (pp.158-179). Menon: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry Comenius.
- Şen, Ü.S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının müzik estetiğine ilişkin algıları. *İdil*, 3(13), 1-24.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşdelen, V. (2011). Eğitimden felsefeye. V. Taşdelen., A. Yayla. & A. Karaca (Ed.), *Eğitimden felsefeye Necmettin Tozlu armağanı* içinde, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece.
- Taşdelen, V. (2017). *Benlik ve varoluş*. Ankara: Hece.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken, H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

- Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1), 37-52.
- Timuçin, A. (2009). *Felsefe bir sevinçtir*. İstanbul: Bulut.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Paper in Education*, 19(3), 365-380.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: social-emotional effects at 10–12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007a). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 73–84.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007b). Collaborative philosophical enquiry for school children: cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288.
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom*. France: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Teaching philosophy in Europe and North America*. France: UNESCO.
- 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.
- Wallace, D. F. (2014). *Bu su*. (D. İnce, Çev.). İstanbul: Siren.
- Weber, A. (1991). *Felsefe tarihi* (V. Eralp, Çev.). İstanbul: Soysal.
- Williams, S. (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*. The Village Community School Philosophy for Children Project.
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus: logico-philosophicus*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75.

## **EKLER**



# EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ 1



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.14374616  
Konu : Araştırma İzni

20.12.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 15/12/2016 tarihli ve 41743 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi doktora öğrencisi Rabia DİRİCAN'ın, Doç. Dr. Ümit DENİZ danışmanlığında "**Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşılma Ayırıcı  
21.12.2016  
Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5080-d05c-32ad-ac33-f3f1 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2: ARAŞTIRMA İZİNİ 2



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12955634  
Konu : Araştırma İzni

05.09.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 20/07/2017 tarih ve E.27496 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Rabia DİRİCAN 'ın Prof.Dr. Ümit DENİZ danışmanlığında yürüttüğü " Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

05/09/2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel:(0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 6235-a5fe-394a-b118-10c6 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 3: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Ebeveyn;

“Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eğitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” isimli bir doktora tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında geliştirdiğim “Demografik Bilgi Toplama Formu”nda yer alan bilgilere ihtiyaç duymaktayım. Bu bilgiler çalışma amaçlı kullanılacak olup başka hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuzla ilgili aşağıdaki soruları cevaplayarak formu teslim etmeniz beni çok mutlu edecektir. Değerli katılımlarınız için şimdiden çok teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Rabia DİRİCAN

Gazi Üniv. Gazi Eğitim Fak. Temel Eğitim  
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD.

e-posta: [rabiadirican@gmail.com](mailto:rabiadirican@gmail.com)

**Çocuğın:**

**1)Adı soyadı:**

**2)Yaşı (ay olarak):**

**3) Cinsiyeti:**

1) Kız

2) Erkek

**4) Kardeş sayısı:**

1) 0

2) 1

3) 2

4) Üç ve daha fazla

**5)Doğum sırası:**

1) 1.

1) 2.

3) 3.

4) Dört ve daha fazla

**6) Annenin yaşı:**

1)18-25 yaş

2) 26-35 yaş

3) 36-45 yaş

4) 46 yaş ve üstü

**7)Babanın yaşı:**

1)18-25 yaş

2) 26-35 yaş

3) 36-45 yaş

4) 46 yaş ve üstü

**8) Annenin öğrenim düzeyi:**

1) İlkokul

2) Ortaokul

3) Lise

**9) Babanın öğrenim düzeyi:**

1) İlkokul

2) Ortaokul

3) Lise

- 4) Üniversite  
5) Lisansüstü

- 4) Üniversite  
5) Lisansüstü

**10) Ailenin aylık gelir düzeyi:**

- 1) 2000 tl ve altı  
2) 2001 tl - 3500 tl  
3) 3501 tl - 5000 tl  
4) 5001 tl - 6500 tl  
5) 6501 tl ve üstü

**11) Evde anne baba ve çocuklarınız dışında bir aile bireyi yaşıyor mu?**

- 1) Evet                      2) Hayır

**12) On birinci soruya cevabınız evet ise evinizde yaşayan kişinin çocuğa yakınlık derecesini belirtiniz .....**

**13) Ailede veya çocuğun yakın çevresinde felsefe eğitimi almış birisi var mı?**

- 1) Evet                      2) Hayır

**14) On üçüncü soruya cevabınız evet ise kişinin çocuğa yakınlık derecesini belirtiniz .....**

## EK 4: ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİMİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

### BALONLARI PATLATILIM

**Etkinlik Çeşidi:** Oyun ve Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik

**Yaş Grubu:** 60-72 ay

<b>Etkinlik Haftası</b>	1.hafta 2.oturum
<b>Kazanımlar ve Göstergeleri</b>	<p><b>Kazanım 13:</b> Canlı ile cansız arasındaki farkı söyler. (<b>Göstergeleri:</b> Canlıların ortak özelliklerini söyler. Cansızların ortak özelliklerini söyler. Canlı ve cansızlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları söyler.)</p> <p><b>Kazanım 14:</b> Bitki-hayvan ve insan arasındaki farkları söyler. (<b>Göstergeleri:</b> Bitkiler arasındaki farklılıkları söyler. Hayvanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. İnsanlar arasındaki farklılıkları tahmin eder. Bitki, hayvan ve insan arasındaki farklılıkları tahmin eder.)</p> <p><b>Kazanım 29:</b> Çevresindeki farklılıklara dikkat eder. (<b>Göstergeleri:</b> Benzer/aynı/farklı özellikteki nesnelere tanır. Ayrıntıları fark eder. Benzer ya da aynı gibi görünen nesnelere arasındaki küçük farklılıkları söyler.)</p>
<b>Sözcükler/kavramlar</b>	Bitki, hayvan, insan
<b>Materyal</b>	Çok sayıda balon, çeşitli bitki, hayvan ve insan resimleri, çocuk sayısı kadar pipet
<b>Öğrenme Süreci</b>	Eğitimci çocuklar gelmeden çok sayıda şişirilmiş balonu tüm sınıf yüzeyine dağıtır. Balonların içinde (her balonun içinde bir tane olacak şekilde) çeşitli bitki, hayvan ve insan resimleri vardır. Çocuklar geldiğinde balonlara basmadan duvar kenarında sıra olmaları söylenir. Eğitimci çocuklara “çocuklar, sizinle balon patlatma oyunu oynayacağız. Ancak bu balonların içinde sürpriz resimler var. Ben müzik açtığımda balonları patlatacağız, müziği durdurduğumda balonların içinden çıkan sürpriz resimleri yerden toplayacağız” der. Tüm balonlar patlatılana ve tüm resimler toplanana kadar oyun devam eder. Toplanmış olan resimler bir torbaya konur. Ardından eğitimci çocukları tek sıra yapar. Duvar kenarında bitki, hayvan ve insan resimlerinin toplanması için birer tane kutu vardır. Kutuların üzerine çocukların ayırt edebilmesi için bitki, hayvan ve insan resimleri asılmıştır. Sırası gelen çocuk torbadan bir resim seçer. Eğitimci, “duvara kadar tek ayak zıplayarak gidecek ve elinizdeki resim bir bitki ise bitki kutusuna, hayvan ise hayvan kutusuna ve insansa insan kutusuna atacaksınız” diyerek oyunu başlatır. Elindeki resmi kutuya atan çocuk sıranın arkasına geçer ve eğitimci çocuğa torbadan bir resim daha çektirir.

	<p>Tüm çocuklara üçer defa sıra gelene kadar oyun devam eder. Ardından çocuklara minderlerine oturmaları söylenir. Eğitimci kutuları alarak çocukların karşısına geçer. “Çocuklar, az önce bir oyun oynadık, bitki, hayvan ve insanları birbirinden ayırdık. Bitki resimlerini yere sererek, biz bunların hepsine bitki diyoruz. Sizce birbirinden farklı yönleri var mı? Neler? Birbirine benzeyen yönleri neler? Bitkiler nefes alır mı? Bitkiler canlı mıdır? Neden? Hareket ederler mi? Bitkilerin hayvanlara benzeyen yönleri var mı? İnsanlara benzeyen yönleri neler? Bitkiler neden var olmuş olabilir? Bitkiler olmasaydı dünya nasıl bir yer olurdu? Sizin bir bitkiniz olsa ona nasıl bir isim verirdiniz? (insan resimlerini yere sererek) Bu insanlar birbirine benziyor mu? Saç ve göz renkleri, boyları, kiloları, yaşları ve cinsiyetleri arasında ne gibi farklılıklar var? Sizce insanların bitki ve hayvanlardan farklı ne gibi özellikleri var? İnsanlar konuşamasa yine de onlara insan diyebilir miydik? (hayvan resimlerini yere sererek) Hayvanlar kendi aralarında nasıl anlaşılıyorlar? Hayvanlar bizi anlayabiliyorlar mı? Neden? Bir insanla bir hayvan dost olabilir mi? Neden? Sizce bitki, hayvan ve insanların ortak özelliği nedir? (canlı olmaları cevabını almaya çalışır). Canlılar ile cansızlar arasında ne gibi benzerlikler var? Ne gibi farklılıklar var?” sorularını sorarak çocukların düşünmelerine rehberlik eder. Çocukların cevapları dinlendikten sonra eğitimci yerdeki resimlerin tamamını bir kutuya koyar. Çocuklara birer tane pipet dağıtır ve kutudan bir tane resim seçmelerini ister. Eğitimci sırasıyla çocukların pipetlerini resimlerin arkasına bantlayarak kukla oluşturur. Kukla sahnesini sınıfın ortasına çeker. Her çocuk sırasıyla sahneye gelir ve kuklasını tanıtarak kuklasının öyküsünü anlatır. Çocuk öykü oluşturmakta zorlanırsa kuklanın adı ne, bitki mi hayvan mı insan mı, nerede yaşıyor, neyle besleniyor gibi sorularla çocuğun kuklayı konuşturması teşvik edilir.</p>
<b>Değerlendirme</b>	<p>-Etrafınızda hangi hayvanlarla karşılaşıyorsunuz?</p> <p>-Hiç evcil hayvanınız oldu mu?</p> <p>-Yiyecek olarak tükettiğimiz bitkiler neler?</p>

## ANKA KUŞU

**Etkinlik Çeşidi:** Fen-Türkçe-Müzik Etkinliği

**Yaş Grubu:** 60-72 ay

<b>Etkinlik Haftası</b>	2.hafta 2.oturum
<b>Kazanımlar ve Göstergeleri</b>	<p><b>Kazanım 3:</b> Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. (<b>Göstergeleri:</b> Duygularının nedenlerini açıklar. Düşüncelerinin nedenlerini gerekçeleriyle açıklar. Duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade eder.)</p> <p><b>Kazanım 4:</b> Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar. (<b>Göstergeleri:</b> Yeni bir sözcük ya da kavram duyduğunda anlamını merak ettiğini davranışlarıyla belli eder. Yeni sözcüğün ya da kavramın anlamını sözel olarak sorar.)</p> <p><b>Kazanım 19:</b> Gerçek olanla olmayanı ayırt eder. (<b>Göstergeleri:</b> Gerçek, gerçek dışı, hayal kavramlarını bilir. Gerçek ya da gerçek dışı şeyleri örnek vererek söyler. Gerçeğin ne olduğuna dair tahminde bulunur.)</p>
<b>Sözcükler/kavramlar</b>	Var, yok
<b>Materyal</b>	Nesli tükenmiş, tükenmekte olan ve tükenmemiş hayvan resimleri, kartal, balıkçıl, papağan, saksakağan, baykuş, bülbül, serçe ve Anka kuşu çomak kuklaları, kartondan ve artık iplerden yapılmış kanatlar
<b>Öğrenme Süreci</b>	<p>Eğitimci çocuklar gelmeden önce sınıfın duvarlarına nesli tükenmiş, tükenmekte olan ve tükenmemiş hayvan resimlerini asar. Çocuklar geldiğinde onları karşılayarak hayvanlar alemi sergisine gideceklerini söyler. Çocukları tek sıra yaparak sergiyi gezerken sessiz olmaları konusunda uyarır. Dinozor ve mamut resimlerinin önünde durarak “çocuklar bu hayvanları tanıyor musunuz? Televizyonda, dergi veya kitaplarda resimlerini hiç gördünüz mü? Gerçek hayatta hiç dinozor veya mamut gördünüz mü? Çocuklar dinozor ve mamutlar nesli tükenmiş hayvanlar, artık günümüzde hiç gerçek dinozor ve mamut yok. Sizce nasıl yok olmuş olabilirler? diyerek aşağıdaki soruları sorar:</p> <p>Önceden var olan bir şey daha sonra yok olabilir mi? Neden?</p> <p>Önceden olmayan bir şey daha sonra var olabilir mi? Neden?</p> <p>Kaç yaşındasınız? (çocuklar bilemezse yaşları söylenir) On yıl önce siz var mıydınız? Nasıl var oldunuz?</p> <p>Dünyadaki ilk varlık ne olabilir? Neden?</p>

	<p>Dinozorlar tekrar var olabilirler mi? Neden?</p> <p>Kedi resminin önüne geçerler. Eğitimci:</p> <p>Kediler varlar, onları görebiliyoruz. Eğer biz göremeseydik onlar yine de var olurlar mıydı? Neden? Sorularını sorar. Ardından kaplan resminin önüne gelinir. “Çocuklar, kaplanlar nesli tükenmekte olan hayvanlar. Eğer önlem alınmazsa yıllar sonra kaplanlar artık olmayabilir. Var olan her şey yok olmak zorunda mı? Neden? Kedilerden dünyada çok fazla var. Sokaklarda her zaman bir kedi görebiliriz. Acaba kedileri de bir son bekliyor mu? Onlar da bir gün yok olabilirler mi? Neden? Var olmayan bir şey hayal edebilir miyiz?” sorularını sorarak çocukların düşünmelerine rehberlik edilir. Diğer hayvan resimlerine de bakılarak sergi tamamlanır. Bu sırada çocuklar diğer hayvan resimleriyle ilgili soru sormak için cesaretlendirilir. Ardından çocuklara minderlerine geçerek oturmaları istenir. Eğitimci Anka Kuşu'nun hikayesini çomak kuklalarla anlatır (Hikayenin tamamı ekte verilmiştir). Eğitimci çocuklara şu soruları sorar:</p> <p>-Gerçekte Anka kuşu diye bir kuş yok. Olmayan bir kuşu nasıl böyle çizebiliyorlar?</p> <p>-Hayal edebildiğimiz için onun var olduğunu söyleyebilir miyiz? Nasıl var?</p> <p>-Ormandaki kuşlar hiç görmedikleri halde Anka kuşunun var olduğunu nereden biliyorlar?</p> <p>-Hikaye nasıl başlıyordu? Bir varmış bir yokmuş sizce ne demek?</p> <p>-Var olan bir şey yok olabilir mi?</p> <p>-Hikayenin sonunda her kuş kendisinin bir Anka olduğunu fark ediyor. Siz olsanız bu hikayeyi nasıl tamamlardınız?</p> <p>Sorularını sorarak çocukların cevapları dinlenir. Daha sonra masalara geçilir. Çocuklara pastel boya, artık materyaller ve A4 kağıdı verilerek kendi hayalindeki Anka kuşunu istedikleri gibi çizebilecekleri söylenir.</p> <p>Daha sonra çocukların el ele tutuşarak halka olmaları sağlanır ve kartondan ve artık iplerden yapılmış renkli kanatlar takılarak her birinin birer Anka kuşu olduğu söylenir. Anka Kuşu nasıl ses çıkarır, nasıl kanat çırpar, nasıl yemek yer diye sorularak çocukların yaratıcı bir şekilde Anka Kuşu olmaları beklenir. Ardından müzik açılarak bir Anka Kuşu gibi dans etmeleri söylenir.</p>
<b>Değerlendirme</b>	<p>-Hikayede hangi kuşlar var? Bu kuşları daha önce hiç gördünüz mü?</p> <p>-Hikayede hiç duymadığınız bir kuş ismi var mı?</p> <p>-Anka Kuşu ismini daha önce duydunuz mu?</p>

## Ek: Anka Kuşu

Bir varmış bir yokmuş... Kuşların sultanı Anka, Kaf Dağı'nda yaşarmış. Bütün kuşlar Anka'ya inanır ve onun kendilerini kurtaracağını düşünürlermiş. Kuşlar dünyasında herhangi bir şey ters gidinde Anka'yı beklerlermiş. Ne var ki Anka bir müddet ortada görünmeyince kuşkulanmışlar ve sonunda umudu kesmişler. Derken bir gün uzak bir ülkeden bir kuş sürüsü Anka'nın kanadından bir tüy bulmuş. Anka'nın var olduğunu anlayan tüm kuşlar toplanmışlar ve hep birlikte Anka'nın yanına gitmeye karar vermişler. Ancak Anka'nın yuvası etekleri bulutların üzerinde olan Kaf Dağı'nın tepesindeymiş. Oraya varmak için yedi vadiyi aşmak gerekirmiş. Onlarca çeşit kuş ormanda toplanmış ve Anka'yı görmek üzere yola düşmüşler. Papağan, saksığan, baykuş, kartal, bülbül ve serçe de oradaymış. Dereler tepeler aşmış uzun uzun yollar gitmişler. Serçe demiş ki ben çok yoruldum, zaten miniciğim, artık sizinle gelemeyeceğim demiş ve bir taşın üstüne oturmuş. Az ilerde bülbül bir gül görmüş ve ona aşık olmuş. Demiş ki ben artık sizinle gelemeyeceğim, gülün yanında burada kalmak istiyorum. Peki demişler ve bülbülü de orada bırakmışlar. Az daha gitmişler ve tavus kuşu o güzelim tüyelerinin yıprandığını bahane ederek ormana geri döneceğini bildirmiş. Ona da peki demişler. Kartal yükseklerdeki krallığını bırakamadığı için geri dönmüş. Balıkçıl ise bir bataklık görüp orada kalmış. Yedi vadi üzerinden uçtukça kuşların sayıları gittikçe azalmış. Altıncı vadi şaşkınlık, yedinci vadi yok oluş vadisiymiş. Nihayet Kaf Dağına vardıklarında geriye sadece otuz kuş kalmış. Anka'nın yuvasına vardıklarında öğrenmişler ki...



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*