

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitim Bilim Dalı



ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE PEDAGOJİSİNİN
DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Damla ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ

Elazığ, 2023

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi

Tez Başlığı:
Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel
Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi

KABUL VE ONAY

Tez Yazarı: Damla ŞAHİN

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ

İmza

Jüri Başkanı: Unvan Adı SOYADI

.....

Üye: Unvan Adı SOYADI

.....

Üye: Unvan Adı SOYADI

.....

Üye: Unvan Adı SOYADI

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Unvan Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “ Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi ” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2023

Damla ŞAHİN

İmza

ÖNSÖZ

Özgürlüğe eriştirecek eğitim, genç insanların erken yaşta kendi doğrularına ve akıllarına başvurabilme alışkanlığı kazanmalarını gerektirir.

G.W.F Hegel (1770-1831)

Çocuklar İçin Felsefe, düşünceyi değil düşünmeyi öğretme süreci olarak kendimi ayrıcalıklı hissettiğim, üzerinde araştırmalar yapmaktan keyif aldığım ve bana daha nicelerini öğreteceğini bildiğim bir alan olarak hayatıma girdi. Değişen ve gelişen bir dönemde eğitim sisteminin de bu koşullara uyum sağlaması ve öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılması ile gerçekleşen Çocuklar için Felsefe soruşturmaları bireyde, bilgiyi eleştiren, sorgulayan, değer katabilen ve karşısına çıkan problemleri çözebilen becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara; ikinci bölümünde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırma lara; üçüncü bölümünde yöntem; dördüncü bulgulara; beşinci bölümde ise tartışma sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Hazırlamış olduğum çalışma sayesinde Çocuklar İçin Felsefe alanını, soruşturmada uyaran olarak kullandığım çocuk kitaplarını ve en iyi çalışma arkadaşlarım olan “çocuklarla” yaptığım çalışmaları inceleme fırsatı buldum. Bu benim için unutulmaz anlarla dolu heyecanlı ve keyifli bir süreçti. Çalışma sürecim boyunca çalışmamın her aşamasını inceleyip desteklerini benden esirgemeyen, beni tavsiyeleri ve bilgi birikimleriyle yönlendiren, hem hocalığı hem de kişiliği ile kendisine sonsuz saygı duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ’a, tez çalışmalarım boyunca fikirleri ile zihinimi açan, beni yüreklendiren, sabrı ve sevgisiyle bana öğrettikleri ile daima yanımda olan ve hep yanımda olacağını bildiğim sevgili arkadaşım Murat AKBULUT’a, çalışmamda katılımcı olarak yer alan canım çocuklarıma ve ailelerine, benden sevgi ve ilgilerini esirgemeyen annem Cennet ŞAHİN ve babam Rıza ŞAHİN’e, maddi-manevi her zaman yanımda olan canım abim Olcay ŞAHİN’e yürekten teşekkür ediyorum.

ÖZ

Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi

Damla ŞAHİN

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

2023, Sayfa: XIV+127

Çocuklar için Felsefe; metin, hikâye, örnek olay veya görsel gibi bir uyaran üzerinden soruyla başlatılan tartışma sürecidir. Bu süreç felsefi bir soruyla başlatılır ve mutluluk, özgürlük, adalet, eşitlik gibi felsefi kavramlar üzerinden sorularla derinleştirilir. Tartışmanın derinleştirilmesiyle çocuk öğrenme çukurundaymış gibi hisseder. Öğrenme çukuru, çocuğun düşünme sürecinde aktif olmasını düşüncelerini ifade etmesini ve başkalarının düşüncelerini dinlemesini sağlar. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi erken çocukluktan itibaren pek çok yaş grubu ile yapılabilen bir soruşturmadır. Ülkemizde Çocuklar İçin Felsefe çok fazla bilinmemektedir. Bu araştırma Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlar. Ayrıca Çocuklar için Felsefe eğitiminin uygulama basamaklarına ilişkin ipuçları da vermektedir. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarını 8 hafta ve her hafta 4 oturum olmak üzere toplamda 32 saat şeklinde uyguladım. Bu süreçte karma yöntemi kullanılarak çalışmalarımı yürüttüm. Uygulama için hazırlanan ders planlarını belirtilen süre boyunca 12 öğrenciye uyguladım. Araştırmada tam katılımcı gözlemci rolü ile süreç boyunca çocuklarla bir arada oldum. Araştırmanın genel amaç problemi doğrultusunda elde edilen veriler sonucunda nicel analizde eleştirel düşünme öntest-sontest puanları ile problem çözme öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmanın genel amacı bağlamında alt amaçları doğrultusunda nitel analiz sonucu Çocuklar için Felsefe Pedagojisine ilişkin öğrencilerin görüşleri, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının eleştirel düşünme becerisine etkisi üzerine öğrenci görüşleri ve Çocuklar için Felsefe uygulamalarının problem çözme becerisine etkisi üzerine öğrenci görüşleri verilerine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler sonucu düşünme, kendini ifade etme, dinleme, anlama, sorma, sorgulama becerilerinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar için Felsefe Pedagojisi ülkemizde yaygınlaşması gerektiğini ve değer eğitimi, demokrasi eğitimi, vatandaşlık hakları, yaratıcılık becerileri üzerine her sınıf düzeyinde

alışmalar yapılabileceğini söyleyebilirim. Ayrıca çocuklar için felsefenin eğitim programlarıyla bütünleşmesi üzerine hem devlet okullarında hem de özel okullarda çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, P4C, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme



ABSTRACT

Investigation of the Effect of Philosophy Pedagogy for Children on Critical Thinking and Problem Solving Skills of Fourth Grade Students

Damla ŞAHİN

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Basic Education Department

Classroom Education

2023, P: XIV+127

Philosophy for Children; It is a discussion process initiated with a question over a stimulus such as a text, story, case study or visual. This process starts with a philosophical question and is deepened with questions over philosophical concepts such as happiness, freedom, justice and equality. By deepening the discussion, the child feels like he is in the learning pit. The learning pit allows the child to be active in the thinking process, express their thoughts and listen to the thoughts of others. Philosophical Pedagogy for Children is an investigation that can be done with many age groups from early childhood. Philosophy for Children is not well known in our country. This research aims to determine the effect of Philosophy Pedagogy for Children on the critical thinking and problem solving skills of primary school 4th grade students. It also gives clues about the application steps of Philosophy for Children education. I applied Philosophy for Children practices for 8 weeks and 4 sessions each week, for a total of 32 hours. In this process, I carried out my work using the mixed method. I applied the lesson plans prepared for the application to 12 students during the specified period. I was with the children throughout the process as a full participant observer in the research. As a result of the data obtained in line with the general purpose problem of the research, a significant difference was observed between the critical thinking pretest-posttest scores and the problem solving pretest-posttest scores in quantitative analysis. In the context of the general purpose of the research, in line with the sub-objectives, the students' views on Philosophy for Children Pedagogy as a result of the qualitative analysis, student opinions on the effect of Philosophy for Children practices on critical thinking skills, and student opinions on the effect of Philosophy for Children practices on problem solving skills were obtained. As a result of the data obtained, it was concluded that there were improvements in thinking, self-expression, listening, understanding, asking and questioning skills. I can say that Philosophical Pedagogy for Children should become widespread in our country and that studies can be carried out at every grade level on values education, democracy education, citizenship rights and creativity skills. In addition, studies can

be carried out in both public and private schools on the integration of philosophy for children with education programs.

Key Words: Philosophy for Children, P4C, critical thinking, problem solving



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Düşünme	10
2.1.1. Düşünmeyi Engelleyen Faktörler	12
2.2.Felsefe.....	13
2.2.1.Felsefe Eğitimi.....	14
2.2.2. Felsefi Duyarlılık	15
2.2.3. Felsefi Tutum ve Felsefenin Davranışlara Etkisi.....	16
2.3. Çocuklar İçin Felsefe.....	30
2.3.1. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Kuramsal Çerçevesi	34
2.3.2. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Amacı.....	36
2.3.3.Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP).....	37
2.3.4. Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Uygulama Aşamaları	38
2.3.5. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Uygulanan Eğitim Metotları	39
2.3.6. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Öğretmenin Rolü.....	42

2.3.7. Soruşturma Topluluğu	43
2.3.8.Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Kullanılan Bazı Yöntemler	44
2.3.9. Felsefi Konuşma	51
2.3.10. Çocuklar için Felsefe ve Kavramlar Üzerine Düşünme	51
2.3.11. Çocuklar için Felsefede Metinler/ Edebiyat/ Uyarılar	52
2.3.12. Çocuklar için Felsefede Sorular Nasıl Olmalıdır?	54
2.3.13. Felsefi Sorgulama Toplumunda Sınıf İklimi	57
2.3.14.İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe Öğretimi	58
2.4. Eleştirel Düşünme.....	61
2.4.1. Felsefi Sorgulama	62
2.5. Problem Çözme Becerisi	63
2.5.1. Problemin Tanımı	63
2.5.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Süreci.....	64
2.5.3. Problem Çözme Becerisi	65
2.6. İlgili Araştırmalar	67
2.6.1. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	68
2.6.2. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	71
2.6.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	73
2.6.4. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	75
2.6.5. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	77
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	79
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	79
3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni	79
3.2. Araştırmanın Alt Problemleri	80
3.3. Çalışma Grubu	81
3.4. Veri Toplama Araçları	81
3.6. Verilerin Analizi	86
3.6.1. Nicel Veri Analizi.....	86
3.6.2.Nitel Veri Analizi.....	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	88
IV. BULGULAR	88
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	88
4.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	91
4.3.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	94
4.4. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	96

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	98
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
5.1.Tartışma, Sonuç	98
5.2. Öneriler	100
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	100
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKLAR	103
EKLER	118
İZİN BELGELERİ	122
ÖZ GEÇMİŞ	127



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Matthew Lipman’ın Eleştirel Düşünmeye Hazırlık Tablosu	22
Tablo 2	Lipman’a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi.....	29
Tablo 3	Nuran Direk’in Çocuklar için Felsefe Yöntemi	33
Tablo 4	Nuran Direk’in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu.....	34
Tablo 5	Nuran Direk’in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu.....	34
Tablo 6	Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Bulunan Katılımcı Cinsiyeti Tablosu.....	81
Tablo 7	Veri Toplama Araçlarına İlişkin Genel Bilgiler	83
Tablo 9	Çocuklar için Felsefe’de Kullanılacak Uyarılar Oturum Sayıları	84
Tablo 10	Çocuklar için Felsefe Uygulamalarında Ele Alınan Uyarılar ve Kavramlar.	84
Tablo 11	Problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi fark değerlerinin normallik analiz bulguları	89
Tablo 12	Problem Çözme Becerisi Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi bulguları	89
Tablo 13	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi bulguları	90
Tablo 14	Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?	92
Tablo 15	Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	94
Tablo 16	Çocuklar için Felsefe Pedagojinin 4.Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme becerisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Düşüncenin Oluşumu.....	11
Şekil 2	Matthew Lipman'dan Çok Boyutlu Düşünme Türleri	25
Şekil 3	Lipman'ın P4C metodunun öğeleri.....	40
Şekil 4	Philip Cam, Soru Kadranı	56
Şekil 5	James Nottingham, Öğrenme Çukuru.....	60



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

ÇİF : Çocuklar İçin Felsefe

P4C : Philosophy for Children

ÇİFEP : Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı

PBÇÖ : Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği

FST : Felsefi Sorgulama Topluluğu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

IAPC: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children

EKLER LİSTESİ

EK 1	Kişisel Bilgi Formu.....	118
EK 2	İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	119
EK 3	Çocuklar için Problem Çözme Envanteri.....	121
EK 4	Etik Kurul Kararı	122
EK 5	Araştırma İzin Formu.....	123
EK 6	Araştırmacı Çocuklar İçin Felsefe Eğitici Eğitimi Sertifikası	124
EK 7	Orijinallik Raporu	126



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, araştırmadaki tanımlar yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sokrates, ‘‘Sorgulanmamış hayat, yaşamaya değmez.’’ der (Eflatun, 2005). Bu ifade, insan hayatını anlamlı kılan şeyleri fark edip insanın kendini tanıması adına merak edilen ve bilinmeyen şeyleri öğrenmeye çalışması sürecini tanımlar. Bu süreçte merak edileni ve bilinmeyeni öğrenmek için ‘‘nedir bu...?’’ sorusu yöneltilebilir. Bu soru insanın yaşamını daha anlamlı hale getirebilmesi için felsefeye ihtiyaç olduğunu gösterir. Bu ihtiyaca yönelik Heidegger (1990: 15), ‘‘nedir bu..?’’ sorusu insanın yaşamını sorgulaması ve anlamlı kılabilmesi hususunda kolaylık sağlar. Çünkü Heidegger ‘‘nedir bu?’’ sorusu ile kişinin bir şeyin ne olduğuna ilişkin bir soru sorma tarzını geliştirdiğini söyler. Bir şeyin ne olduğuna ilişkin soru sormak ise merak edilen, bilinmeyen bir şeyi öğrenmekle birlikte düşünmeyi ve sorgulamayı sağlar. Merak edilen üzerinde düşünmek ve sorgulamak ise felsefece düşünebilmenin bir yoludur (Ünal, 2021). Felsefece düşünmede ise ‘‘Nedir bu...?’’ sorusu Sokrates, Platon ve Aristoteles’in felsefelerinin temelinde yer alan soru sorma biçimini temel alır. Felsefe, Sokrates’e göre bireyin bilmediklerini fark etmesi, Platon’a göre bireyin düşünme çabasıyla doğruya ulaşması (Hançerlioğlu, 2006), Aristoteles’e göre ise ‘‘evreselin bilimi’’ olarak tanımlanır. Ayrıca, Aristoteles felsefe için onun özünü kaybetmemesini sağlayan bir tanım dile getirmiştir (Arslan, 2016). Bu tanımda Aristoteles, ‘‘Her şeyin bilgisi ilk olarak meraktan geçer ve merak felsefenin ön koşuludur.’’ der. Diğer taraftan felsefe, Plutarkhos ise farkında olma sanatı, Kindi ise bireyin kendini tanıması ve anlaması, Camus’a göre yaşamın anlamını bulmaya çalışması olarak tanımlanmıştır (Cevizci, 2010). Bunlar ile birlikte, Epiktetos da felsefeyi ‘‘Felsefe ile uğraşıyorum, deme; kendimi kurtarıyorum, de!’’ (Toprak, 2010) olarak görmüştür. Tüm bu sesleniş ve tanımlar; felsefenin insan yaşamında göz ardı edilmemesi gerektiğini ve yaşamı anlamlı kılması, yaşananların anlaşılmasını sağlaması yönünden bir düşünce yöntemi olarak felsefenin yaşamdan kopuk olarak değerlendirilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Düşünce yöntemi olarak felsefe Platon ve Socrates tarafından “İnsanların doğruyu, gerçeği, iyi ve güzeli gibi hayata dair konulara ilişkin en temel ve genel sorulara yanıt bulmak amacıyla kullanılan düşünme yöntemidir” şeklinde ele alınmıştır. Bu durumda, düşünme yöntemi gerek bireyin gerekse toplumun sosyal, kültürel, bilimsel ve teknoloji gibi alanlarda gelişmesini sağlamaktadır (Işıklar, 2019). Bu bakımdan felsefe, insanın yaşadığı hayatı anlaması ve yorumlamasında tek, değişmez bir yol olmadığını belirtmektedir. Felsefi bir bakış açısına sahip bir birey, alternatif yollar arasından en mümkün olanı seçme noktasında araştırma ve sorgulama çabası içinde olmalıdır (Pecorino, 2000). Bu araştırma ve sorgulama becerilerinin kazandırılacak en iyi yaklaşım felsefe eğitimidir. 1960’lı yıllarda görülen felsefe eğitimi ve değişen yaklaşımlar, yapılan çalışmalarda bilişsel süreçlerinin önemi ile düşünme eğitimi gündeme getirmiştir (Nispet, 1990). Düşünme geliştirebilir olduğundan doğru yöntemler aracılığıyla çocukların düşünme süreçlerini daha belirgin duruma getirmek mümkün olabilmektedir.

Platon (2012) felsefe eğitimi, gözde zaten var olan görme gücünün sayesinde gözün aydınlığı fark edip görebilmesi gibi ruhun da iyi olanın farkında olup iyiden yana çevrilmesi olarak görmektedir. Ruhun iyiden yana en kolay ve şaşmaz bir yolunu bulabilmesi eğitimin ruhu dönüştürmesiyle gerçekleşmektedir (Baudart ve ark., 2011). Rousseau (2017) ise eğitimi bireyin doğduğu an ile başladığını, ilk eğitimcinin sütannemiz olduğunu söylemiştir. Glasser (1999) eğitimi, sadece “bilgi toplama” ve “hatırlatma” olmaması gerektiğini belirterek eğitimin asıl amacının bireyleri düşünen, yaratıcı, karşılaştığı sorunların farkında olabilen, çözüm arayan, cesur, heyecanlı kişilere dönüştürmektir. Spring (2017) “Özgür Eğitim” adlı kitabında öğrenen bireyin kendi kendinin farkında olabilme yeteneğine sahip olması, düşünme sürecinde aktif olabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yaşanılan çağa göre eğitimle ilgili tanımların farklılaşabilmesi gibi, eğitime yönelik bakış açıları da farklılaşabilmektedir. Geleneksel (öğreten merkezli) eğitim anlayışları yerine ve yapılandırmacı (öğrenen merkezli) eğitim anlayışına yönelimin olması böyle bir farklılaşmaya örnektir. Geleneksel eğitim anlayışı davranışçı yaklaşımı benimsemesinden dolayı günümüzde birçok eleştiri almaktadır. Davranışçı yaklaşım bireylerde istedik yönde davranış değişikliği yaratma durumu olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşım bu yönüyle öğrencinin böyle bir sürece maruz kalması durumunda öğrencilerde düşünme, sorgulama, problem çözme ve

eleştirel düşünme becerilerini görebilmek pek mümkün olmamaktadır. Ayrıca ‘‘istendik’’ davranış değişikliğinin neye ve kime göre olacağı sorunu, düşüncelerini ifade eden ve karşılaştıkları problemleri çözen bireyler yerine beyinlerini ezberlemek için kullanan bireylerin yetişmesine neden olacağı belirtilmektedir (Glasser, 1999; Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Yaşamın her alanında hızla değişen ve gelişen demokratik toplumlarda bireylerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözümlerin ve karar verme sürecinde edindikleri bilgilerin de hızla güncellenmesinden dolayı; bireyler etkili düşünme, daha iyi karar verebilme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmeleri gittikçe önem kazanmaktadır (Dalğar, 2017). Bu yüzden Glaser (2000) öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve gerçek yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin erken yaşta kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Küreselleşen dünya ve gelişen medya aracılığıyla oluşturulan sanal evrende, çocukların öğrenme ortamlarında ortaya çıkan sorunları mevcut eğitim sistemi ile çözmek mümkün değildir (Direk, 2008). Bu sorunlara karşı donanımlı bireylerin yetişmesini sağlama görevi büyük oranda okullardadır. Okullar, çocuklara birçok beceriyi kazandırmakla birlikte eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de kazandırır (Taş, 2017). Eğitim alanında yapılan yenilikler ve eğitim programlarına yönelik hazırlanan dokümanlar incelendiğinde ‘‘eleştirel düşünme ve problem çözme’’ kavramları üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. ‘‘Eleştirel düşünme ve problem çözme’’ kavramları, çocukların soru sorabilme, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapabilme ve düşüncelerini özgürce paylaşabilmelerini sağlar (Lipman, 2003). Bu süreçlerin oluşabilmesindeki en önemli faktör düşünme eğitimidir. Düşünme eğitimi, ‘‘düşünmek hakkında düşünmek’’ olarak tanımlanmaktadır (Jost, Kruglanski & Nelson, 1998). TDK, düşünme üzerine ‘‘karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama’’ yetisi olarak ifade ederken, düşünme Yüksel (2000) tarafında sezgisel, mantık yürütme, gözlem, tecrübe gibi farklı yollarla edinilen bilginin kavramsallaştırması, uygulanması, analizi ve değerlendirilmesi sürecini kapsayan bir zaman dilimi olarak tanımlamıştır. Avrupa ülkeleri felsefeyi eğitim programlarına dahil ederek düşünmeyi öğretebilmeyi amaçlamışlardır (Nisbet, 1990).

Günümüz eğitim sistemleri, eğitim programlarını yeniden yapılandırarak eleştirel, yaratıcı ve problem çözme gibi düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bu doğrultuda ülkemizde öğrenen merkezli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilerek eğitim programlarımız yeniden yapılandırılmaktadır. MEB, eğitim programlarında öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hale getirebilmek için süreç içinde aktif olmasının, keşfederek öğrenmenin, öğrendiklerini günlük hayata uyarlayabilmenin ve soru sorma, sorunu keşfetme ve problem çözme becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Işıklar, 2019). Dolayısıyla değişen ve gelişen eğitim programlarıyla birlikte öğrencinin, merak ettiklerini araştırabilmesi, konulara dair sorular sorabilmesi, keşfetmesi gibi becerileri harekete geçirdiği görülmektedir. Bu şekilde çocuğun etkileşimde olduğu çevresini anlamaya başlamasıyla birlikte düşünme süreci de başlamaktadır. Düşünme süreci, çocuğun yaşadığı ortamla etkileşimini sağlayarak hayatını kolaylaştırırken edindiği bilgileri düzenleyerek kullanmasını da sağlamaktadır (Dalğar, 2017).

MEB (2011) “21. Yüzyıl Öğrenci Profili” çalışmasında bulunan 21. yüzyıl becerileri içerisinde, problem çözme yenilikçi ve yapılandırmacı düşünme, eleştirel, yaratıcı ve karar verme gibi düşünme üzerine önemli olan becerilerini belirtmiştir. Sıkı bir çalışmaya rağmen öğrencilerin bu tür becerileri kazanması ve karakter haline getirmesi uzun yıllar sürecektir. Bu yüzden öğrencilerin yaşamın ilk yıllarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri önemlidir (Dalğar, 2017).

Farklı düşünme eğitim programlarından biri olan “Çocuklar için Felsefe (ÇİF)” dünya üzerinde birçok ülkede kullanılmaktadır. Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, bireyin öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştiren bir düşünme eğitimidir. Bu eğitimde düşünme sürecinin sonucundan çok, sürecin kendisine önem verilir (Worley, 2021:29). ÇİF; çeşitli becerilerin gelişmesine katkı sağlayarak 50’den fazla ülkede uygulanan bir eğitimidir. Bireyde; empati, kendine güvenme, başarısızlıktan korkmama, işbirlikli düşünme, akademik başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme, okuduğunu ve dinlediğini anlama, bağımsız öğrenme ve üst bilişsel becerileri geliştirmektedir (Gregory, 2008). Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe, çocukların eleştirel düşünebilme becerisi ile ortak bir bakış açısı geliştirerek, çocuklarda yaratıcılık, problem çözme ve sosyal becerileri destekler. Bu yönüyle de toplumun araştırılmasına olanak sağlar. Toplumsal hayatın gelecekte nasıl olması gerektiği

bilincin çocuklarda oluşmasını ve bu bakış açısıyla onların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini yeniden inşa edebilmesini sağlar (Boyacı ve ark., 2018).

Teknolojiden bilime kadar birçok alanda devam eden değişim sürecine uyum sağlayabilecek, problemleri tanımlayıp akılcı çözümler üretebilecek düşünme süreçlerinin farkında olarak bilinçli bir şekilde yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi ancak erken yaşlardan itibaren verilecek olan düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır. Tüm bu düşünme becerilerini geliştiren eğitim programlarından biri "Çocuklar İçin Felsefe Pedagoji (Philosophy for Children (P4C))" düşünme eğitim programıdır (Raths, 1967; Mutlu, 2010).

Düşünce eğitimi değil, ‘‘düşünme üzerine düşünme’’ eğitimi olan Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi hızla geliştirilerek kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır (Okur, 2008). Sokratik sorgulama ve yapılandırmacı eğitimlerinin amaçlarını taşıyan P4C pedagojisi sürecin sonucunu değil, süreç boyunca çocukların daha iyi düşünmesini ve daha iyi sorular sorabilmesini öğretir (Golding, 2007). Bu yüzden Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde, tartışılacak sorular çocukları, okunan felsefi metinler doğrultusunda sorulan sorular üzerinden yapılandırıldığı için Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında katılımcılar süreç boyunca aktiftirler.

Çocuklar İçin Felsefe eğitimi üzerine yapılan araştırmalar çocuklarla yapılan felsefe eğitimin; düşünme, düşündüklerinin bilincinde olma, sosyal ortamı sağlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, çocukların; motivasyon, özgüven, özsaygı, duygusal zeka, dinleme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, konuşma ve tartışma, birlikte çalışma, matematiksel ve mantıksal akıl yürütme vb. gibi pek çok becerilerini geliştirebilmede olumlu katkıları olduğunu göstermiştir (Campbell, 2002; Doherr, 2000; Fields, 1995; Jones, 2008; Trickey ve Topping, 2004; Topping ve Trickey, 2007;). Kalıcı ve kolaylaştırıcı bir öğrenme ortamı sağlayan ve katılımcıların aktif olduğu sorgulama temelli bir pedagoji olan Çocuklar için Felsefe eğitimi ilkökul çağındaki çocuklara uygulanabilir olması bakımından tercih edilmiştir. Bu eğitimin özellikle yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Gregory, 2008). Bu yüzden çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkileri belirlemeye yönelik araştırma ve uygulamalar yapılmasında yarar vardır.

Çocuklar için Felsefe eğitimi üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ülkemizde Çocuklar İçin felsefenin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılması bakımından Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin beceriler üzerinde etkisinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) öğretmenlerin, öğrencileri bir birey olarak değerli bir varlık olduğunu bilerek bu inanç doğrultusunda öğrenme ihtiyaçları farklı olan öğrencileri önemseme, hem eleştirel hem de problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler yapma, öğrencilerin kendi özelliklerini tanımalarına yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Tüm bu becerilerin gelişimi bireyin soru sorabilme ve soruları sorgulama, kendini tanıma, üst biliş becerilerini kazanabilmesine olanak sağlamaktadır (Işıl, 2017).

Bu çalışmada, Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen genel amaç doğrultusunda Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi incelenecektir. Genel amaç bağlamında aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitime yönelik yapılan çalışmalar gösteriyor ki öğrenciler fen, matematik gibi çeşitli alanlarda geleneksel yaklaşım sonucu öğrendikleri bilgileri analiz, sentez,

yorumlama ve değerlendirme gibi aşamalarda zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda, öğrenciler bilgileri üst düzey düşünce seviyesine taşıyamamaktadır.

Biyolojik etmenlerin bilişsel gelişim ve öğrenme üzerinde etkisi yadsınamaz ancak kültürel ve etkileşimde olduğu çevresel etmenlerin zamanla bilişsel gelişim ve öğrenmeye olan etkisini arttırdığı görülmektedir (Bayraktar, 2009). Ancak ülkemizde yapılan araştırmalar eğitim sistemi ve programlarımızın öğrencilerimizin düşünme becerilerini ortaya çıkarma noktasında yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur (Gelen, 1999). Dolayısıyla ülkemizdeki eğitim programları incelendiğinde öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusunda, yaratıcı, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi düşünme üzerinde etkili olan becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin sorgulamalarını, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine etki edecek düşünme eğitimi, eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiği görülmektedir. 2006–2007 eğitim-öğretim yıllarından itibaren ilköğretim eğitim programlarında yapılan değişikliklerle düşünme eğitimi 6-8. sınıflara yönelik “Seçmeli Düşünme Eğitimi” dersi olarak programa dâhil edilmiştir (Keskin, 2009). 15 Nisan 2016 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın yaptığı “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi” konulu toplantıda ise, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olan Seçmeli Düşünme Eğitimi dersinin adının “Ortaokul Düşünme Eğitimi” olarak güncellenmiş içerikle değiştirilmesine karar verilmiştir. Erken çocukluktan itibaren felsefi eğitimle tanışılması ve çocukların felsefi bakış açısıyla düşünme sürecinde yer alarak düşünmenin bilincinde olması ülkenin eğitim politikası haline getirmesi bakımından önemlidir (Çotuksöken, 2016). Montclair Eyalet Üniversitesi bilinçli düşünmenin öneminden yola çıkarak düşünme eğitimi programlarının ve düşünme becerilerin gelişmesini sağlayan etkilerin bilinci doğrultusunda bireyin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanarak “Çocuklar İçin Felsefe” programını geliştirmişlerdir. Geliştirilen programda, çocukların grup içerisinde sorular sorarak düşünmesi, düşüncelerini dile getirmesi, başkalarını dinlemesi, yansıtması, birbirlerinden öğrenmeleri gibi olanaklar sunulmaktadır (Gregory, 2008). Yurt içi ve yurt dışında düşünme eğitimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ilkokul öğrencilerinin oluşturduğu araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek üzere karma

yönteme dayalı olarak yapılacak ilk araştırma olması bakımından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuklar İçin Felsefe eğitimi, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle birlikte birçok üst biliş becerilerine katkısı bakımından önem taşımaktadır. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan felsefi soruşturmalar sonucu öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek üzere yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

Araştırmada kullanılacak ölçekler araştırmacı tarafından tarafsız ve objektif bir şekilde uygulanmış olup araştırmacı uygulama süreci boyunca gözlem yapmış ve çocukların cevaplarını aktarmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında yer alan katılımcılar, araştırmacı tarafından yöneltile sorulara gerçek düşünceleri doğrultusunda cevaplar vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Muş ili Hasköy ilçesinde MEB'e bağlı bir ilkokulun 4. sınıf öğrencilerin 12 öğrencisi rastgele seçilerek çalışma yapılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP) araştırmacı tarafından uygulanan ve her oturumu yaklaşık 40'ar dakika süren toplam 32 oturumdan oluşan 8 haftalık bir süreçle sınırlandırılmış bir çalışmadır. Yapılan araştırma kullanılan iki ölçme aracıyla sınırlıdır.

Kullanılan ölçme araçları:

-İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (Uluçınar ve Akar; 2021).

-Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

1.6. Araştırmanın Tanımları

Felsefe: Kavramlar üzerinden sorgulamak, keşfetmek, anlamak, dinlemek ve inşa etmek sanatıdır (Deleuze ve Guattari, 2000).

Çocuklar için Felsefe Yaklaşımı: Felsefi diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, dinleme, anlama, problem çözme gibi düşünme üzerinde etkisi olan becerilerin gelişmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP): 1970’li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp’ın geliştirdikleri Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının ardından oluşturulan bilinçli düşünmeyi amaçlayan bir düşünme eğitimi programıdır (Taş, 2017).

Eleştirel Düşünme: Sorgulayarak olanı tanıma, anlama ve neye inanılacağını veya ne karar verebilme, odanlanma, makul ve yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 2015).

Eleştirel Düşünme Becerileri: Bir uyarı, kavram veya problemi sorgulayarak değerlendirebilmek için gerekli olan becerilerdir (Worley, 2020).

Problem Çözme: sorunu tanımlayabilme, tanımlanan sorunu anlama, birleştirme, elde edilmesi gerekenleri belirleme, çözüm yolları arama, bulma, alternatif çözümler belirleme olarak sına yoluyla problemin üstesinden gelerek sorunu basitçe ifade edebilme durumudur (Gür, 2010).

Sokratik Konuşma: Herkesin kendini ifade edebilmesi, düşüncelerini belirterek konular üzerinden fikir yürütülmesi olan bir grup çalışmasıdır (Yücesoy, 2006).

Sorgulama Becerileri: Okuma, yazma, anlama, tartışma yoluyla sorular sorarak sorgulama sürecinde olmayı, ilgili çözümler bulmayı, sorgulama alanlarını açmayı içermektedir (Fisher,2001).

Akıl Yürütme: Zihnin anlamak istedikleri üzerine mantıksal çaba içinde olma sürecidir (Paul ve Elder, 2020).

Akıl Yürütme Becerileri: Sorma, sorgulama, anlama ve soruşturmaya çıkarımlar yaparak düşüncelerini gerekçelendirebilme, düşündüklerini açıklayabilmek için açık bir dil kullanabilme ve karar verebilme süreci içerisinde açıklama becerilerini geliştirir (Fisher, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Düşünme

Aristoteles düşünme sürecini bireyin kendine özgü bağımsız bir eylemi olarak belirtir. Ayrıca düşünme sürecini insanın; karşılaştırmalar yapabilmesi, ayırabilmesi, birleştirebilmesi, birbirleriyle ilintili olanları ve şekilleri kavrayabilmesi gibi özellikleri dolayısıyla insanı hayvandan ayıran bir öz nitelik olduğunu belirtir (Aydın, 2004). Sokrates ise gerçek bilginin doğuştan geldiğini ve bu nedenle kişinin kendi düşünceleri üzerine yoğunlaşması gerektiğini önerir. Sokrates'in bireyin kendi düşünceleri üzerine yoğunlaşmasına yönelik iki tezi vardır. Bunlar;

1. Gerçek, akıl yoluyla ulaşılan varlıkların, fikirlerin veya kavramların bilgisinde saklı olandır.

2. Gerçek, tüm bireylerde doğuştan ve ayndır (Aydın, 2004).

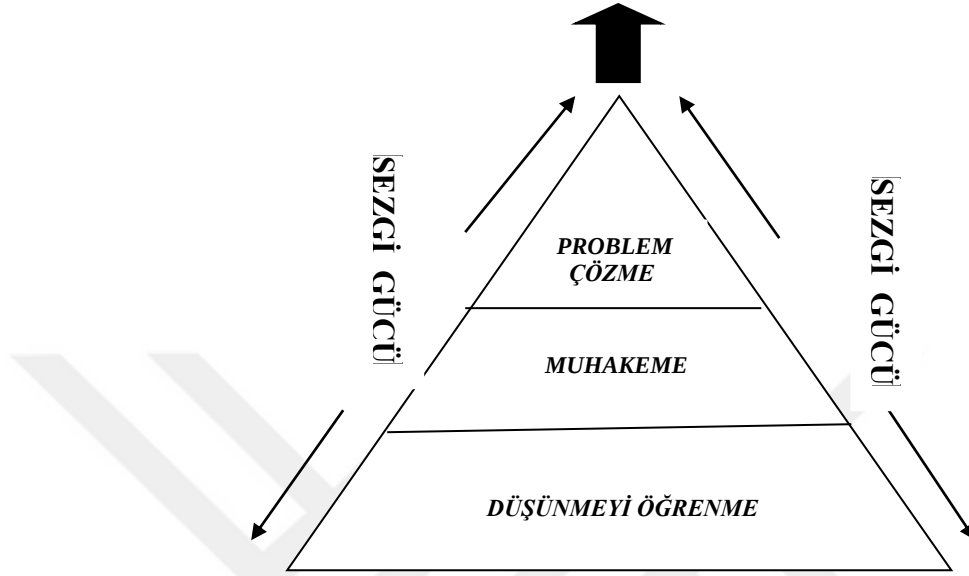
Düşünme gelişiminin ve Sokrates'in felsefi açıklamalarının bütün gelişim alanlarıyla birlikte başladığı varsayılırsa, düşünme eğitime de erken çocuklukta başlanması gerekir. Dolayısıyla aklın sınırlarını genişletmek ve problemlere yaratıcı çözümler üretmek için önce düşünmeyi öğretmek gerekir.

Vygotsky'nin ifadesine göre, bireyin akıl ya da beyni düşüncenin sınırları için belirleyici değildir ve akıl, bedeninin dışına uzanarak diğer uslarla etkileşimli bir birliktelik içerisinde. Vygotsky sosyo-kültürel gelişim teorisinde bilişin sosyal bir olgu olduğunu öne sürer ve bu sosyal deneyimlerin düşüncüyü şekillendirdiğini belirtir. Bu süreçte zihinsel ilişkiler kurulurken en önemli aracın dil olduğunu söyler (Oktay,2000 s.58).

Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmek; fonksiyonel bilginin yapılanmasını ve yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi önemi bakımından bu duruma ilişkin eğitim sistemimde düzenleme yapılmasını ve sistem yaklaşımında bütüncül bir vizyonun oluşturulmasını zaruri kılmaktadır. Bir fikrin ortaya çıkmasına dair basamaklar aşağıdaki gibidir (Erdener, 2005).

Şekil 1

Düşüncenin Oluşumu (Erdener, 2005)



Uzmanlar, her yaş grubu öğrenci için düşünme becerilerinin kazandırılması için zekâ ve yetenekleri doğrultusunda ilerleyebileceklerini belirtmektedirler. Bloom'un akademik bilgilerdeki düşüş ile ileri düzeydeki düşünsel etkinlikler arasındaki farkın dikkatini çekmesinden sonra düşünme becerilerine yönelik çalışmalar ağırlık vermiştir (Trickey & Topping, 2004). Örneğin; sadece düşünme becerilerini elen alan bir dersin olması gibi. Böyle bir uygulamayı başarıyla yapan De Bono'nun çalışmasında bazı düşünme becerilerini aşağıda belirtilmiştir (De Bono, 1985):

- Bir düşüncenin veya problemin olumlu olumsuz tüm yanlarının belirlenmesi,
- Tüm faktörler göz önüne alınarak karara varılması,
- Davranışların her koşulda sonuçlarını kestirebilme, görme,
- Hedef belirleme,
- Hedefe odaklaşma,
- Düşünceleri önemine göre öncelik sırası oluşturma,

Bu süreçle birlikte öğrenciler beynin fonksiyonlarını anlamak için düşünme, öğrenme, ezberleme, his ve fikirlerin oluşumu ile birlikte öğrenmeyi olumsuz etkileyen zihinsel faktörleri ve konuları öğrenirler.

2.1.1. Düşünmeyi Engelleyen Faktörler

Duygusal engeller; bireyde yanlış yapma, başarısız olma korkusu, fikir oluşturmaktan çok yargılamayı seçme, fikir kalabalığı, başarıya hızlı ulaşma isteği ve gerçeği hayalinden ayırt edememe durumudur. Bu yüzden duygusal engeller, düşünmeyi engelleyerek düşüncelerin araştırma ve değiştirme özgürlüğünü de kısıtlar (Aydın, 2004).

Ezberci bir öğretim bireyin düşünme becerisini kısıtlayarak beyni otomatikleşen bir kabulleniciye dönüştürür. Bu durumun yaşanmaması için düşünmeye ilişkin kısıtlamaların aşılması ve yaratıcı düşüncenin yarınlarının geliştirilmesi gerekir.

Yazılı dilde iletişim, sözcükler ve bunların bileşimleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Ancak anlatıma yardımcı diğer öğelerden yoksundur. Bu yüzden yazılı iletişimin daha karmaşık bir sürece girmemesi için taslak kullanımı gerekmektedir. Yazılı dilde kullanılan bu taslak aynı zamanda zihinsel sürecimizi de yansıtmaktadır. Hem yazılı dilde hem de sözlü dilde var olan zihinsel taslak içinden konuşma biçimidir. Ama sözlü dilde pek fazla görülmeyen zihinsel taslak içsel dilin doğal biçimi olan yüklemleştirme, psikolojik açıdan öznelere atar. Zihinsel taslakta özneler olmayabilir ama yazılı konuşmada ise özne ve yüklem gereklidir (Vgotsky, 1985). Pek fazla sözcük kullanımı yapılmadan da yapılabilen konuşma içsel konuşmadır (Vgotsky, 1985).

Konuşma dilinde, ifade edilenler ayrı ayrı dile getirilirken düşüncede ise ayrı ayrı birimler olmayıp ifade edilen bir bütün olarak görülür ve algılanır. Örneğin konuşmacıyı ele aldığımızda, konuşmacının konuşması kendi zihninde ilk andan beri vardır ancak konuşma anında bunu ardı ardına sıralaması gerekir. Dolayısıyla kelime sağanağı yağdıran bulutları gibi zihinde yağan sözcük bulutları olduğu söylenebilir (Vgotsky, 1985). Bulut metaforundan düşüncenin ve konuşmanın birleştiği yer olarak sözcüklerin anlamı, kavramların düşünme yetisi üzerindeki etkisini ortaya çıkarır. Bu etkiye rağmen bir çocuk, kavramı oturtamadığı anda gerekli kelimeleri bilse dahi kelimeleri anlaması beklenemez. Çocukların kelimeleri anlamlandırabilmeleri için kavramları düşünme süreci içerisinde zihinde imgeleştirebilmeleri gerekir.

Arendt'a göre düşünce hakkında düşünme eğilimi kökte yatar. Bu eğilimdeki modern anlayış düşüncenin, bilgi edinmenin çeşitli yolları sonucu ortaya çıkması üzerinde durmaktadır. Yani düşüncede belirlilik için araştırma durumu ideal dünyanın yapısı ve geleceğe odaklanmanın niceliği ile birlikte yaratıcılığı arttıracaktır. Bu artış ise

bilgi ve olasılık düzeyini de yükseltecektir. Ama ideal dünyayı anlamak için düşünce ütöpik amaçlar doğrultusunda şekillendirildiğinde anlamını kaybederek insanı geliştirmez ve geri çeker. Bu durum insanın yaratıcılığını sınırlandırarak insan aklını hapisaneye dönüştürür (Arendt, 1958). Arendt'a göre geleceğimizin yararı için dünyanın sınırlarının ötesini düşünmeye ve yeteneklerimizi geliştirmeye ihtiyacımız var.

2.2.Felsefe

Topdemir (2008), felsefeyi belli bir tanımla ifade etmeye çalışmanın doğru olmadığını belirterek felsefe, tanıma ve tanımlama arayışıdır der (Cevizci, 2008). Felsefenin amacının erdem olduğunu ileri süren Montaigne (2018) her şeyle ilgili düşünme biçimimizi değiştirip hayatı anlama adına gösterdiğimiz çabanın tümü felsefe olduğunu belirtir. Ayrıca felsefe, kolay gibi görünen, öyle zannedilen soruların bazen cevaplanması en güç sorular olduğunu gösterir (Lone, 2018). Sonuç olarak felsefe var olanlarla ilgili soru sorma, sorgulama yapma etkinliğidir. Düşünme üstüne düşünme, varlıklar üzerine düşünme, açıklama, anlama, anlamlandırma, öğrenme ve öğrendiğine anlam verme çabasıdır (Çotuksöken, 2012).

Antik çağdaki filozoflara göre felsefe: Sokrates, felsefeyi bilmediklerimizin farkında olabilmek; Platon, düşünme içerisinde düşünme yoluyla doğruyu bulma, Epikuros, bir hayat bilimi olmakla birlikte mutlu bir hayata erişmek için düzenlenmiş eylemsel bir sistem, Aristoteles ise bilimlerin bilimi, ilkeler ve nedenler bilimi olarak ifade eder (Erişen, 2017). İnsanlar soru sorarak, sorgulama yaparak yani felsefenin ne olduğunu yine felsefe yaparak anlamaya çalışmışlardır. Bu durumdan yola çıkarak Ludwig Wittgenstein, insanın hayattaki halini bir şişe içine sıkışmış sineğin durumuna benzetmiştir. Bu benzetmeden yola çıkarak insanların felsefe yapmasını ise tıpkı şişenin içine sıkışmış sineğin orada nasıl çıkabileceğinin yolunu bulmaya çalışması gibi kendi yaşamlarında kapana kısılmış insanların da yolunu bulma çabası olarak tanımlamıştır (Cevizci, 1999). Yani yaşamın kendisi olan felsefe, sorguladığımız sorulara cevap aradığımız bir süreç olup verdiğimiz cevapların içinde akla en yakın olanın seçilmesine imkân veren bir muhakeme sürecidir. Bu süreç felsefi düşünme ya da düşünmeyi öğrenme olarak düşünme ibaresi nedeniyle kolay anlaşılır bir eylem değildir ve geniş bir biçimde şekilde değerlendirilmelidir (Ademir, 2004). Bu yüzden bu çalışmanın

amacı düşünceyi değil, düşünmeyi öğretmek, felsefeyi değil, felsefe yapmayı öğretmektir.

2.2.1.Felsefe Eğitimi

Felsefe eğitimi, düşünce eğitimi olmayıp düşünmeyi öğreten bir eğitim olarak ifade edilir. Başka bir deyişle felsefi bilgiye ulaşmayı ve bu bilgi ile aydınlanmayı işaret eder. Felsefe eğitimi bu yönüyle felsefe öğretiminden ayrılmaktadır. Çünkü felsefe öğretimi ise filozofların görüşleri üzerinden bilgi edinmeyi işaret eder (Dinçer, 2010). Çotuksöken (2005) ise felsefe eğitimini “felsefi eğitim” olarak felsefi bakışı bireyin soru sorması, varolan sorularla varolana farklı noktalardan bakması ve düşünmeyi düşünme olarak dile getirmesi şeklinde ifade eder. Bu yüzden felsefi eğitimin öteki adı da eleştirel düşünme eğitimidir. Çünkü eleştirel niteliği ağır basmasından dolayı bireyin eleştirel düşünmesini sağlar. Eleştirel düşünme, analitik ve sık düşünmeden uzak daha derin düşünmeyi desteklemesi yönünden felsefe yapmayı içeren bir eğitime dönüşür. Felsefe yapmak ise kavramların gerçekte nasıl iş gördüğünü sorgulamak adına bireyin sorular sorması, düşünceleri tartışıp test etmesi ve aleyhlerindeki deliller üzerinde düşünerek kavramlara ilişkin zihinde bir imge oluşturmastır (Nagel, 2004).

Felsefe eğitimi, problemi fark edebilen ve tanımlayabilen bireylerin olan bitene ilişkin bağımsız düşünebilmesi, ön yargısız bakabilmesi ve doğru değerlendirmesi ile bilinçli bir düşünme eğitimi sayesinde fikir inşa etmeye zemin hazırlamasıdır (Kale, 1994). Kuçuradi (2006) UNESCO’nun [United Nations Educational, Scientific and Cuturaal Organizastion] felsefe eğitimine yönelik Paris Felsefe Bildirgesi’nde yazılanları şöyle belirtmiştir: Düşünmeyi öğreten bir eğitim olan felsefe eğitimi, insana yurttaşlık sorumluluğu kazandıran, insanların birbirlerini anlamasına, hoş görmesine, özgürce düşünebilmesin sağlayan bir eğitimidir. Böyle bir eğitim sistemi, farklı söylem içerisinde olmayan insanlar yetiştirerek, insanları çağdaş ve gelişen bir dünyanın içinde bulunan büyük problemler karşısında öncelikle etik sorunlara ilişkin sorumluluk almaya hazırlar. Felsefe eğitimi, bireyin yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme, gerekçeli düşünebilme, öz güven duyma, başkalarına güven duyma ve üst düzey düşünme becerilerine etki sağlar (Çotuksöken, 2005).

Eğitim sistemimizde felsefe, soyut kavramların olduğu, ezbere yönelik, monoton, sadece iki saat ile sınırlı bir ders olarak ders kitabı üzerinden yürütülen konularla sınırlı

bir derstir (Ergün ve Yapıcı, 2007). Felsefe eğitimi, ezberden uzak, sınıfların ve derse ilişkin kaynaklardan çıkan ezber bilgidenden uzak; araştırmalarla, tartışmalarla düşünebilmenin gücü ile yaşamı anlamaya yönelik tutum ve davranışlarda doğru yol aldıkça olumlu sonuçlar verecektir (Günay, 2011). Olumlu sonuçlar elde etmek için felsefe eğitiminde yeni yöntemler geliştirmek gerekir. Çocuklara ezberletme ya da düz anlatımla bilgiler sunmak yerine sokratik yöntem, tartışma, soru-cevap gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Ayrıca edebi metinlerden, benzetmeden, dramadan ve felsefe derslerinden yararlanılabilir (Kızıltan, 2012). Tüm bunlar çocuğun öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmesini kolaylaştırarak onu felsefe eğitiminde sözü edilen amaçlara yakınlaştıracaktır. Nitekim verimli bir eğitimin olması bu eğitimin küçük yaşlarda verilmesine bağlıdır. Çocuklar bir düşünce üzerinde küçük yaştan itibaren özgürce tartışılabilirdiğini görerek, düşünceye yönelik kullanılan kavramların eksiksiz bir şekilde ifade etmeye, başkalarının düşünce ve kanıtlarını dikkatle sorgulamaya, akıl yürütmenin geçerliliğini sınamaya çalışacaklardır (Gülenç, 2006). Tüm bunlardan yola çıkarak felsefe eğitimi filozofların görüşlerini benimsemeyi değil, felsefe yapmayı öğrenmeye odaklanmalıdır. Bu yüzden felsefe eğitimi küçük yaşlardan itibaren tartışma, beyin fırtınası, sokratik diyalog gibi yollarla verilmesi gereken bir eğitimidir.

2.2.2. Felsefi Duyarlılık

Felsefede; soru sorulması, sorunun anlaşılması ve bunun üzerine derinlemesine düşünebilme becerisine sahip olmayı gerektiren bakış açısı felsefi duyarlılık olarak ifade edilmektedir. Felsefi duyarlılık insanlarda, soyut ve genel sorulara karşı farkındalık oluşturarak durumların ve sorunların birbirleriyle olan ilişkileri sorgulamasına ve sorgulanan düşüncelere felsefi şekil vermesine yardım etmektir (Lone, 2013). Felsefi duyarlılık, felsefi bir soruyu ortaya atmak ve o soruyu belirli bir kurallar bütününe göre öğrenmek, uygulamak değildir. Felsefi duyarlılık, felsefi yöntemler kullanılarak yapılandırılmış felsefi tartışmaya katılarak, felsefi tartışmaları gözlemleyerek, felsefe okuyarak, felsefi dersleri dinleyerek ve uygulama yaparak eğitim yoluyla kazandırılan beceriler bütünüdür (Lone ve Burroughs, 2016). Çünkü uygulama ve eğitim, günlük hayatta karşılaşılan soruların derinleştirilmesini sağlayarak felsefi deneyimin boyutlarını kavramayı kolaylaştırmaktadır.

Sorgulayan bir toplumda Çocuklar İçin Felsefe (P4C), çocuklarda insanlığın varoluşunu anlamaya yönelik soyut sorulara ilişkin farkındalık oluşturmada felsefi bir duyarlılık geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Çocuklarda ortaya çıkarılan bu farkındalık neticesinde, çocuklar anlaşılmayan durumların önemli yönlerini felsefi bir bakış açısıyla değerlendirir ve bu değerlendirme sürecinde eleştirel düşünme, kavramsallaştırma, mantıksal ve muhakeme becerileri geliştirerek sorgulayan toplumun gereklerini ilişkin becerilerini geliştirir (Kizel, 2015). Ayrıca P4C, insanın deneyimlerini ve varoluşunun nedenini anlamasında, hayat kargaşası ile uğraşında, hayatını anlamlandırma sürecinde, zaman içerisinde kendi bakış açısına yönelik soru sorma eğilimi kazanmasında bireyde felsefi kendilik bakışını geliştirir. Bu süreçte geleneksel yaklaşımlar; felsefi kendilik konusuna daha az eğilim gösterirken kişinin kimliğini geliştirmede bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal kimlikle daha çok eğilim içindedir. Bundan dolayı, felsefi bakış açısı gelişmemiş çocuklar, yetişkin bireylerin kendi yaşam tarzlarını yansıtarak büyüttüğü çocuklardır. Yetişkin bireylerde soyut düşünebilme becerileri zarar gördüğünden ortaya çıkan somut düşünce ve pratik mesajlar çocukların düşünme dünyasını etkiler. Bu etkiyi en aza indirmek için felsefi düşünmeyi sağlayan felsefi duyarlılığı geliştiren Çocuklar için Felsefe eğitimini erken yaşlarda çocuklara götürmek gerekir (Tepe,2013).

2.2.3. Felsefi Tutum ve Felsefenin Davranışlara Etkisi

İnsan hayatı anlamak ve anlamlandırmak üzere çabalayan ve düşünebilen canlı bir varlıktır. Yaşam kadar ölümün farkında olup bu hakikate göre yaşamak insan için bu hayatta var olma nedenini anlamak adına ne aradığını, neleri bulmak istediğini sorabilmesi ve bu sorulara nitelikli cevap verebilmesi demektir. Sartre, Camus gibi düşünen bazı filozoflar bir gün sona erecek olan bir yaşamı saçma bulmuşlar (Camus, 1992; Camus, 2013; Sartre, 2012; Sartre, 2011). Buber, Marcel gibi düşünen filozoflar ise onların aksine insan hayatını bir son beklediğinden insan hayatı daha kıymetli ve daha anlamlı olduğunu bilerek yaşaması gerektiğini (Buber, 2013; Koç, 2004) belirtmişlerdir. Felsefe tarihinde insanoğlunun tüm bu anlam arayışı çabaları belki de kendisini tanımak anlamak adına vermesi gereken zor bir sınavdır. Bu sınavı geçmeye çalışan herkesin yolu felsefe ile kesişir. Bu kesişme dolayısıyla felsefe, temelinde insanın anlam arayışına cevap bulabilme girişimi olarak ifade edilmektedir.

Felsefe, insanın düşünsel ilişkiler ağı kurarak derinleşen bir varlık bilinciyle dünya karşısında alınan belli bir tavrın kavramlara ve düşüncelere bürünerek edinilen çıkarımın apaçık ifade edilmesidir (Heimsoeth,2007). Felsefe, insanın yaşadığı dünyanın nasıl olduğunu değil, yaşamak istediği dünyanın nasıl olması gerektiği üzerine düşünmesidir. Bu düşünme süreci insanın varlık sahnesine çıktığı günden bu yana süreğenliği dolayısıyla felsefe tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür. İnsanın var olduğu andan bu yana felsefe yapması insana üst biliş, bütünlüklü bir bakış sağlar. Üst biliş bakış açısıyla kazanılan bu felsefi tutum, insanın prensiplerine bağlı, kişilik sahibi bir birey olabilmesine katkı sağlayan bir yoldur. Bugün insanlığın, böyle bir yolculukta felsefeden beklediği öncelikli katkı ise insanca bir düzenin kurulabilmesi için değerleri fark eden ve bu bilince göre hareket eden bir toplumun oluşmasıdır (Bayraktar, 2013).

Felsefi bir sorgulama, insana hür seçimler yapabilme iradesini kazandırır. İnsanın hür iradesiyle özgür seçimler yapabilmesi onu evren karşısında düşünen, hisseden, iyiyi kötünden, doğruyu yanlıştan, güzeli çirkinden ayırabilen bir varlığa dönüştürür. Bu dönüşüm sayesinde felsefe, insana bilinç ve farkındalık kazandırarak insanın insanca yaşamasına bir çağrıda bulunur. Bu sayede felsefe yapılandırılmış bir zihin evreni, insanın varoluş gayesiyle birlikte insanı ve insanın değerlerini analiz ederek birleştirici ve bütünleştirici bir çaba içinde olur (Gürsoy, 2007). Dolayısıyla bireyin, felsefi düşünme sürecine katılımı ne kadar erken olursa felsefi tutum edinimini kazanarak felsefi eğitimin de amacına ulaşmasını sağlar.

Felsefi tutum, insana bir bütünlük içerisinde bildiklerini değerlendirme imkânı sunarak insanın bilgi odaklı eylemlerinin özgür seçimleriyle yapabilmesi noktasında yol gösterici olmaktadır (Öner, 1995). Böylelikle felsefi tutum insanın canlıya dair öğrendiği bilgiyi zihne uygun biçimde kullanabilmesini sağlamaktadır. Felsefi tutuma ilişkin üç özellik şöyledir;

- I. Durumlara ve tutumlara bütüncül bir açıyla bakabilme
- II. Zihnin eleştirel bir yapıda olması
- III. Bilinçli bir şekilde hoşgörünün gerekliliğinin farkında olma (Öner, 1995).

Bütüncül görüş; bireyin, resmi bütün olarak görebilmesini, bulunduğu şartları bütün olarak değerlendirebilmesini, sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesini ve nesnel bir bakış açısına sahip olabilmesini sağlar. Felsefi tutumun başka bir özelliği olan eleştirel

düşünme gücü ise herhangi bir inanca düşünmeden, sorgulamadan bağlı olmamayı ifade eder. Bireyin, kavramları ayırt edebilme hususunda çıkarımlarını düşünme sürecinden geçirerek doğru ifadeler ve tutarlı çıkarımlar yapabilme becerisini kazanması eleştiri olarak ifade edilebilir. Felsefi tutumun üçüncü ifadesi olan hoşgörünün gerekliliği ise felsefenin toplumsal yönünü ifade eder. Çünkü sosyal bir canlı olan insan, başka insanlarla yaşamak, farklı düşünce ve davranışlara karşı saygılı olmak yetisine sahiptir. Bu felsefi tutuma sahip bir birey, başkasının varlığına, düşüncesine, inanç ve yaşam tarzına, hür varoluşuna tahammül etmek ve saygı göstermek durumundadır (Dirican, 2018).

Felsefenin temel varoluş hikmetini içselleştiren egzistansiyel bir tavrı oluşturmak için felsefenin değer alanlarına uygun davranış ve yaşantılarda bulunmak gerekir. Bu tavır felsefi tutum sayesinde ortaya çıkmaktadır (Gürsoy, 2013, s.89). Felsefi tutum, öğrenilen felsefi bilginin eyleme dökülmesini ve içselleştirilmesini sağlayarak bireye, bilgiler ve değerler arasında bağlantı kurmayı kazandırır. Böylelikle felsefi bir bakış açısı kazanan birey, bilmek istediğini neden bilmesi gerektiği üzerine düşünerek ve neyi neden yaptığını anlayarak, bilgilerini uygun koşullarda uygulama gayretinde bulunur.

2.2.3.1. Matthew Lipman’ın Çok Boyutlu Düşünme Yaklaşımı

Matthew Lipman düşüncenin geliştirilmesi için çok boyutlu düşünme yaklaşımında; özenli düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini sunmaktadır (2003: 197). Sınıf içi sorgulama topluluklarıyla yapılan felsefi sorgulamalarda düşünme becerilerinin birbiriyle ahenk içinde, iş birliğine bağlı olarak yapılması gerektiğini söyler. SAPERE, Çocuklar için Felsefe’nin (P4C; İngilizce kısaltması), 4C; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve iş birlikçi düşünme kavramlarını vermektedir (<https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme yaklaşımları düşüncenin iyileştirilmesi, muhakeme yapabilme becerisinin geliştirilmesinin önemine değinmektedir. Ayrıca düşünme tarzlarını belirlerken *demokrasi* ve *makullüğün* göz ardı edilmemesi gereken iki önemli düzenleyici ölçüt olduğunu belirtmektedir (Lipman,2003:204). Lipman’ a göre çok boyutlu düşünme yaklaşımları birbirleriyle ahenk içinde, dengeli ve düzenli bir biçimde görmek, yenilemek ve düzenlemek gerekir. Çünkü sorgulama süreci özenli bir boyut içermekle birlikte dengeyi korumanın ve sürdürebilmenin önemli olduğu bir süreçtir. Bu

süreç yaratıcı boyut içerdiği ölçüde, sürdürebilir bir denge ile yeni çözümler ve yollar bünyesinde barındırır (Lipman, 2003). Lipman, sorgulama toplulukları arasında çok boyutlu düşünme yaklaşımlarına ilişkin farklılıklar olduğunu söyler. Eleştirel düşünmenin baskın olduğu topluluklarda kesinlik ve tutarlılık gibi kriterlere vurgu yapılan düşüncelerin baskın olduğu bir soruşturma yapılırken, yaratıcı düşünmenin baskın olduğu topluluklarda maceracı hayal gücü ve teknik beceriye vurgu yapılır. Özenli düşünmenin baskın olduğu topluluklarda ise değer ne olduğu ve en iyi şekilde nasıl verileceği üzerinde bir ilgi olacaktır. Her biri bir sorgulama biçimi olan çok boyutlu düşünme yaklaşımı bir araya getirildiğinde sadece toplumsal değil, çarpımsal olacaktır (Lipman, 2003). Çünkü bir sanatçının ortaya çıkardığı eserde sadece yaratıcı düşünmenin etkisinden söz edemeyiz, o eserin derinliklerinde eleştirel düşünme ve özenli düşünmenin verdiği incelikler yatmaktadır.

2.2.3.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme, bireyin düşünme ve iyi düşünme arasındaki farkı görmesini sağlayarak düşüncelerin iyileştirilmesine etki eden becerilerden bir tanesidir. Ayrıca eleştirel düşünme bir konu hakkında sessizce düşünmek yerine düşünme hakkında düşündürmektir (Lipman, 2003: 211). Böylelikle iyi düşünme süreci bireyin düşündüklerini dile getirme noktasında düşünmenin ürünü olan iyi bir yargının oluşumuna katkı sağlar. Sorgulama topluluğunda farklı farklı yargıların ortaya atılması ve bu yargıların temellendirilmesi için öğrencilere ‘‘A’nın bunu yapmamasını söyledin. Neden yapmasın?’’ gibi sorular sorulur. Böylelikle öğrencinin daha önce ortaya attığı argüman üzerinde derinlemesine düşünerek argümanını temellendirmesi gerekecektir. Lipman, eleştirel düşünmenin dört ana unsurunun

- (1) kendini düzeltme,
- (2) bağlama duyarlılık,
- (3) kriterler tarafından yönlendirilme
- (4) yargıların kolaylaştığı iddiasında bulunmaktadır (2003).

Lipman eleştirel düşünme sonucu iyi yargıların ortaya atılmasını belirtmekle birlikte bu ana unsurların etkisiyle günlük hayattaki günlük cümlelerden farklı daha güvenilir düşüncelerden etkisiyle iyi yargıların ortaya atılabileceğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme, demokrasi ve makullük çerçevesinde kullanıldığında sorgulama

esnasında çocuklar, hem kendi hatalarını hem de başkalarının hatalarını fark eder (Lipman, 2003). Böylelikle çocuklar, kendini düzeltme standartlarına ulaşarak öz denetimini düzenler. Bu durumda çocuğun, eksik bulduğu noktalar hususunda nedenler isteyerek kendi kendini sorgulaması beklenir. Bu şekilde ilerleyen bir süreçte topluluktaki her bireyin (1)kendini düzeltme becerisi süreç içerisinde doğal olarak gerçekleşir (Lipman, 2003). Topluluk içerisinde öne sürülen argümanların yanlış olabileceğinin farkına varılır ve düzetlemeye gidilir. Ayrıca bu süreçte çocuklar kendilerinde zayıf gördükleri noktalara ilişkin öz eleştiri yaparak onun düzeltilmesi gerektiğine dikkat çekerler. Böylelikle düşüncelerin değiştirilebilir olarak görülmesi önemlidir. Sorgulama topluluğu içerisinde bu süreç deneyimlenip içselleştirildiğinde kendiliğinden değiştirilebilir olması önemlidir. (2) Bağlama duyarlılık: Öğrenciler, kişisel bakış açılarından ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan farklı yargılara yönelik anlam nüansları arasında ayırım yapabilmeli, konuşmacının amaç ve niyet değişimininden dolayı oluşabilecek anlam değişikliklerini tanımalı, yorumların özgünlüğünü ve bütünlüğünü koruyabilmelidir (Lipman, 2003). Bağlama duyarlı bir şekilde konu bütünlüğü korunarak farklılıkların olabileceği ihtimaline karşın problemin çözümüne odaklanılmalıdır. (3) Kriterler tarafından yönlendirilmek: topluluk tarafından sergilenen varsayımlar, ilgi alanları, bakış açıları, idealler, hedefler gibi paylaşılan değerler, karakteristik özellikler, kurallara, ortak sınırlara, şartlara gereksinim durumu, kanunlar, ortak düşünceler, geleneklere ait olma, normlar topluluğu yönlendirebilecek çeşitli kriter türleridir (Lipman, 2003). Kriterleri olmayan gelişigüzel, yapılandırılmamış ve amorf bir “eleştirel olmayan” düşüncenin aksine, kriterlere dayanan bir eleştirel düşünme onun yapılandırılmış, sağlamlaştırılmış ve güçlendirilmiş bir düşünme olduğunu gösterir (Boyacı vd., 2018). Eleştirel düşünme üzerindeki böylesi bir etki düşünceleri şekillendiren kriterler bütünüdür. (4) Yargılar: kendini düzeltme, bağlama duyarlılık ve kriterler tarafından yönlendirilmek becerilerinin uygun koşullarda sağlanması durumunda ortaya çıkan beceridir. Yargılar düşüncenin açığa çıkmasını sağlar. Açığa çıkan o düşüneyi ise gerekli unsurlardan yoksun bırakılmadan ifade etmek ve gerekçeleriyle dile getirmek güçlü bir düşünme sonucu ortaya atılan fikir veya iddianın yargıya dönüşümünü sağlar. Bu dönüşüm sayesinde etkin bir şekilde yapılan eleştirel düşünmeyle birlikte ortaya atılan yargıların iyi bir biçimde işlenebilir olduğu gözlemlenir. Bu esnada toplulukta en çok dikkat edilmesi gereken an öğrencinin iyi bir

düşünme sonrasında dile getirdiği yargılara müdahale edilmeksizin yargılama becerisinin geliştirilmesidir. Öğrencinin kendi düşünmesine göre karar vererek istediği yargıya istediği biçimde ulaşabilmesi beklenir. Ailesinden, okulundan, akranlarından çevresindeki kişi ve durumlardan dogmatik yargılar öğrenmektedir. Her sofist aynı düşünce sistemi içerisine alınmıyorsa, eleştirel düşünme sonucu ortaya çıkmış her yargıyı da dogmatik yargılarla aynı olarak alınmaması gerekir (Zeller, 2008). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin dogmatik olandan ayrılması gerekir. Dogmatik yargıları veren sofistlerden ziyade iyi bir yargılamanın nasıl yapılacağına dair yol gösteren olmak için eleştirel düşünebilmeye fırsat verilerek, iyi bir akıl yürütme ile yargının iyileştirilebilmesine olanak sağlamak gerekmektedir. Sürece dayalı geliştirilebilir bir beceri olan eleştirel düşünme, yazılı olanı veya dinlenileni sağlam bir şekilde yorumlamayı, sorgulayabilmeyi, düşünebilmeyi, ikna edici bir argümanın neyi varsaydığını karakterize edebilmeyi ve kavramayı sağlayan iyi bir yargıdır (Lipman, 2003). Sorgulama, yetkin eleştirel düşünürlerin ayırt edici özelliklerinde olup, dil ve düşünce için gerekli olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi koşuluyla gelişim sağlar. Bu gelişim sayesinde öğrenciler düşünmekten daha fazlasını yaparak eleştirel bir bakış açısıyla okuduğunu anlayıp, üzerinde düşünüp, zihninde tartıp bağlamından kopmadan cevap verebilmektedir (Lipman, 2003).

Lipman, öğrencileri eleştirel düşünmeye hazırladıktan sonra sorgulama yapmak gerektiğini söyler (2003). Hazırlık aşamasında kendisinin hazırlamış olduğu bir alıştırmaya örneği sunar **(Bk. Tablo 1.)**

Tablo 1

Matthew Lipman'ın Eleştirel Düşünmeye Hazırlık Tablosu

ALİŞTİRMA: “Sırayla hareket etmek.”			
Size uygun olanı işaretleyiniz.			
	Uygun	Uygun değil	?
1. Pam: “Louise, sırayla bisikletine binelim. Ben pazartesi, çarşamba ve cuma günleri kullanacağım ve sen salı, perşembe ve cumartesi günleri kullanacaksın.”	☐	☐	☐
2. Gary: “Burt, Louise'i sırayla sinemaya götürelim. Ben onu her ayın birinci ve üçüncü cumartesi gününde alırım, sen de ikinci ve dördüncü cumartesi gününde alırsın.”	☐	☐	☐
3. Jack: “Louise, bulaşıkları sırayla yıkayalım. Sen yıka ben de kurulayayım.”	☐	☐	☐
4. Chris: “Tamam, Louise, hadi sırayla televizyona bakalım. Sen yarım saatlik bir program seç, sonra ben birini seçeceğim.”	☐	☐	☐
5. Melissa: “Louise, ödevimizi sırayla yapmaya ne dersin? Bu gece seninkini ve benimkini yapacağım ve yarın sen de benimkini ve seninkini yaparsın.”	☐	☐	☐
6. Hank: “Louise, o ağır kitapları taşıyarak her gün okula gitmekte zorlandığını görmekten nefret ediyorum! Bugün seninkini ve benimkini taşıyayım, yarın seninkini ve benimkini taşırsın.”	☐	☐	☐

Lipman, öğrencilere sunulan alıştırmaları yapmaları durumunda adil olma, adalet gibi kavramlar üzerinde eleştirel düşünebilme anlamında yol alabileceklerini belirtir. Bununla birlikte sunduğu bir diğer alıştırma ise öğrencilerin değer ilkelerini tartışarak incelemelerini sağlamaktır. Bunun için 10 maddelik bir alıştırma sunmaktadır (2003):

1. (a) John hırsızlığı kabul etti.
(b) John hırsızlığı itiraf etti.
2. (a) Denise Fransızca biliyor.
(b) Denise Fransızca anlıyor.
3. (a) Edgar kışın bittiğini biliyor.
(b) Edgar kışın bittiğine inanıyor.
4. (a) Tanya bu ülkeye olan bağlılığını ileri sürdü.
(b) Tanya bu ülkeye olan bağlılığını doğruladı.

5. (a) Fred suçla ilgili masum olduğunu ilan etti.
(b) Fred suçla ilgili masumiyetini sürdürmüştür.
6. (a) Hava durumu spikerinin yarın için yağmur tahmini var.
(b) Hava durumu spikeri yarın için yağmur öngörüsünde bulundu.
7. (a) Bir daha asla denizaltına binmeyeceğine ahdetti.
(b) Bir daha asla denizaltına binmeyeceğine yemin etti.
8. (a) Adayı uygun bulduklarını iddia ediyorlar.
(b) Adaya kefil olduklarını iddia ederler.
9. (a) Bu akşam büyük bir kalabalık öngörüyoruz.
(b) Bu akşam büyük bir kalabalık umuyoruz.
10. (a) Bütün gece vergi indirimi konusunda müzakere ettiler.
(b) Bütün gece vergi indirimi konusunda konuştular.

Bu sayede öğrencilerde mantıksal düşünmenin güçlendirildiğini ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini söylemektedir. Öğrenciler, değer ilkelerindeki zıtlıklarını keşfedip, tartışıp, zihinsel eylemleri ve durumları karşılaştırıp eleştirel düşünebilme becerisi ile iyi düşünme sonucu iyi bir yargıya varacaklardır.(Ünal, 2021).

2.2.3.2.1. Yaratıcı Düşünme Eğitimi

Yaratıcı düşünme, hayal gücü, bağımsız düşünebilme, özgünlük (olanı sorgulayarak yeni bir üretime geçme hali), üretkenlik, kendini ifade edebilme gibi bazı kriterlerle birlikte düşünebilmektir (Lipman, 2003). İyi düşünme ve düşündüklerini ifade edebilme yani santçının zihninde olan imgenin bakan kişiye geçme halidir. İyi ve güçlü bir eser ancak iyi bir ifade ile gerçekleşebilmektedir. Yaratıcı düşünmede bir diğer kriter ise ‘‘miotik’’ düşünmedir. Bu düşünme türü, öğrencilerin yaratıcı düşünmesini önemseyen ses koçu, orkestra şefi, resim eğitmeni vb. kişilerde görülen bir özelliktir (Lipman, 2003). Lipman, miotik düşünmenin amacı kişinin düşüncelerinden en iyi düşünmeyi ortaya çıkartmak olduğu belirtir. Uygulayıcının yaratıcı sürecini anlama ve empati kurabilme yeteneğine sahip olması miotik düşünmenin başarısını etkilemektedir (Lipman, 2003). Öğretmenin (kolaylaştırıcının) sorgulama topluluğundaki rolünün öneminin farkında olması ve topluluğa, sorgulatılan metinle birlikte sorgulayan kişilerle empati kurabilmesiyle birlikte yaratıcı düşünebilme fırsatı sunar. Böylelikle kişinin dünyasında yeni bir yargının oluşmasına ve oluşan yargının değerlendirmesine imkân

vererek kişinin kendine özgü bir ifade biçimi geliştirmesini sağlar (Lipman, 2003). Bireyin bağlantısal olarak fikirler arası kurduğu ilişkiler çerçevesinde yeni, gelişmiş düşünceleri felsefe ile etkileşimi ile ortaya orijinal, üretici fikirler çıkacak ve farklı perspektiflerden bakmayı sağlayan bir beceri alanı oluşacaktır. Tüm bunların ortaya çıkabilmesi için Lipman'ın sunmuş olduğu eleştirel düşünme ve özenli düşünmeyle beraber yaratıcı düşünmenin de kullanılmasıyla gerekmektedir.

“Eğitim bağlamında, özen gösterme ve yaratıcı düşünme arasında sürekli bir ilişki görebiliriz. Mevsimlerin değişimini pek aldırmayan bir öğrenci, yaprakları donuk renkmış gibi boyayacaktır. Daha ilgili ve dolayısıyla daha anlayışlı başka bir öğrenci, yaprakları altın, yeşil, kahverengi, kırmızı gibi farklı renklerde görecektir. Bu nedenle, özenli düşünme, bu özel durumda, daha kesin bir algı ve daha renkli tasvir üretir” (Lipman, 2003).

İyi bir düşünme ile oluşan yaratıcı düşüncenin açığa çıkması için farklı perspektiflerden bakarak, bağımsız bir şekilde var olanı yaratıcı düşünme sonucu yeni bir bakış açısıyla sunmak, bireyin kendine özgü bir ifade biçimi oluşturmamasını ve geliştirmesini sağlar. “P4C, yaratıcı düşünmeyi geliştirerek bireylerin deneyim kazanmasını ve deneyimler dolayısıyla araştıran, sorgulayan vemanıksal düşünme yoluyla hayal gücünü, motivasyonunu işe koşarak yaratıcı düşünme becerisini zenginleştirerek geliştirir” (Fisher'dan akt. Boyacı vd., 2018).

Bireyin kendini tanıma ve düşüncelerini anlama noktasında düşünme için bireye olanak tanınmalıdır. Bu sayede yaratıcı olma, kendini aşma, kendini keşfetme yolunu bulur. “Diyalojik” bir söylem olan bireyin kendi için düşünme durumu, yaratıcı düşüncenin en uygun paradigmasıdır. Bu bağlamda Kant'ın “Aydınlanma” düşüncesi öğrencileri “yaratıcı olmalarına” teşvik etmeye çağıracaktır. (Lipman, 2003: 258).

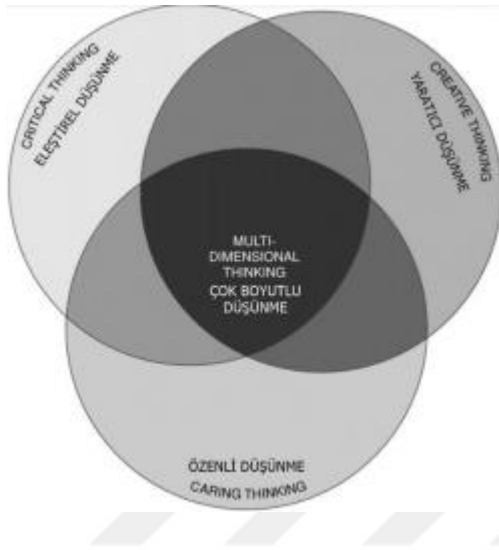
2.2.3.2.2. Özenli Düşünme Eğitimi

Özenli düşünme, öğrencinin iyi düşünme sürecinde oluşturduğu bir düşüncede empati yapabilen, aktif olan, normatif düşünebilen, değer bilen bir yaklaşım içerisinde olmasını sağlar (Lipman, 2003). Bu yaklaşımla oluşan duygular, öğrencinin düşüncelerini, yargılarını ve davranışlarını etkileyen, bunları şekillendiren bir araçtır. Bu sayede özenli düşünme ile oluşan düşüncenin yönü, boyutu ve biçimi üzerine etki ederek öğrencinin önemsenen, önemseyen, saygı duyan, saygı duyulan, öğrencinin değerli olana değer katan biri gibi hissetmesini sağlamaktadır. Özenli düşünmenin takdir edici düşünme, duygusal düşünme, etkin düşünme, normatif düşünme ve empati

yaparak düşünme gibi boyutları öğrencinin düşüncesini şekillendirerek bir çıkarıma ulaşmasını sağlar (Lipman, 2003). Ayrıca özenli düşünme, dile getirilen bir fikre direkt tepki vermek yerine o fikri mantıksal akıl yürütmeler yaparak dinlemeyi sağlamaktadır.

Şekil 2

Matthew Lipman'dan Çok Boyutlu Düşünme Türleri



İnsan sosyal davranışlarını daha etkin bir şekilde geliştirebilmesi için duygularını kontrol edebilmeli ve eğitebilmelidir. Bu kapsamda özenli düşünme konusunda değerler bileşeninden yoksun olunmamalı ve düşünmenin değer verme veya değerlendirme içerdiğinin farkına varılmalıdır. Bu farkındalık süreci eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutlarına özenli düşünme eklenerek sağlanmalıdır. (Lipman, 2003).

Bilişsel beceri geliştirme konusunda eleştirel ve yaratıcı düşünme etkin rol oynarken, sosyal beceri geliştirme konusunda da özenli düşünme etkin rol oynamaktadır. Şekil 2’de gösterilen çok boyutlu düşünme türlerinin bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi bu düşünme türlerinin birbirleriyle iş birliği içerisinde olmalarıyla sağlanabilmektedir. Bu iş birliği çerçevesinde yapılan soruşturmada ele alınan sorun, düşünce ve argüman paylaşımıyla gerçekleşen bir felsefi diyalogla irdelenebilmektedir (Montclair State University, 2008). Soruşturma sürecinde düşünme türleri arasındaki iş birliği, yeni bilgiler üretebilme, farklı fikirleri fark edebilme,

fikirleri tartabilme ve nitelikli paylaşımlarda bulunabilme olanağı sağlamaktadır. İnsan hayatındaki ve dünyadaki önemli konular üzerine iş birliğine dayalı sorgulamalar yapabilmeli, farklı fikirleri eleştirel bir şekilde inceleyebilmeli ve nitelikli çıkarımlara ulaşabilmelidir. Bireylerin tüm bu becerilere sahip olması, içinde yer aldığı topluluğa karşı düşündüğünü ifade edebilme olanağı verir (Montclair State University, 2008). Dolayısıyla iş birlikçi, felsefi bir diyalog oluşturabilen topluluk, hipotez oluşturarak hem kendi hipotezini hem de başkalarının hipotezini fark edip, tarayıp, düzenleyebilir.

2.2.3.3. Matthew Lipman Metodu

Matthew Lipman, 1970'lerde Ann Margaret Sharp'la birlikte Amerika'da Çocuklar için Felsefe 'nin İlerleme Enstitüsü (IAPC)' kurmuşlardır. Resmi olarak açılması 1974 tarihini bulmuştur (American Philosophical Association, 1976).

Matthew Lipman, Çocuklar için Felsefe metodunun sağlam ve emin adımlarla ilerleyebilmesi sağlayan "sınıf içi sorgulama topluluğu" kavramından söz eder. Bilimsel araştırma alanında Amerikalı pragmatist Charles Sanders Peirce, 'topluluk' ve 'sorgulama' terimlerini bir araya getiren ilk kişi olsa da okullarda felsefe öğretmek için pedagojiyi tanımlayan ifadeyi Lipman ortaya atmıştır (Murrin, 2008). Felsefi sorgulama topluluklarında öğretmenin kolaylaştırıcı olarak topluluğun bir üyesi olması ve çocukların bir konu hakkında özgürce sorgulama yapabilmesi topluluğun demokratik bir düzen içerisinde ilerlemesini sağlamaktadır.

"Sorgulama topluluğu içinde "sorgulama" kelimesinin altını çizdiğimizde, bu tür toplulukların araştırmacı rolünü vurguluyoruz. Bu, onları bilimsel araştırmanın deneysel yönüyle doğrudan ilgili veya tamamlayıcı kavramlar, kanıtlar, yargı yetkileri, nedenler, tanımlar ve diğer konularla ilgili olarak kasıtlı olmaya yönlendiren roldür. Bir sorgulama topluluğundaki diyalog, anlaşmalar, tespitler, kararlar veya sonuç gibi pratik sonuçlara yöneliktir. Bunların hepsi yargılardır" (Lipman, 2003).

Felsefi bir sorgulama topluluğunun sosyal dayanışma duygularındaki süreklilikle birlikte topluluğun oluşturduğu yargılar ortaya çıkabilmektedir (Lipman, 2003). Bu durum küçük yaş gruplarında yaşandığında topluluktaki üyeler birbirlerine bağlanarak, bir konuyu veya problemi birlikte çözme arayışına giderler. Ayrıca birlikte düşünme etkinliği gerçekleştirilerek oluşan düşünceleri ifade etme ve ifade edilen düşüncelere saygı gösterme becerileri de gelişir. Bu gelişimle birlikte öğrenciler düşünceler üzerine düşünebilme, sorgulayabilme, alternatif argümanlar oluşturabilme veya çıkarımlar arası bağlantılar kurabilmede yetkinlik kazanabilmektedir (Lipman, 2003).

Lipman'ın "Harry Stottlemeier's Discovery" (1974) isimli kitabında felsefeye düşünmeye yönelik mantıksal önerme örnekleri yer almaktadır. Örnekler sayesinde çocuklar, felsefinin kavramlarına olan meraklarını gündelik zamanda herhangi biriyle sohbet ederek ortaya çıkarabiliyorlar. Hikâyeleştirilerek ele alınan mantık önermeleri, sınıf içi sorgulama topluluklarında mantıklı akıl yürütmelerini sağlayabilmektedir. Soruşturma sonrasında da topluluk üyelerinin zihninde bazı sorular olabilmektedir. Dolayısıyla bu sorular öğrencinin konuşurken, dinlerken veya okurken karşılaştıklarına ilişkin keşfederek öğrenme-öğretme yaklaşımı sergilemesini sağlamaktadır. Böyle bir toplulukta öğretmen, öğrencilerin çıkarımlarına ilişkin varsayımları sorgulamalarına yardımcı olan ve daha kapsamlı cevaplara ulaşmanın yollarını öneren bir kolaylaştırıcıdır (Sharp, 1977). Sorgulama topluluğunda öğretmen, Sokrates'in yaptığı gibi felsefeyi, felsefi bir düşünme ile topluluğun yaşayarak öğrenbilmesine ve sorgulayabilmesine rehber olan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Lipman bir argümanın peşinden gidilerek tartışmanın takip edilmesinin Sokrates'te görüldüğünü söyler. Bu açıdan Lipman'ın yönteminde Sokrates etkisi görülmektedir (Lipman, 2003). Ayrıca bu yöntemde felsefi bir problemin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi çocukların düşünmeyi daha eğlenceli bulmalarını sağlamaktadır.

Lipman, felsefi sorgulama topluluğuna yönelik eğitimini daha çok "kavram oluşturma" üzerine kurmuştur (Sutcliffe, 2017). İyi düşünme sonucu düşüncelerimize, söylemlerimize, bilgilerimize yönelik oluşturulan bu kavramları anlamak çıkarımların iyileştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu sayede bilginin özü anlaşılabilir olacaktır.

Lipman, sınıf içi sorgulama topluluklarının uyması ve uygulaması gereken bazı koşulların olduğunu söyler (Sharp vd., 1977). Bunlar;

- I. Felsefe Sorgulama Taahhüdü
- II. Zorla Kabul Ettirmekten Kaçınma
- III. Çocukların Görüşlerine Saygı Göstermek
- IV. Çocukların Güvenini Sağlamak

Bu sayede sorgulama topluluğu, iyi düşünen ve düşündükleri ifade edebilen bir topluluk olabilecektir. Ayrıca Lipman, muhakeme ve yargılama becerilerinin geliştirilebilmesi için erken yaşta felsefi soruşturmaların yapılması gerektiğini savunarak 11-12 yaş aralığındaki öğrencilerle ilk uygulamalı felsefe dersini yapmıştır. Çocuklarla birlikte öyküler okunup öykülerde bulunan model sorular üzerine

tartışılmıştır. Bu arada konu üzerinde yapılan tartışma, hedeflenen konuşulanlara ilişkin çocukların çözüm önerileri getirmeleri ve kendi kendilerine mantıklı düşünebilme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Karakaya, 2006). Lipman, konuyu çekici kılmak ve çocukların mantıklı düşünebilmelerini geliştirmek için hikâye formatında, bir metin yazmak gerektiğini savunmuştur. Hikâyelerin felsefeyi keşfetmeye yönelik olması gerektiğini söyleyerek “Harry Stottlemeier’s Discovery” adlı öykü (1974) yazmıştır. Hikâye, sözcük oyunları içererek Aristo’ya gönderme niteliğindedir (Lipman, 2003). Daha sonra büyük yaş grupları için Harry’nin devamı niteliğinde “Lisa” isimli bir kitap yazmıştır. Birçok kitap yazmakla birlikte John Dewey ve Lev Vygotsky’nin düşünme ile ortaya çıkan ezberden uzak düşünceleriyle Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programını (ÇİFEP) inşa etmiştir (Lipman, 2003). Programda amaçlanan çocukların duyuları yoluyla algıladıkları dünyayı zihinlerinde analiz edebilme, kavram oluşturabilme, yargılayabilme, muhakeme edebilme becerilerini geliştirmektir. Çocuklara bu becerileri kazandırabilmek için programa ilişkin öğretmenlere eğitimler verildi. İlkokul öğretmenlerine hizmetiçi gelişim kursları ve seminerler verildi (Lipman, 1984). Eğitim alan öğretmenler başka öğretmenleri eğitmekte ve öğrencilerle uygulama yapmaktadır. Böylelikle öğretmenler, eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıfta rahatça soru sorabildikleri, fikirlerini birbirleriyle paylaşabildikleri ve farklı görüşleri dinleyip saygı gösterdiklerini rapor etmişler.

ÇİFEP’e ilişkin çok sayıda uygulama raporları ve ders raporları IAPC Enstitüsü’nün yayın organı olan “Thinking The Journal of Philosophy for Children” adlı dergi yer almaktadır (Karakaya, 2006). ÇİFEP ilk defa 1970’lerde eğitime dâhil olup çocuklarda eleştirel düşünme, anlama, anlamlandırma, yargıda bulunma gibi konularda gelişim gösterebilmelerini amaçlamakla birlikte felsefeyi eğitim sisteminin bir parçası haline getirme gayreti olarak düşünülmelidir (Lipman,2003). Program hızlı bir şekilde gelişerek temel ilkesi felsefeyi farklı içeriklerde nasıl uygulamaya koyulacağı konusunda ilerlemek olmuştur (Vansieleghem, 2005).

İyi bir düşünmenin başlangıcı meraktır. Platon, merakın dış etkiler sonucu ortaya çıktığını belirterek ve güzel şeylerle ilişkisi olan tutkulu bir meraktan söz eder. Böyle bir merakın aynı zamanda çocuk felsefesinin etkili bir bileşeni olduğunu vurgular ve merakı bir çeşit bilgi olarak da görür. Martens’in ifade ettiği gibi insanın karmaşalar içinde gerçek bilgiye ulaşması mümkündür (Martens, 1999).

Lipman'ın (1996) yaptığı çalışmalarda Çocuklar için Felsefenin tarihsel olarak ifade ettikleri **Tablo 2** 'de yer alıyor (Lipman'dan Akt: Okur, 2008).

Tablo 2

Lipman'a Göre Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi

Yıl	Önemli gelişmeler
1974	Lipman tarafından Montclair Devlet Üniversitesi'nde Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children-IAPC) kuruldu (şimdiki adı Montclair State University). Lipman tarafından yazılan Harry Stottlemeier's Keşfi, IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1969	Harry Stottlemeier's Keşfi yazan Lipman'ın 1969'da bununla birlikte Felsefi Sorgulama (Philosophical Inquiry) adlı eğitsel kullanım kılavuzu IAPC tarafından yayınlanmıştır. Ayrıca 14-15 yaş aralığı çocuklar için Lisa, IAPC tarafından yayınlandı.
1977	Lisa ile birlikte IAPC tarafından Etik (Ethical Inquiry) adlı eğitsel kılavuz yayınlandı. Sınıfta Felsefe (Philosophy in the Classroom) IAPC tarafından yayınlandı.
1978	Felsefe ile Büyümek (Growing up with Philosophy) Temple Üniversitesi yayınları tarafından yayınlandı. IAPC tarafından 14-15 yaş grubuna yönelik Suki ve orta okul için Mark IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1979	Thinking: The Journal of Philosophy for Children yayınlandı.
1980	Sınıfta Felsefe (Philosophy in the Classroom) Temple University Press tarafından yayınlandı. IAPC tarafından, Yazmak: Nasıl ve Ne İçin (Writing: How and Why) adlı kullanım kılavuzu Suki' yi desteklemek amacıyla yayınlandı.
1981	Lipman tarafında yazılan Pixie IAPC tarafından yayınlandı.
1982	Anlam Aramak (Looking for Meaning) adlı eğitsel kılavuz Pixie' yi desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlandı. Aynı yıl Kio and Gus IAPC tarafından yayınlandı.
1983	Çocuklarla konuşmak (Talking with Children) adlı eser Ronald Reed' in tarafından yazılmış olup, Arden Pres tarafından yayınlandı.
1984	New Jersey Test of Reasoning, IAPC tarafından yayınlandı.
1985	Çocuklarla Felsefi Maceralar (Philosophical Adventures with Children) Mihael Pritchard tarafından yazılarak University Press of America tarafından yayınlandı. ICPIC Danimarka' da kuruldu. Çocuklara Felsefeyi Öğretmek Yüksek Lisans Programı (Master's Program in Teaching Philosophy to Children) Montclair State College' de başladı.
1986	Dünyayı Merak Etmek (Wondering at the World) adlı eğitsel kullanım kılavuzu Kio

	and Gus' ı desteklemek amacıyla IAPC tarafından yayınlanmıştır.
1987	Elfie'yi (5-6 yas için) Lipman tarafından yazılmış olup IAPC tarafından yayınladı.
1988	Düşüncelerimizi Bir Araya Getirmek (Getting Our Thoughts Together) adlı eğitsel kılavuz, Elfie' yi desteklemek üzere IAPC tarafından yayınlandı. Felsefe Okulda (Philosophy Goes to School) adlı eseri Temple University Press yayınladı. Eleştirel Düşünme Enstitüsü (Institute for Critical Thinking) Montclair State College' de kuruldu.
1990	Çocuk Felsefesi üzerine Altı Yasındakiler İçin Sokrates (Socrates for Six-Year-Olds) adıyla, bir saatlik film BBC tarafından yayınlandı.
1991	Düşünme Eğitimi (Thinking in Education) Cambridge University Pres tarafından yayınlandı.
1992	Çocuk Felsefesi Üzerine Çalışmalar: Harry Stottlemeier' in Keşif Mabedi (Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery Temple), University Press tarafından yayınlandı.
1993	Çocuklar ve Eğitim Hakkında Düşünme (Thinking Children and Education), Kendall/Hunt tarafından yayınlandı
1994	Hikâyeleri Düşünme-1. bölüm (Thinking Stories Vol. 1), Phil Cam tarafından yayına hazırlandı. Hikâyeleri Düşünme-2. bölüm (Thinking Stories Vol. 2), Phil Cam tarafından yayına hazırlandı. Çocukluk Felsefesi (The Philosophy of Childhood) adlı kitap Gareth Matthews tarafından yazılıp, Harvard University Pres tarafından yayınlandı.
1995	Montclair State College, Montclair State University adını aldı.
1996	Natasha: Vygotski Tarzı Söyleşiler (Natasha: Vygotskian Dialogues), Cambridge University Pres tarafından yayınlandı

Kaynak: Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

2.3. Çocuklar İçin Felsefe

Çocuklar erken yaştan itibaren düşünme ve meraktan kaynaklı birçok soru sorarlar. Bu sorular gittikçe karmaşılaşmaya başlar. Düşünme sonucu yaşanan bu karmaşıklık düşünme becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayarak, bireyin kendisini ve çevresini daha iyi anlamasını ve yaşam kalitesini arttırmasını sağlar (Güven ve Azkeskin, 2010; Tok ve Sevinç, 2010).

Montaigne ‘‘Denemeler’’ adlı eserinde çocuklarla erken yaştan itibaren felsefe yapılabileceğine dikkat çeker. Lipman, felsefenin çocukların hayatına erken

çocukluktan itibaren girmesinin onların iyi düşünebilmesine, çıkarım yapabilmesine ve iyi düşünme sonucu çevresini, yaşadığı toplumu olumlu açıdan etkilemesine katkı sağladığını belirtmiştir (Mutlu, 2017). Çünkü çocuklar merak ettiklerini öğrenebilmek adına birtakım sorular sorup, olan biteni gözlemlemeye çalışır, sorularına cevaplar bulmaya çalışır ve bu iyi düşünme süreci keyif verir (Ünal ve Aral, 2014). Yaklaşık üç yaşından itibaren çocuklar merak ettiklerine dair “nasıl” ve “niçin” gibi sorulara cevap almaya çalışır ve gittikçe karmaşıklaşan bu sorular çoğu zaman derin bir felsefe içermektedir (Leslie, 2015; Lone, 2018). Dewey, merak duygusunun soru sorma, anlama, anlamlandırma gibi becerilere katkı sağladığını belirterek bu durumun eğitim ve öğretimin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. P4C eğitiminde merak duygusundan güç alarak çocuğun dünyayı anlamlandırmasını ve yaşadığı çevreyi tanımasını sağlamaktadır (Erdoğan, 2018). Erken çocukluktan itibaren çocukların felsefi sorular sorması, merak etmesi, anlamlandırmaya çalışması Çocuklar için Felsefe eğitiminin erken çocukluktan itibaren uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Karadağ ve Yıldız Dmirtaş, 2018). Merak duygusu çocuğun zihninde birçok durum üzerinde düşünme doluluğu oluşturarak çocuğun düşündüklerini sınıfta ortaya koyma ihtiyacını doğurmaktadır (Dewey, 2010). Merak etme, araştırma, sorgulama becerilerinden kaynaklı sorulan sorunun birden fazla cevabı olduğunu düşünen çocuklar okula başladıktan sonra verilen geleneksel eğitim-öğretimden kısa bir süre sonra olası düşüncelerden vazgeçerek derin sorular sormayı da bırakmaktadırlar (Glasser, 1999; Honer ve ark., 2003). Matthews (2000) geleneksel eğitimin, doğuştan filozof olan çocukların içlerinde var olan felsefeyi arka plana attığını ve onlardan sadece “faydalı” sorgulamaların beklenildiğini öğrendiklerini belirtmektedir. Bu durum felsefeyi, çocuğun içsel olarak yaşamasına, başkalarıyla paylaşmamasına ve tamamen duran hale gelmesine neden olabilmektedir.

“Çocuk Felsefesi” kavramını kullanan ilk filozof Karl Jaspers olup, “çocuk” ve “felsefe” sözcüklerini bir araya getirerek oluşturmuştur. Türkçe’de “Çocuk Felsefesi” veya “Çocuklar için Felsefe” olarak çevrilmiştir. Almanca “Kinderphilosophie”, İngilizce’de “Philosophy for Children” diye adlandırılmaktadır (Karakaya, 2006). Lipman ise “Philosophy For Children-P4C” (Çocuklar İçin Felsefe) terimini kullanırken çocuklarla yapılan felsefeyi savunanlar ise “ Philosophy With Children-PwC” (Çocuklarla Felsefe) olarak adlandırmayı tercih etmişlerdir (Mutlu, 2010).

Çocuklar İçin Felsefe, bağımsız düşünmenin önünü açarak çocuklarda felsefi düşünebilme becerisini geliştirip onlara heyecan verici, pratik, kullanışlı yollar sunmaktadır. Ayrıca çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına dayanarak çocukların, erken çocukluktan itibaren meraklarını çeşitli yollarla ortaya koyabilmelerini sağlamaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe, Matthew Lipman ile ortaya çıkmış olup çocuklarda düşünme alanlarını geliştirme, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ve soruşturma gibi becerilerin felsefi diyalogla gerekçelendirme ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar İçin Felsefe, hazır bilgi vermek yerine çocuğa kendiliğinden öğrenme sürecine katılabilme seçeneği sunarak çocuğun dinleme, anlama, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu sayede P4C, düşünme sonucu çocuğun elde etmek istediği bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğrenmesini amaçlamakta ve dünyada üzerinde pek çok ülkede P4C uygulamaları yapılmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Boyacı ve ark., 2018; Erdoğan, 2018; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe, düşünce aktarımı olmayan, düşünmeyi öğreten bir pedagoji olarak çocukların kendi çabalarıyla sorgulama yoluyla istediği bilgiyi oluşturmalarını sağlama sürecidir (Erdoğan, 2018). Çeşitli soru ve kavramları tartışması bakımından tüm farklı alanlarla ilgili olarak düşünme üzerine sorgulama yaparak her alandan derste uygulanabilmektedir. Soruşturma yaparken çocuklara uygun bir araç kullanılması gerekmektedir. Bu sebeple soruşturma aracı, çocuklara uygun metin, hikâye, roman, örnek olay ya da görsel olarak kullanılması dolayısıyla okuma, dil becerileri ve çocuk edebiyatı ile bağlantılıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b). Küçük yaşlardan itibaren çocuklarda sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilen bir zihnin geliştirilebilmesi için felsefi bir bakış açısının oluşması oldukça önemlidir. Çocukların birlikte felsefi sorgulamalar yapması düşünme, düşünce oluşturma, düşünceyi şekillendirme, kendini tanıma, öz güven geliştirebilme becerilerini kazandırabilme açısından önemlidir (Lone, 2018).

Tablo 3*Nuran Direk'in Çocuklar için Felsefe Yöntemi*

Aşamalar	İlkokul Düzeyi	Ortaokul Düzeyi	Lise Düzeyi
Beklenti Oluşturma	Öğrencilere bir resim gösterilir veya birkaç kavram verilir. Bunların öğrencilerin zihninde canlandırarak yeni bir öykü düşünmeleri istenilir. Daha sonra işlenecek olan ana kavram üzerinden öğrencilere sorular yönlendirilir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin konuya hem alışması hem de merak ederek ilgilenmeleri amaçlanmaktadır	Daha önceden belirlenmiş ve tartışılacak konu hakkında konuşulur. Öğrencilerin konuyla ilgili neler bildikleri ve ne bilmek istedikleri yazılır. (Bk. Tablo 4) Genellikle bir görsel gösterilerek başlanır. Görsele dair sorularla konuya bir giriş yapılır.	Önceden belirlenmiş konu veya problem üzerinden konuşulur. Yaratıcı ve eleştirel düşünme birlikte kullanılır. 10 dakika sürecek şekilde öğrencilerin konuya dair neyi bildiği ölçülür. Anahtar kavramlar da verilerek aralarındaki ilişkiler ölçülür.
Bilgi Etme	İnşa Metin okunur. Metin eğer yansı şeklinde veriliyorsa “YOÇ” yöntemi kullanılır. Bu yöntem göre, metin okunurken aynı zamanda verilen soruların üzerine düşünülmesi istenilir. Öykünün kim tarafından anlatıldığı sorusu ile daha genel olan yazarın bunu yazarken kendisine hangi soruyu sormuş olabileceği sorusu sorulur. Metin eğer herkeste varsa birlikte öykü okunur. Öğrencilerde metne dair bir soru oluşursa bunu işaretlerle belirtmeleri istenilir. Açıklanması gerekli (-) Sorgulanması gerekli(?) Bir Sorum var (✓)	Belirlenen konu çerçevesinde bağlı bir metin verilerek, metin konuya dikkat edilecek şekilde okunur. “Fırsat eğitimi” yöntemiyle metne dair sorular sorularak bilgiyi doğurtma sağlanır. Sorulardan gerekçelendirme ve örneklendirme istenilir. Bu sayede konuya dair yeni fikirler de elde edebilirler.	Metnin ilişkili olarak akran öğrenmesi ortaya çıkar. Metnin ne sorduğu ve savları tek tek alınır. Metnin genel olarak neyi demek istediği tartışılır. Gelen cevaplarda tek bir doğru olmaz. Birer cümle ile alınır. Daha sonra metne ait olarak en iyi sorunun ne olduğu tartışılır. Tüm bunları yapabilmek metni iyi bir şekilde kavrayabilmekten geçer.
Birleştirme	Daha önceden metne dair hazırlanmış sorular en son sorulur. Daha sonra metinle bağdaştırılmış şekilde bir felsefi metin üzerinden karşılaştırmalar yapılarak tartışma soruları sorulur.	Son olarak metinden çıkartılan en uygun yanıt bulunmak üzere tartışılır. Varılan sonuç ve öz değerlendirme (bk. Tablo 5) yapabilmek becerisi kazandırır.	Son olarak konuşulanlar ışığında çerçeveleme yapılır. Hayatla ilişkili olarak, deneyimlerden de yola çıkarak öğrencilerin konuşması sağlanır. Tartışma soruları veya soru panosu oluşturularak sorular üzerinden gidilir.

Tabloya bakıldığında çocukların anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri ön planda tutuluyor. İlkokul düzeyinde okulla yeni tanışmış öğrencilere kavramlar ve metinler kolaştırıcı tarafından daha açık şekilde verilerek felsefece düşünmeye alıştırma fikri ön görlür. Ortaokul düzeyinde süreç daha farklı olup metinden çıkartılabilecek sonuç istenilir. Lise düzeyinde ise metne dair savlar oluşturup, onları gerekçelendirerek günlük hayattan tecrübelerle örneklendirilmesi beklenir.

Tablo 4

Nuran Direk'in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu

Ne Biliyorum?	Ne Bilmek İstiyorum?
---------------	----------------------

Tabloya bakılarda soruşturma sürecinde konuya giriş niteliğinde sorgulama yapıldığında ve konu hakkında nelerin bilindiği ölçülmek istendiğinde kullanılabilir. Merak edilenler yazılarak ön bilgi kısmı verilir ve konuya hazırlık aşamasına dikkat çekilir (Direk, 2011).

Tablo 5

Nuran Direk'in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu

✓	-	+	?
Bildiğim	Bilmediğim ya da yeni öğrendiğim	Önemli bilgi	Açılması Gerekli

Tabloya bakıldığında nelerin öğrenildiği yazılarak öğrencilerin kendilerinin değerlendirmeleri istenir. Bu sayede değerlendirme sonunda öğrenilenler hakkında öz denetim yapabilme becerisi gelişir (Direk, 2011).

2.3.1. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Kuramsal Çerçevesi

Çocuklar için Felsefe Pedagojisi genel olarak George Herbert Mead, Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky ve Justus Buchler'in kuramları ile benzerlik gösterse de temeli John Dewey'in düşünme becerilerine dayanmakta olup erken yaştan itibaren güçlendirilmesini ve öğrenci merkezilik anlayışının geliştirilmesi inancına dayanan pragmatik felsefesine dayanmaktadır. Ancak Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi'nin kurucuları Lipman ve Sharp, Çocuklar için Felsefe programını bir bütün olarak pragmatist olmadığını belirterek Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel olması, yaratıcılık becerilerini etkilemesi, işbirliğine dayalı perspektif oluşturması ve özenli davranışları pekiştirmesi yanıyla geçerliliğini koruyan ve her metoduyla gelişebilen özelliklere sahip bir yaklaşım olarak ifade etmektedirler (Boyacı ve ark., 2018).

Çocukların soyut düşünmekte zorlanacağı fikrine sahip insanlar, çocukların felsefe yapamayacağı ve felsefeyi anlamayacağı yönünde bir algıya sahiptir. Piaget'nin Bilişsel

Gelişim Kuramında küçük yaştaki çocukların soyut düşünme becerisine sahip olmadığını ifade edilmektedir. Bu kuramda bilişsel gelişim dönemleri Duyu-Motor: 0-2 yaş, İşlem Öncesi: 2-7 yaş, Somut İşlemler: 7-11 yaş, Soyut İşlemler: 11 yaş ve üstü olarak ifade edilmektedir (Küçükkaragöz, 2004). Bilişsel kuramda, çocukların zihinsel işlemlerini gerçekleştirebilmeleri için belli bir yaşa gelmeleri gerektiğini vurgulayarak, olgunluk durumlarına göre düşünme becerilerini kullanabileceklerini belirtmektedir. Piaget, çocukların soru sorabilmesini, kendisine söylenenleri özümseyebilmesi, bir konu üzerinde tartışabilmesi gibi becerileri 7-8 yaşlarından sonra gerçekleştirebildiklerini söylemektedir. Bu yaşa kadar içsel derinlikli düşünebilmenin olmadığını belirtmektedir. Çocukların 10-11 yaşlarından sonra fikirlerin ve kelimelerin bilincine varabildiklerini ve bu yaşlardan önce ‘‘Hayat nedir? Canlı olmak ne demektir?’’ vb. sorular sormanın çocuklara yetersiz hissedecekleri soyutlama çabası yüklemek olduğunu ifade etmektedir (Piaget, 2005). Ancak Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi düşünceyi değil, düşünmeyi geliştirmeyi, felsefi konuları değil, felsefi düşünme yöntemini kullanarak çocuklarda eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, sorgulama, dinleme, anlama ve kendini ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar İçin Felsefe eğitiminde yapılan gözlem ve araştırmalarda, çocukların felsefi tartışmalara katılıp, sorulara cevaplar verebildikleri, eleştirebildikleri, kendilerini ifade edip, süreç içerisinde düşüncelerini değiştirip geliştirebildikleri belirtilmiştir (Farmahini Farahani, 2014; Mutlu Özdamar, 2017).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını eleştiren ilk kişilerden biri olan Vygotsky, sosyal bir ortamda inşa edilen bilginin öğrenmenin gerçekleşebilmesini sağlayacağından söz etmektedir (Erdiller, 2010). Ayrıca kültürel-tarihsel yaklaşımı benimseyen Vygotsky, ‘‘yakınsak gelişim bölgesi’’ kavramından yola çıkarak bu bölgelerin her çocuk için aynı olmadığını ve bundan dolayı bütün kültürlerdeki çocukların bilişsel gelişiminde farklılıklar olduğunu belirtmiştir (Küçükkaragöz, 2004; Schweinhart, 2010). Vygotsky, kültürel araçların en önemlisi olan dilin, düşünmeyi mümkün kılarak üstbilişsel işlemlerin düzenlenmesini ve düşünce gelişimini sağlamasında etkili olduğunu belirtir (Mutlu Özdamar, 2017). Vygotsky, öğrenme ile gelişimin etkileşiminden söz ederek gelişime bağlı olarak öğrenmenin olduğunu ve gelişimin de öğrenmeden etkilendiğini belirterek, eğitimin çocuğun gelişmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin katkısıyla çocuğun kendine özgü düşüncesini

ifade edebildiğini ve kendine özgü yanlarını ortaya çıkarabildiğini belirterek çocuğun yeni bir gelişme seviyesine ulaştığını ifade etmiştir. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe Pedagogisi'ne ilişkin yapılan eleştirilerden biri de çocukların belli bir yaştan önce soyut düşünemeyeceği görüşüne karşın Vygotsky'nin oluşturduğu sosyal gelişim kuramı çocukların soyut düşünebilmelerine açıklık getirmektedir. Ayrıca P4C, John Dewey ve Vygotsky'nin eleştirel düşünmeye ilişkin yorumları dikkate alınarak youmlar doğrultusunda geliştirel içerikle eğitim programı oluşturulmuştur (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Mutlu Özdamar, 2017).

2.3.2. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Amacı

Çocuklar İçin Felsefe, katılımcıların sorular üzerinde düşünmeleri, hipotezler üretmeleri, sorgulama yaparak hipotezleri denemeleri, neden-sonuç ilişkisi geliştirebilmeleri, önemli gördükleri kavramlar üzerinde düşünmeleri, çıkarımları bulunabilmeleri gibi becerileri geliştirilmesini amaçlayan bir pedagojidir. Lipman, Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi'nde yapılan soruşturmanın, çocukların doğasında var olan merak ve keşfetme duygularını ortaya çıkarılması ve felsefe disipliniyle birleştirerek yapılmasının, çocukların yaşamlarının ilerleyen zamanlarında çok yönlü ve etkileşimli olabilen, iyi düşünen ve düşündüklerini ifade edebilen bireyler olacağı ön görülmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Mutlu Özdamar, 2017; Taş, 2017). Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi'nde çocukların felsefe öğrenmesi değil, çocuklarla birlikte felsefe yapmak amaçlanmaktadır (Lone, 2018). Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi, her çocuğun kendini ifade edebilmesi, görüşlerini geliştirebilmesi aynı zamanda okulu tarafından desteklenmesine ilişkin görüş oluşturabilmesi ve çocuk haklarına ilişkin görüş geliştirebilmesini sağlamaktadır (UNESCO, 2007).

Lipman, Çocuklar için Felsefe Pedagojisi'nin amacının çocuklarda, çok düşünen ve oluşturduğu düşünceleri yansıtabilen, anlayışlı, saygılı, muhakeme gücüne sahip, mantıklı düşünebilen, çıkarımda bulunabilen, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireyler haline gelmelerine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir (Karakaya, 2006; Vansielegheem ve Kennedy, 2011). Çocukların gelişimini desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar sadece bireysel değil, toplumsal gelişmelere de katkı sağlamaktadır. Çocuğun dinleme, düşünme, anlama, sorgulama becerileriyle birlikte kendi akıl rehberliğinde

eleştirel ve özenli düşünebilmesi etkin bir toplumun oluşumuna zemin hazırlayacaktır (Erdoğan, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi, çocuklarda hipotezler kurabilme, karşı görüşleri değerlendirebilme, ayrımlar yapabilme, düşündüklerini yaratıcı bir biçimde ortaya koyabilme, süreç boyunca düşüncelerini yapılandırarak geliştirebilme, diğerlerinin düşüncelerine saygılı ve hoşgörülü olabilme, zıt ve benzer fikirlerin takibinden dolayı dikkatli bir şekilde odaklanabilme süresinin uzaması, düşüncelerini sözel olarak ifade edebilme, başkasının sözünü kesmeme gibi durumlarda gelişme sağlamaktadır (Gaut ve Gaut, 2012). Bu sayede çocukların konsantrasyon, odaklanma, iletişim, dikkatli olma, dinleme, okuma-anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve sosyal beceriler konusunda gelişim sağlanır. Yapılan felsefe çalışmaları, çocukların kendilerini tanıma, dünyayı keşfetme, sıradan gibi görünen ama üzerine kafa yorulan, düşündürücü olan kavramları fark edebilme olanağı bulmalarını sağlamaktadır (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018). Oyun oynama, drama ve kukla kullanımı gibi farklı etkinlikler de çocukların yaratıcılıklarının geliştirmektedir. Lipman, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmesinin yanı sıra değerlerin farkında olan bireylerin, özenli kimseler olmasına da katkı sağladığını vurgulamaktadır (Saeed, 2003).

2.3.3.Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP)

Matthew Lipman ve Ann Sharp, çocukların doğal filozoflar olduğunu varsayarak Çocuklar İçin Felsefe'den sonra aynı isimle bir düşünme eğitim programı hazırlamışlardır (Taş, 2017). ÇİFEP, çocukların merak duygularıyla sorulara ön yargılı bir tutum içerisinde olmadan cevap aramaları gerekçesiyle oluşturulmuş bir programdır (Beyoğlu, 2017). ÇİFEP, eğitsel açıdan çocukların düşünme becerilerini geliştiren onların geniş bir yelpazede düşünüp kendilerini ifade edebilmelerini sağlayan bir program olarak belirtilmiştir (Lipman, 1985). Ayrıca ÇİFEP'de günlük yaşam deneyimleri ya da hikâyeler aracılığıyla çocukların hak, haksızlık, doğru, yanlış, mutluluk, özgürlük, sanat, güzel, çirkin, arkadaşlık, adalet gibi felsefi kavramlar ile felsefi bir soruşturma yapmak amaçlanmaktadır. Sorularla başlatılan düşünme süreci, çocukların birbirlerinin günlük yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını, akıl yürütmelerini ve kavramları tanımlamalarını sağlayarak kavramlara ilişkin imge

oluşturma ve tanımlama becerilerini geliştirmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b). ÇİFEP, çocukların geçmiş, bugün ve gelecekleriyle ilgili düşünebilmeleri için gerekli becerilerin geliştirmekle birlikte eğlenceli bir uyaran (hikâye, şiir, örnek olay, gazete haberi, gösel) aracılığıyla düşünme süreci yaşatarak kendisini ve çevresini keşfetmesini sağlar (Mutlu Özdamar, 2017).

2.3.4. Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Uygulama Aşamaları

ÇİFEP uygulamalarında Lipman'ın hazırladığı yedi öyküden oluşan materyal seti ve öğretmen el kitabı kullanılmıştır. Uyaran niteliğinde kullanılan bu malzemeler soruşturma sürecinde öğrencilerde sıçrama tahtası görevi görecektir şekilde oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretmen bir kolaylaştırıcı olarak çocuklara açık uçlu sorular sorarak soruşturma sürecini derinleştirerek çocukların düşünebilmesine, düşündüklerini ifade edebilmesine ve başka görüşleri dinlemesine olanak sağlar (Boyacı ve ark., 2018). Ayrıca soruşturma sürecine uygun uyaran için çocuk edebiyatı felsefi sorgulama yapmak için uygun olup çocukların felsefi sorunlarla ilgili düşünebilmeleri ve çocukların birbirleriyle iletişimde bulunabilmeleri için çok zengin bir kaynağa sahiptir (Lone, 2018). Çocuklarla felsefe oturumunda bu adımları uygulamak önemlidir ancak yeterli değildir. Süreçte ortaya çıkan etkileşim ve diyalogun kalitesi adımları sırayla takip etmekten çok daha önemlidir. Çünkü etkileşimin kalitesi düşükse ortaya çıkan diyalogdan kimse memnun kalmaz. Bu yüzden kolaylaştırıcı sadece adımları uygulamakla kalmayıp süreçte kaliteli bir etkileşim ortamının oluşumunu da sağlamalıdır (Boyacı ve ark., 2018).

Çocuklarla felsefe oturumunda soruşturma bir uyaran üzerinden sorulan soruyla başlatılır. Felsefi sorularla soruşturma derinleştirilir. Lone (2018) felsefi oturumlarda yapılan uygulama soruşturmayı olumlu etkileyebilecek farklı sorular şu şekilde ifade edilmiştir:

“.....derken ne demek istedin?”

".....anlamı nedir?”

“.....dediğinde.....mı demek istedin?”

“Bunu söylemene neden olan şeyler nedir?”

P4C, planlanmış etkinliklerle veya fırsat eğitiminden yararlanılarak uygulanabilir bir eğitimidir. Planlanmış bir felsefe eğitiminde öğretmen önceden hazırlamış olduğu bir

uyaran (hikâye, örnek olay, gösel) ile soruşturmayı gerçekleştirmektedir. Fırsat eğitiminde soruşturma, anlık yaşananlardan yola çıkarak bir uyarının belirlenebileceği gibi sınıfta olan olaylar veya kendiliğinden oluşan bir uyarın ile yapılabilmektedir (Gür, 2010). P4C oturumunda değerlendirme, sürecin değerlendirilmesi şeklinde oturumu yöneten kolaylaştırıcının, katılımcının veya yapılacak etkinliklerin nitelikli olup olmamasının değerlendirilmesi veya katılımcıların düşünme becerisine ilişkin değerlendirmenin yapılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b).

2.3.5. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Uygulanan Eğitim Metotları

Çocuklara yönelik uygulanan felsefî çalışmalar, ülkelerin kültürel yapıları ve eğitim anlayışlarına göre değişim göstererek bu yaklaşımın yeni metotların geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Erdoğan, 2018). Metotlar arası benzerlik olmasının yanı sıra önemli oranda farklılıklar da bulunmaktadır. Lipman metodu, çocuklar ve gençlere uygulanırken, Sokrates metodu, çoğunlukla yetişkinlere, Felsefe Sorgulama Topluluğu metodu hem yetişkin hem de çocuklarla yapılmaktadır (Boyacı ve ark., 2018).

Matthew Lipman metodu, 1960'lı yıllarda sistematik olarak Matthew Lipman tarafından ortaya çıkarılmış ve çocuk felsefesi kavramı reform pedagojisiyle 20.yüzyılın ilk zamanlarında gelişmeye başlamıştır. (Karakaya, 2006). Lipman, üniversitede ders esnasında öğrencileri ile sohbet ederken, onların düşüncelerini gelişim konusunda eksik olduklarını fark ederek, düşüncelerinin geliştirilmesinin çocukluk zamanlarında kazanılmasının önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda; felsefî düşünme yapısının kavramsal ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde çok daha küçük yaşlarda çocuklara verilip verilemeyeceğini konusunda çalışmalar yapmıştır. (Martens, 1999'den akt. Karakaya, 2006). Matthew Lipman çocuklar üzerinde yapılan ilk felsefî etkinliği 5. Sınıf öğrencileri ile yapmıştır. Okumuş olduğu kitaplarda bulunan sorular üzerine çocuklar ile sohbet ederek, bunun gibi durumlarda öncelikli hedefi olan çocukların toplum içerisinde mantıklı düşünerek çözüm bulmalarını yönlendirmeye çalışmıştır. (Mutlu Özdamar, 2017).

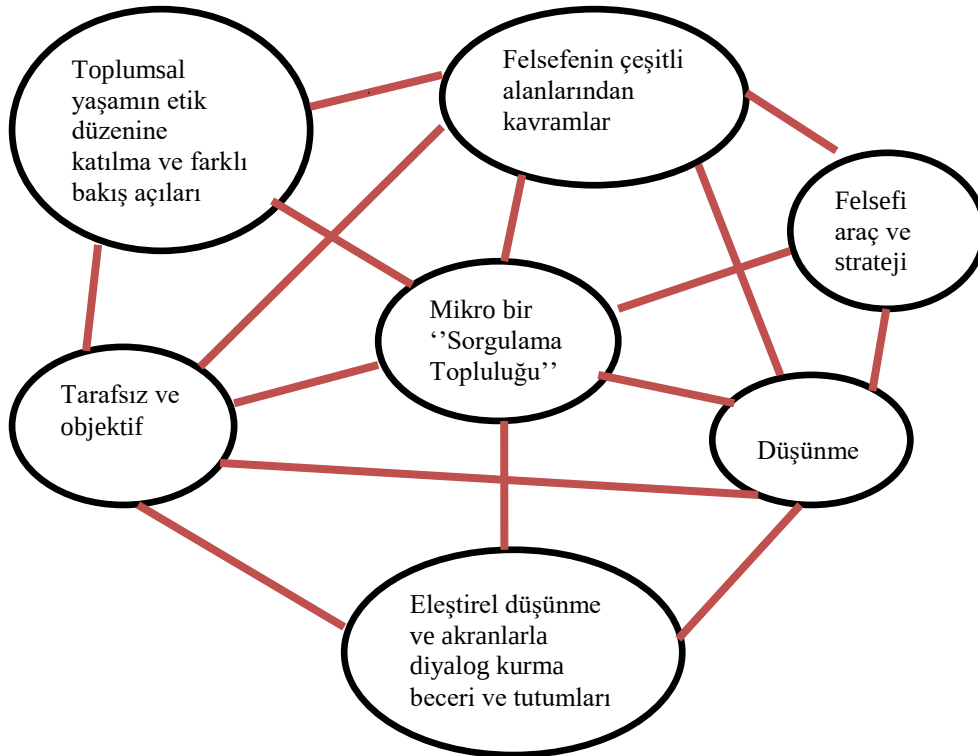
Çocuklar için Felsefe Pedagojisi konusuna öncülük eden Matthew Lipman, 1970'li yılların ilk zamanlarında Montclair Üniversitesindeki çalışma arkadaşlarıyla 6-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik felsefenin farklı konularındaki objeleri içine alan bir grup öykü ve eğitim için bir eğitim rehberi olabilecek bir müfredat yöntemi

geliştirmiştir. Lipman'ın bu kitaplarda felsefi anlamda sorun yaşayanlara rehberlik etmek için öyküde adı geçen ana düşünceler ve ders işleme yöntemleri ile ilgili bilgi vermiştir. Lipman'ın felsefi anlamda yardımcı olmak için oluşturmuş olduğu bu materyallerdeki hedefi; gençlerin genel bir sorunun çözümlerini sorgulayıp, araştırma yapması için eleştirel düşünme yeteneklerini, akranları ile sohbet edebilme tutumlarını geliştirmeleri ve bu yaklaşımı benimsemeleridir (Boyacı ve ark., 2018). Çocuklar, bu tür kitaplarda bulunan metinleri yüksek sesle okuyup, denk geldikleri felsefi bulmaca içerisinde diyalog incelemesine başlamaktadırlar. Bunu yapmadaki hedef, çocuklarda istişare yapma, merak ve şüphe duyguları ile onları soru sorma ve konuya yönelik tekliflerde bulunmalarını geliştirmektir. Ele alınan konularda genel olarak farklı problemlerle ilgili hususlar münakaşa edilir (Juuso, 2007).

Matthew Lipman'ın oluşturmuş olduğu ÇİFEP, etkileyici olması yönüyle dikkat çekici, uygulaması yerinde, düzgün bir şekilde yapıldığında, düşünmeyi öğrenme konusunda çocuklara destek olduğundan eğitim konusunda güncel bir yaklaşım oluşturmuştur (Erdoğan, 2018; Karakaya, 2006)

Şekil 3

Lipman'ın P4C metodunun öğeleri (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).



Gareth B. Matthews metodu, felsefeyi daha doğal bir meşguliyet olarak görmekte olup, bu alanda Matthew Lipman'dan farklı düşünmektedir. Felsefe yapmanın doğal bir uğraş olduğunu belirtmiştir. Matthews oluşturduğu “öykü tamamlama tekniği” ile çocukların bireysel yetkinlikleri ile felsefi problem karşısında herhangi bir çözüm yolu bulup, bulamayacağı ile ilgili olarak Amerika ve diğer ülkelerde araştırmalarda bulunmuştur. Matthews'in hikâyelerinin ilk kısımlarında yetişkin insanların etkisinde kalmayan çocukların felsefi konu ya da problem karşısındaki yanılgıları anlatır. Matthews hikâyesinin ilk kısımları ile çocuklara sorular sorarak onların fikirlerini almak istemiştir. Bunun sonucunda, Matthews çocuklarla hikâyede geçen sorular hakkında yoğun bir istişarede bulunduklarını gözlemlediğini ifade etmiştir. (Matthews, 2000).

Thomas E. Jackson metodu, bildiği metotları geliştirerek oluşturmuş olduğu bir metottur. Jackson çocuklarla felsefe uygulama konusunun, çocukların okula başlamadan önceki zaman diliminden başlanarak eğitim sürecinde yer almasının önemini vurgulamıştır (Daurer, 1999' dan akt. Boyacı ve ark., 2018). Jackson çalışmalarını özgürce düşünebilen çocuklar üzerine yapmıştır. Jackson yöntemi, yaşı kaç olduğu hiçbir şekilde önemsenmeden, insanların küçümsenmeden önemsenmelerini, düşüncelerin serbest bir şekilde ifade edilmesini, konuşan herkesin dinlenme hakkı olduğunu ileri süren ana prensiplerden meydana gelmektedir. Yeme, içme, oyun oynama, kişisel ihtiyaçlar gibi giderilmesi gereken ihtiyaçların kendileri tarafından giderilmesini savunmuştur. Ayrıca bir grup içerisinde gruba bağlı olmadan kendi düşünceleri ile dış etmenlerden gelebilecek olan etkileri minimize etmek ve kendi bireysel düşüncelerini yansıtabilmelerine olanak sağlamak gerektiğini vurgulamaktadır. (Karakaya, 2006).

Felsefi sorgulama topluluğu (FST) metodu, Catherine McCall, Matthew Lipman ile yürüttüğü uğraşlar sonucunda Felsefi sorgulama topluluğu metodunu ortaya çıkarmıştır. Felsefi sorgulama topluluğu gösterimlerinde, çeşitli dinamiklerle, farklı durumlar sağlayarak felsefi diyalogun oluşmasıyla görevli oturum başkanının, belirli bir seviyede felsefe ve mantık alanında bilgisi olmalıdır. Bu metotla grupta birbirini tanıyan ya da tanımayan çocukların felsefi sohbet etmelerinin sonucunda “Felsefi Sorgulama Topluluğu”na evrilmeleri amaçlanmaktadır. Oturum başkanının bir diğer görevi de devam eden tartışmaların felsefi olarak ilerlemesi ve katılım sağlayan tüm çocukların

tartışmaya katılmasını sağlayarak, bu süreçte çeşitli düşünceleri ortaya çıkarmaktır. (Boyacı ve ark., 2018).

Nelson'un sokratik metodu, Leonard Nelson, Platon, Sokrates, Kant ve Jacob Friedrich gibi filozofların görüşlerinden faydalanan felsefenin kendi doğası ile felsefe yapmanın ehemniyetini vurgulayan Alman bir filozoftur. Leonard Nelson'un, Nelson'un sokratik metodundaki gayesi felsefeyi çocuklara öğretmek ya da filozofları tanıtmak değil, felsefi tartışmlarla öğrencilerle felsefe yapabilme ve onlarda filozofik bir bakış açısı oluşturabilme sanatıdır. Nelson, Sokrates'in düşünmeyi sağlayan felsefe yapabilme yöntemini ve Kant'ın edinilen bilgi çerçevesinde düşüncelerini benimseyerek, Sokratik sorgulamada Nelson prensiplerine eklemeler yaparak bu yöntemi “geriye giden soyutlama” olarak ifade etmektedir. Nelson öğretmenlerin gelişimi konusunda da sıkı çalışmalar yürütmüştür. (Boyacı ve ark., 2018; Juuso, 2007; Valitalo, 2018).

Oscar Brenifier'in sokratik metodu, ortaya çıkaran Brenifier, güncel ve yaygın olarak kullanılmakta ve sokratik metotla ilgili çok fazla öğretim materyali tasarlanmaktadır. Öğrencilerin irdeleyici ve bu anlamda dönütler verici davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak davranan öğretmenlerin bir şeyleri öğretmekten ziyade onlara yol gösterici tutumları başka metotlarla benzerlik göstermektedir (Erdoğan, 2018). Bilhassa okul öncesi çocuklar üzerine kitaplar yazan Brenifier, bol bol Türkiye’de bulunmuş ve eserlerinin çoğu Türkçe’ye çevrilmiştir.

2.3.6. Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Öğretmenin Rolü

Çocuklar için Felsefe programının kullanıldığı ilk zamanlardan beri çeşitli düşünce tarzlarını benimseyen kişiler tarafından ele alındığı için bu program üzerinde farklı seçeneklerde uygulanma imkânı oluşmuştur. Tartışma ortamında danışmanlık yapan öğretmenlerin nitelikleri ve görevlerine yönelik çeşitli fikirlerinden kaynaklı olarak farklılıklar oluşmuştur. Öğretmenlerin ilk etapta birkaç aylık felsefi eğitim görmesi çocuklara uygulanacak felsefe için uygun görülmüş ancak 1990’lı yıllarda P4C düşüncesinin savunucuları bu alanda görev alacak öğretmenlerin akademik anlamda belirli bir seviyede felsefi bilgi deneyimi kazanmalarının gerekliliği düşüncesini savunmuştur. (Erdoğan, 2018).

Lone(2018) felsefede yer alan soruların net bir yanıtı olmadığını savunduğundan, tartışma ortamındaki danışman öğretmenler “bilgi kaynağı” görevinde bulunmak zorunda değildir. Öğretmenin temel görevi; direkt olarak bilgiyi karşıya iletmekten, uygun sorular ile çocukların fikirlerini ortaya çıkarmasını özendirici bir tutum içerisinde olmalıdır (Erdoğan, 2018; Farmahini Farahani, 2014).

Çocuklar için Felsefe eğitiminde öğretmenin rolü “kolaylaştırıcı”, “eğitmen” ya da “rehber” kelimeleri ile ifade edilmektedir. Öğretmen sorduğu sorular ile öğrencileri düşündürerek, deneysel fikirlerini benimsemelerini ve onları anlatmaları için teşvik etmektedir. Öğretmen, çocuklara aklındaki yanıtları veya kararlarını anlatmaz, onların yanıtlarını muhakeme etmez, uygun olup olmadığını değerlendirmez ve kesinlikle adil bir şekilde katılımcıların fikirlerini anlatabileceği bir zemin alanı hazırlar. Klasik eğitimde öğretmen yetkili görevindedir fakat P4C programında öğretmen öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasında düşünceler karşılıklı olarak tarafların düşünceleri dikkate alınarak tartışma ortamı oluşturulur. (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; İlhan Tunç, 2017; Karakaya, 2006).

Çocuklar istişare ortamını ve uğraşmayı sevdiği için, bu yönde yapılacak olan sohbetlere bir hayli dikkat ederler ve bu durum onların hoşuna gider. Bundan dolayı öğretmenler çocuklara kendi bakış açılarını anlatmaları ya da bunu geliştirmelerine yönelik imkân tanımları, çocukları bu hususa yönelik isteklendirmelidir. (Karakaya, 2006). ÇİFEP’te, çocuklar çocuk olarak kabul edilip öğrenci statüsünde değerlendirilmez ve çevresinde bulunanlara eşit mesafededir. (Mutlu Özdamar, 2017).

2.3.7. Soruşturma Topluluğu

ÇİFEP gösterimlerinde topluluk “Soruşturma Topluluğu”düşüncesiyle davranır. (Boyacı ve ark., 2018). Lipman felsefi düşüncelerin zamanla fazlalaştığını ve kendi aralarında beslenen zevkli bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir. Felsefenin görüşüldüğü gösterimler ise “soruşturma topluluğu” (community of inquiry) şeklinde isimlendirilir.

Soruşturma topluluğu, müşterek görüşleri veya düşünceleri irdelemek amacıyla sohbete dayalı olarak araştırmalar yapan ve en kayda değer olanı ifade eden ve bunları bilgi çoğaltarak yapan topluluktur. Kökleri ortaklaşa çalışmaya bağlı bilgi üretme düşüncesine ve Peirce, Dewey ve Lipman’a kadar gitmektedir (Dumitru, 2012).

Felsefi Soruşturma Topluluğu ise (Community of Philosophical Inquiry) Lipman ve Ann Margaret Sharp'ın geliştirdiği topluluktur. Sokrates'in benimsediği yöntem genel olarak ilk etapta bir kişiye veya topluluğa yanaşmak, sonrasında felsefi ve teorik ifadelerin manalarını saptamak amacıyla orada bulunanlara sorular sorma biçimindedir (Stangroom, 2013). Sokrates, Kennedy (2012)'nin ifadelerinde sohbet anlamında müthiş bir deha ve yapılandırılmış konuşma üzerine çoğu şeyi işleyen biri olarak yer almıştır. Lipman'ın ifadelerine göre ise asla müşterek anlamda felsefi bir diyalog içinde bulunmamıştır.

2.3.8.Çocuklar için Felsefe Pedagojisinde Kullanılan Bazı Yöntemler

2.3.8.1. Sokratik Yöntem/ Diyalog

Felsefede çocuklar için uygulanan metot ve yollarda akla ilk olarak “Sokratik Yöntem” gelmektedir. Sokrates'in felsefe ve edebiyatın yanı sıra eğitim konusunda da ciddi çalışmaları vardır. Bu bakış açısı fikrini Sokratik metottan almaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Ertuğrul ve İnan, 2009; Murris, 2008). Sokrates ve Platon sohbet aracılığıyla eğitimin iyileştiğini savunmaktadır (Curko, 2016). Thilly (2009) Sokratik yönteminin şüpheciliğe, sohbete dayandığını iddia etmektedir. P4C konusunda sohbet tarzı Sokrates'in sohbetleri şeklindedir. Öğrenme amacıyla sorular yönlendiren Sokrates, ilk etapta karşısındakinin konu hakkında hiçbir fikrinin olmadığını farzederek Sokratik yöntemde konu farketmeksizin bir sohbet ortamı oluşturur. Yönlendirilen sorular, genel ifadeler ile tasvir edilir, sebep-sonuç bağlantıları ile istişareler ilerler ve istişarelerin neticesinde bir karara bağlanır. Bununla kişilerin asıl fikirlerinin dışı vurumu ve anlaması kazanılmak istenir. Eğitim konusunda kendini geliştirmiş olanların gizemi ise sorular ile öğrencide farkındalık yaratarak çocukların kendi aklını kullanıp ona öncülük etmek ve gerçekleri görmesine yardımcı olmaktır. Sokratik yöntemde sıradan tecrübelerimizden beslenerek ve özelden genele giderek, üstünde konuşulan fikirleri açıklamak hedeflenmiştir. Bu sohbetler ya da diyaloglar neticesinde çocuklar gün içerisinde gördükleri sorunlara karşı çeşitli çözüm yolları üretirler. (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Karakaya, 2006; Mutlu Özdamar, 2017; Özkan, 2013; Ranciere, 2016).

Sokrates “insanların farkında olmadığı söylemlerde bulunması” sebebiyle fikirlerinde açıklığa yer verilmediğini söylemiştir. Dolayısıyla Sokratik sohbetler temel

ifadelerin, açıklamaların belirlenmesi ve kişilerin ne ifade ettiklerini, zihinlerinde ne tasarlandıkları konusunda farkındalık yaratılması için yapılır (Özkan, 2013).

Sokratik yöntemin üç adımda gerçekleştiği ifade edilmiştir (Güneş, 2016). Bunlardan ilki, kişilere bir mesele ile ilgili farklı sorular sorarak ne bildiği konusu araştırılmaktadır. İkinci aşamasında, ilk aşamada sorulan sorular neticesinde belirlenen ve kişinin bilmedikleri konusunda onlarda farkındalık yaratılır. Son aşamada ise bahsedilen mesele hakkında düşünceler ortaya çıkarılır. Öncelikle soru-cevapla başlatılan konu üzerine farklı konular eklenerek süreç boyunca istişare edilerek nihai olarak güncel düşünceler ortaya çıkması amaçlanmaktadır.

Sokratik sorgulama; yöntem, diyalog veya Sokrates tekniği ile çeşitli biçimlerde karşılabileceğimiz bu yöntem Sokrates'in belirlediği, çözümsel düşünüş ile kişilerin doğruları araştırma sürecindeki soru ve yanıtları konu edinen bir yaşam tarzı ve düşünüş şekli olarak açıklanabilir(Rondhuis, 2005). Alman filozof Leonard Nelson'un ilgisini cezbeden Kant felsefesi ve bunun yanı sıra Fichte, Schelling ve Hegel gibi filozoflardan daha çok, çok ünlü olmayan eleştirel felsefeci J.F.Fries'tan feyz alarak sokratik sohbetin adapte edilmiş bir türünü 1992 yılında üniversite sürecinde vermeye başlamıştır. Nelson erdem konusunda "Hangi yolla bilgi elde edebilirim?" düşüncesiyle hareket ederek Sokrates gibi etik bir tutumla düşüncelerini paylaşmıştır. Klasik okullarda bazı iddialar ve ünlü filozoflar ile yapılan felsefeden ziyade, kişilerin bireysel tutumlarını, sorgulayıcı ve gerçekleri görebilmesi hakkına sahip olduğunu ifade etmektedir.

Nelson, Sokrates'in filozofluğundan ziyade öğretmen oluşuna değinmiştir. Sokrates'in temel pedagojik fikirleri hakkında konuşulacaksa, öğrencilerin bireysel olarak kendi içinde düşünebilmelerini ve kendilerini aldatma konusunda düşünce beyan etmeleri söylenebilir. (Pihlgren, 2008). Portelli (1990)'a göre sokratik metot Sokrates'in bulmuş olduğu ve üzerine yapılan istişare, araştırma ve öğrenme yoludur. Doğurtma metodu ile ifade ettiği bu metottaki Sokrates, bireyin bir gerçeği bildiği ve ebe adıyla ifade ettiği bireyin de bu gerçekleri bilmesine yardım etme konusunda uğraşı olan birey olduğunu belirtir. Çocuklar için Felsefe'de, öğretmen bu analogiden sıyrılarak doğruları bulmak için çabalar. Sokratik okulu, 2500 yıl önce felsefe yapmanın tam olarak çocuklara yönelik olduğunu savunmuştur. Sorulan sorular ile öğrencilerin kognitif gösterimlerini tetikleyen sokratik sohbet, öğrencilerin fikirlerini toparlayarak, bilgi edinmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca sokratik sohbetten, hangi fikirlerin o

kavramla bağlantısının olduğu ve hangi fikrin daha ön planda olduğu konusunda da yararlanılır (Shaw, 2003). Kienstra, Karskens ve Imants (2014)“a göre sokratik metotta öncelikle bir soru sorulmalıdır. Daha sonra kişinin deneyimlerinden yararlanarak ayrıntılı olarak soruşturulmalıdır. Moderatör ortak görüş yaklaşımı ile gruptaki kişilerle iletişimde olarak düşüncelerin bağlantılarını açıkça dile getirilmesinde düşüncelerini söylemelidir. Bunun yanı sıra, özgürlük, arkadaşlık, eleştirel düşünme gibi felsefi ifadeler ve meta-ifadeleri kullandırmaya teşvik etmelidir (akt, Cam 2000).

Jackson(2017) sokratik sorgulama metotuna nazik ifadesini dâhil etmektedir. Sokrates’in sokratik yönteminden bağımsız bir şekilde Sokrates’in müthiş bir avukatı sergilediği, “Aha! Seni yakaladım!” biçiminde aykırı bir soruşturma, örtülü tezleri sergileme yönteminden çok, çocukların yetişkin bireylere devamlı olarak sorulan “Neden?” sorusuna önem vermektedir. Sokrates’in bireylerde açık olmayan bilmeme hissinin çocuklarda önceden beri gelen merak duygusu olduğunu belirtir. Nazik sorgulamada ana gaye zıt düşünme, tartışma, etkisinde bırakma ya da düşüncelerin önderliği değil, doğru bir şekilde ve anlaşılır bir biçimde anlama tutumudur. Çocuklar için Felsefe ve sokratik sohbet kaynaklarda bazı zamanlar birbirine çok yakın, bazı zamanlar ikame olarak, bazı zamanlar da tamamen ayrı kullanım alanları olan metotlar olarak karşılaşılabılır.

Fisher(2013) Çocuklar İçin Felsefe ile sokratik sohbet kavramlarındaki bağlantıyı şu şekilde anlatmaktadır.

- Çocuklar için felsefe yaklaşımı çeşitli yaşlardaki çocuklara uyumlu olarak düzenlenen uygun paragraflar aracılığıyla, projeler, faaliyetler ve egzersizleri içine alan öğretmen müfredatını kapsayan malzemeleri içerirken, sokratik diyalogta eğitim için malzemelere gerek olmamaktadır.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğrenciler ve öğretmenler bireysel problemlerini düşünüp, incelenen paragrafa göre münazarayı yönlendirebilirler. Sokratik sohbette ise felsefi sorular kolaylaştırıcı aracılığıyla belirlenir ve sohbetin en önemli bölümü üst söylemdir. Üst söylem esnasında bireyler münazaranın konusunu değiştirmeden duygu ve düşüncelerini, şaşkınlıklarını dile getirebilirler.
- Çocuklar için felsefe programında, istişare edilecek konularla ilgili bir ortak görüş bulunmaktadır ve münazaranın ilerleyen zamanlarında öğretmen, sokratik bir bakış açısı ve buna uyumlu etkinlikler belirler. Sokratik sohbette moderatör ve

iştirakçiler münazara süreci ile ilgili hoşnutluklarını, diğer bireylerin tutumlarına karşı ya da sorunların incelenmesine dair hoşnutsuzluklarını düşüncelerini ifade edebilirler.

- Çocuklar için felsefe programında, sorular tartışmanın ilk dakikalarında bir tahta ya da kâğıda yazılırken, Sokratik sohbette sorular ve konular münazara boyunca devam eder ve üzerinde çalışılır.
- Sokratik sohbet bir uzlaşmayı hedeflerken, çocuklar için felsefe yaklaşımında düşüncelerdeki ayrışmalara dikkat edilmektedir.
- Çocuklar için felsefe yaklaşımı sorular üzerinde daha dolaylı bir yaklaşım benimserken, Sokratik sohbet daha doğrudandır. Güncel sorulara eğilimi fazladır.

Çocuklar İçin Felsefe, sokratik yöntemin birçok özelliğinden yararlı olsa da düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, yapılandırılmış bir pedagoji olması yönüyle de ayrıştığı yönleri de bulunmaktadır.

Sokratik metottan öğretim aracıyla yararlanmak, öğretmenin sınıf alanına getirdiği malzemenin, sorunun ya da olayın öğrenciler tarafından sistemli bir şekilde, detaylıca araştırmasını sağlamaktadır (Boghoissan, 2003). Bu yöntemle öğrenciler üzerinde soru sorma, düşüncelerinin geliştirilmesi ve düşüncelere eleştirel yaklaşma yetkinliklerini kazandırmaya yardımcı olmaktadır. Bu türden sohbetler esasta Sokrates'in mayotik yöntemi üzerine kurulmaktadır. (Camhy, 2007). Çocuklarla felsefe programlarında diyalog metotlarının dışında metin bazlı okumaların da sıkça kullanıldığı fark edilmektedir. Platon, Descartes, Kant ve Witgeinstein gibi ünlü filozoflar, verdikleri eserler ile felsefe öğretmenin, felsefe öğretmeye durumları felsefeleştirebileceğini sergilemişlerdir. Durumları felsefeleştirmek, felsefe öğrenme değil gerçekten felsefe yapmak olarak isimlendirilmektedir.

“Felsefe yapmak ne demek? İyi bir biçimde felsefe yapmanın bir tarzı var mıdır? Nasıl uygulamalar ile felsefe yapmayı öğretebiliriz? Bu uygulamaların olanak ve limitleri nelerdir ?” gibi sorular düşünülmektedir. Felsefi yöntemlerle ilişkili felsefi uygulamalarda üç yıl tavsiye edilmektedir. Birincisi, Dewey ve Arent gibi düşünürlerin fikirlerine benzer biçimlenen bir felsefi görüştür. Doğru keşiflerle, iletişim halindeki davranışlarla ilişkili olup metodu Sokratiktir. İkinci yol, Popper gibi bazı filozoflarla ilişkili bir metot olup Lipman'ın Sorgulama Temelli Toplumda bu parça temelli yöntem kullanılmıştır. Üçüncü yol, hüküm içeren istişareler, doğruluğu soruşturmak ve yargıda

bulunma ifadeleri çevresinde oluşan bir felsefi metottur. Konu Foucault gibi düşünürlerle bağlantılıdır ve yöntem olarak felsefi istişareler konu alınmıştır(Kienstra vd., 2014). Felsefe öğretmenin hermönetik, mantıksal, çözümsel ve postmodern eğilimler gibi çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu çeşitli yöntemlerde düşünme tarzları ve felsefi uygulamalar da değişiklik göstermektedir.

2.3.8.2. Drama

Felsefede çocuklara yönelik uygulanan dikkat çekici materyallerin somut olması küçük yaşlardaki çocuklar için önemlidir. Günümüzde soyut olarak düşünülen felsefe, rolleri gerçekleştirme ve drama metotları ile kullanıldığında, kavramların somutlaştırılması, materyallerin ve tecrübelerin çeşitli biçimlerde gösterilmesinde ve bu soyut kavramların onların seviyesine inerek çocuklara aktarımında destek sağlayabilir. Bunun yanı sıra çocuklara yaratıcı olma, hayal etme ve duygu anlamında gelişim konularında da yardımcı olabilmektedir. Drama oyunları, olayları ve başka bireylerin özelliklerini hayal kurmada onlara ait mizaç ve kişiliklerini ayrıntılı irdelemede etkilidir. Bunlara ek olarak, nitelikli oyunları oynama, toplumsal iletişim, kendine ve diğer bireylerin el ve yüz işaretlerini anlayabilme, başka bireylerle hissedilir ve mantıklı iletişim halinde olabilmeye, sosyal ve duygu durumunu iletmede, hayal düşüncelerini ifade etmede ciddi bir görev alır (D'Olimpio ve Teschers, 2017). Eleştirel ve dikkatli düşünceye ek olarak rol oynama, sergi ve doğaçlama gibi uygulamalarla özgün düşünmeye destek verilebilir. Bu durum, fiziki etkinliklere eğilimli, düşüncelerini ve fikirlerini oyunlarla anlatmayı seven küçük yaş grubundaki çocuklara yararlıdır (Toye, 1994). Felsefe yaklaşımını oyun ile anlatmak, Çocuklar için Felsefe'de istek ve incelemeye teşvik ederken (Sprood, 2001), öyküsel sanat ile çocukların kişiliklerle hayali ve başkalarının duygularını anlama seviyesinde ilişkili olmalarına, hayatın gerçekleri ile daha güvenli ve samimi bir alanda uygulama yapmalarına olanak sağlamaktadır (Nussbaum,1987,1998b). Sahne ortamı ve hazırlık yapılan eylemler, taklit yapma ya da oyunların kısalığı çocukların zihinlerini kendi açılarından göstermelerine olanak sağlayan bir durum oluşturur. Tiyatral anlatımcılık, doğruların ayrıntılı olarak idrak edilmesi ve düşüncelerin ifade edilmesinde kişilere yol gösterici olabilmektedir (Calvert, 2007). Bilhassa Çocuklar için Felsefe'nin dikkatli düşünme adımı, güvenli bir araştırma durumunun oluşturulması ve üretken düşüncelerin buluşu

bakımından duygulara ve özgünlüğe bağlı dramanın öğretim aracıyla uygulanması felsefi yaklaşımı vermeye yardımcı olabileceği ifade edilmektedir.

2.3.8.3. Tartışma/ Argümantasyon

Çocuklar için Felsefe oturumunda Worley (2016) öğretmenin sınıfta bulunma ve bulunmama hallerini iki deniz arasında sabit olmayan bir noktada gidip gelmeyi tavsiye etmektedir. **Bulunma prensibinde** en uç nokta kolaylaştırıcının felsefi içeriğe dâhil olması ve konuşmanın yönünü refere ederek tartışması ile birlikte soruları hep kendi sorması, açıklama yapması, problemlerin altını çizmesi, öğrencilerin cevaplarını ve katkılarını yorumlaması şeklindedir. **Bulunmama prensibinde** ise en uç nokta kolaylaştırıcının odadan ayrılması veya tartışmaya hiç iştirak etmemesi şeklindedir. Kolaylaştırıcı, ‘**Bulunma**’ ve ‘**Bulunmama**’ prensipleri arasında dengeleme yapma arayışında olmalıdır. Çocuklarla yapılan felsefi bir oturumda önemli olan soruşturma sürecinde katılımcıların ne ifade ettikleri ve süreç boyunca tartışma bağlamında ifade edilenleri neden, nasıl dile getirdikleridir (Malebe, 2006).

Çocuklarla yapılan felsefi bir soruşturmada, öğrenciler tartışmanın bütününe görme gereksinimi duyarlar. Nerede bulunduğunu ve nereye gidileceğini anlamak isterler, bu bağlamda çocuklar tartışmayı sahiplendiklerinde bütünsel algılayabilmekte ve dinleme, anlama, kendini ifade etme, kendi argümanlarını dile getirme, kavramları, deneyimleri kullanarak kendi gerçekliklerini ve içsel motivasyonlarını artırma yoluna gidebilmektedirler. Bu sayede sezgisel cevapları ve motivasyonları ile yaşatlarını anlar ve tartışmadaki entelektüel sorumluluklarının bilincine varırlar. Bu durum felsefi sorgulamada gerekli fakat yetersiz olmasından kaynaklı öğrencilerin kendini ifade edebilmesi, ifade edilenleri anlaması, kendi düşünceleri ile diğer öğrencilerin düşüncelerini birleştirip yapılandırabilmesi, aynı ya da farklı düşünceler geliştirebilmesi ve farklı bakış açısı oluşturabilmesi gerekmektedir (Cam, 2006). Bunun için felsefi soruşturmada kolaylaştırıcının bir uyarandan yola çıkarak öğrencilere soru sorması ve öğrencilerin soru üzerine düşünmelerine fırsat vermesi gerekmektedir. Düşünme sürecinden sonra öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken düşüncelerini nedenleriyle sunabilmeleri desteklenmelidir. Öğrenciler, sadece kendi görüşlerine takılıp kalıp savunmamaları, farklı görüşleri dikkate almaları ve her türlü görüşü hesaba katarak düşüncelerini şekillendirebilmelerinin önemli olduğunun farkına varmalıdırlar (Cam,

2006). Çocuklar için Felsefe, çocukların soruları cevaplamasına, fikirlerini örneklerle veya karşıt örneklerle biçimlendirmesine, bir başkasının çıkarımları üzerine yenilerini inşa etmesine yardımcı olmaktadır (Lipman, 1998). Bu yüzden Lipman (2003) Çocuklar için Felsefe oturumlarında ideal bir dayaloğa yardımcı olabilecek aşamaları basamaklara ayırır:

- Metini sunma (Felsefi öykü öğrencilerle birlikte okunur veya öğrenciler tarafından canlandırılır).
- Gündemin yapılandırılması (Katılımcılar tartışma soruları sorarlar ve soruları belirli bir konuya göre düzenlerler).
- Toplumun pekiştirilmesi (Katılımcılar soruları bir soruşturma topluluğunun gerektirdiği bir şekilde felsefe eğitimi olan bir yetişkin tarafından yönetilen soruşturmada tartışır).
- Etkinlikler ve tartışma planları kullanılır (Kolaylaştırıcı katılımcıların sorgulamalarını genişletmek ve derinleştirmek için ilgili etkinlikleri tanıtır).
- Katılımcıların soruşturma süreci boyunca düşündüklerini daha fazla dile getirmeleri noktasında teşvik edilir. Katılımcılara yansıtma soruları veya kaynak sorular sorularak, ek etkinliklerde bulunulur (Gregory, 2007).

Çocuklar için Felsefe Pedagojisi, katılımcıların ilgi duyduğu konuları derslik ortamında açık uçlu bir grup tartışması yoluyla felsefi duyarlılığa sahip bir kolaylaştırıcı rehberliğinde yapılan soruşturmada iyi bir diyalog ile fikirlerin ortaya atıldığı ve bütün düşünme becerilerinin bir arada kullanıldığı bir süreçtir (Fisher, 2001).

2.3.8.4. Düşünce Deneyi

Düşünce deneyi, kavramların etki ve sınırlılıklarını test etmek, düşünmeyi belli bir yönde uyarmak veya teoremin ya da fikrin etkilerini biçimlendirerek geliştirmek üzere inşa etme durumudur (Worley, 2011). Böyle bir süreçte bireyler, farklı bakış açıları olan bir sorgulama topluluğu içinde akıl yürütmeyi ve analiz etmeyi vurgulayan, mantıksal analiz ve deneyler yapma becerisine gereksinim duyan bir topluluk olarak ortaya atılan düşünceleri analiz eder. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi, “düşünce deneyi” ve düşünceyi analiz etmeyi sağlayarak felsefi bir tutumla düşüncenin kapsamının anlaşılmasına etki eden kararlı bir girişimdir. Ayrıca Çocuklar için Felsefe Pedagojisi, ilkel düşünce ve önerilerden yoksun bir şekilde geleneksel varsayımdan memnun

kalmayan, sözlü ifadelerdeki her sözcüğün, her cümlenin ne anlama geldiğini sorgulayan felsefi bir girişimdir (Mitias, 2011).

Çocukların doğuştan gelen merak ve yaratıcılık becerileri dolayısıyla çocukluğun önemli bir kısmı öğrenmeye olan eğilimleri ile ‘‘ya/farzedelim ki?’’ sorularını sormak, sorularına cevap aramak, çeşitli fikir ve senaryolar üzerine düşünmek için hayal güçlerini kullanabilmek süreciyle geçmektedir (Borbo, 2006). Böyle bir durumda çocuklar düşünce deneylerine istekli ve yaratıcı bir şekilde katılım gösterir. Düşünce deneyi, çocukların kavramsal netliği sağlama becerilerini geliştirerek öğrenmeye katkıda bulunur. Ayrıca bilim insanları düşünce deneylerinde, bireyin sezgisel imgelemin kullanılabilmesinin öğrenmeyi güçlü bir hale getirdiğini ileri sürmüşlerdir (Reiner ve Gilbert, 2000).

2.3.9. Felsefi Konuşma

Felsefi konuşma, iş birliğine dayalı bir ortamda farklı fikirler ortaya atabilme, ilgi ve merakı arttırabilme, keşfedebilme, ortak düşünme süreci için motivasyon oluşturabilme becerilerine etki ederek sorgulama süreciyle birlikte katılımcılarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesini sağlar (Boyacı ve ark., 2018).

Çocuklar için Felsefe oturumunda kolaylaştırıcının bir uyararı –görsel kaynaklar veya çocuk edebiyatından çocuklara uygun resimli kitaplar- çocuklara sunması ve uyarının hangi soruları akla getirdiği sorulması üzerine çocukların soruları ve verilebilecek yanıtları merak ettiği ve diğerlerinin söylemlerine karşı ilgili ve rahat olduğunu fark ettiği zaman felsefi konuşmanın başlamış olduğu vurgulanmaktadır (More, 2012). Uyarandan yola çıkılarak soruşturmada sorulan soruların temel amacı, çocukların iyi bir düşünme sürecinde düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve ifade edilenleri dinlemeleridir. Böylelikle düşündüklerinin anlaşıldığı hissi çocukların düşündüklerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Kefeli ve Kara, 2008).

2.3.10. Çocuklar için Felsefe ve Kavramlar Üzerine Düşünme

Çocuklar İçin Felsefe, adalet, sevgi, zaman, özgürlük, sonsuzluk, hak, eşitlik, sanat, arkadaşlık, utangaçlık, unutkanlık, başarı, güven, güzel, çirkin gibi kavramlar üzerine yapılan sorgulama ilgili konu etrafında toplanan varsayımlar topluluğunu, dile getirilen ya da getirilmeyen yargıları, anıları ve beklentileri, bilinen veya bilinmeyen inanışları anlamaya çalışma sürecidir. Bu süreçte yansıtma ve deneyimle şekillenen kavramlar,

olup bitenlere nasıl tepki verileceğini, davranılacağını ve tepkilerin nasıl anlaşılacağını etkilemektedir. **Etik kavramlar:** Olması gereken yaşanılabilir bir dünyaya yönelik öneriler sunan normatif ögelerdir. **Varlıksal ve metafiziksel kavramlar:** Objektif bir bakış açısıyla dünyanın nasıl olduğu ve nasıl olacağına ilişkin sorular sorar (Kennedy ve Kennedy, 2013).

Çocuklar İçin Felsefe’de, kavrama kesinlik ve açıklık kazandırmak için, aynı olan şeyler üzerine uyarıcı ilave edilerek kavramın anlamında ortaya çıkan ikirciklik ve muğallaklık durumu kişiyi çoklu yanıltan kurtararak kavramsal keşifi sağlar (Cam, 2006). Wittgenstein (1969, 1976)’e göre felsefe bilim olmayıp felsefi öneri ya da bilgi de yoktur. Ona göre felsefenin önemli işlevi, felsefi olarak sorunlu ifadeleri aydınlığa kavuşturmak ve dilin sınırlarını koruyarak ihlal girişimlerinin faydasız olduğunu göstermektir. Düşünme kalıpları olarak ortaya atılan ifadeler, dilbilimsel söyleyişlerle biçimlendirilerek felsefi kavramların keşfedilmesini sağlar. Dolayısıyla kavramlara açıklık getirmeye çalışılan felsefi bir soruşturmada felsefenin amacı bilme değil, anlamadır (Akt. Rondhuis, 2005). Çocuklar İçin Felsefe oturumunda anlama süreci sorularla başlar ve kavramların irdelenmesi, sorgulanması, kategorize edilmesi, örnekler verilmesi, karşıt örnekler verilmesi ile devam eder ve kavramların ifade edilmesi ile son bulur.

2.3.11. Çocuklar için Felsefede Metinler/ Edebiyat/ Uyarılar

Çocuklar için Felsefe programını kullanan öğretmenin, öğretimlerinde felsefi içeriği tanıyan ve bu bilgileri nerede kullanacağını bilen bir kolaylaştırıcı olarak, katılımcıların kendileri metinde verilmek isteneni analiz etmeden önce kendisi soruşturmada sunulan uyarandan yola çıkarak felsefi farkındalığa ve üstbilişsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Murriss, 2015).

Çocuklar İçin Felsefe oturumuna uyarın olarak genellikle bir hikâye ile başlanılır ve hikâyenin içeriğinde bazı yaş grupları için uygun olmayan karmaşık kelimeler bulunabilir. Böyle bir durumda metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde düzenlenmesi yoluna gidilmesi gerekse de, bu düzenleme anlamdan uzaklaşmaya sebep olabilir (Worley, 2011). Çocuklar İçin Felsefe oturumundan uyarın niteliğinde olan fabllar, ahlaki dersler taşımaması veya birinin gerçeği görmesine yönelik manipüle etme özellikleri olmamasının yanı sıra metaforlar gibi merakı arttıran, ifadelerdeki açıklığı

uyarıcı ve öz yansıtmaya teşvik eden bir türdür. Ayrıca sorulan soruların yeni sorulara yönlendirdiği felsefi bir oturumda fablların tekrarlanan yanlarını tamamlamak için epey bir düşünme sürecinde bulunma gücü vardır (Calvert, 2007). Uyarıcı gerçek veya gerçek dışı bir metin olabilir, edebi metin veya gazete, dergi haberi olabilir. Önemli olan ilgi çekici bir konuda, öğrencinin durumu problemli olarak ele alması ve sorgulamasıdır. Uyarıcı, düşünmeye teşvik eden bir metin olmalı, birden çok soru sorulabilecek ve birden çok yanıt verilebilecek şekilde seçilmelidir. Çocukların günlük yaşamalarından seçilmeli, duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri şekilde sunulmalıdır (Cam, 2006). İşbirlikli felsefi bir soruşturmada seçilen uyarıcı; resim, şiir, öykü vs. olabilir, önemli olan amaca uygun olarak seçilmesidir ve öğrencilerin metni tartışırken süreç içerisinde kendilerini ifade edebilmelerine, diğer ifadeleri dinleyebilmelerine, kendilerinin ve sınıfın performansını değerlendirebilmelerine teşvik edebilmelidir (Milett ve Tappers, 2012). Lipman'a göre felsefi sorgulama topluluğunda metnin sunumu ile başlayan süreçte öğrencilerin sorunlu bir duruma ilişkin metni işbirlikli bir şekilde tartışabilmeleri sunulan metnin tartışmaya uygunluğunu gösterir. Metnin tartışmaya uygunluğu felsefi bir oturum için gereklilik olup, sürece nasıl ve ne ile hizmet ettiği detayı da dikkate alınmalıdır. Lipman'a göre felsefi düşünme becerilerini geliştirebilmek için rasyonelliğin ve yaratıcılığın karışımını içeren açıklayıcı ve öyküleyici metni harmanlayarak felsefi bir roman kullanılmalıdır. Açıklayıcı metin, yaşanabilir dünyayı açıklamaya ve tanımlamaya yarayan, varolanların ve prensiplerin iç içe bir arada düzenli bir biçimde ve rasyonel bir biçimde sunulması iken öyküleyici metin yaratıcılık olarak isimlendirilebilecek davranış ve düşünme biçimini içerir. Bu iki metnin karışımı olacak şekilde düzenlenmiş bir metin, çocukların rasyonellik ve yaratıcılık becerilerini üst düzey düşünme becerileri olan felsefi düşünme becerilerinin gelişimi için anahtar unsur niteliğindedir. Peki, böyle metinler nereden bulunabilir? Lipman'ın felsefi romanları buna uygun olup Pixie ilişkiler yönelik, Lisa etik bir içeriğe uygunluğu, Harry Stottlemeier'in Keşfi formel ve formel olmayan akıl yürütme üzerine inşa edilmiştir. Lipman'ın felsefi romanları tarihin temel konularını günlük dile uyarlayarak modeller (De Marzio, 2011). Matthews (1976) makalesinde oyun oynamak, müzik yapmak gibi felsefi düşüncelere sahip olmak durumunun da insan olabilmenin bir parçası olduğunu vurgulayarak çocuk edebiyatındaki hikâyelerden yola çıkarak insanoğlunun felsefe yapma merakının doğuştan geldiğini belirtmektedir. Doğuştan

gelen bu özelliğin okul döneminde kaybedilmesi ve bu şekilde üniversiteye kadar gidilmesi durumunun toplumun başarısızlığına etki edebileceğini öne sürmektedir. Buna neden olmamak için eğitimcilerin çocukların meraklarını uyandırmak, meraklarının en derin seviyesine inmek için ilgi duyabilecekleri, entelektüel şok ve sürprizleri içerek materyaller hazırlamaları gerektiğini söylenilmektedir (Lipman, 1973). Böylelikle hazırlanan içerikler, entelektüel tartışmalara ön ayak olabilecek, çocukların dünyadaki yerlerini anlayabilecek, kendi kimliklerini bulmada yardım edecek biçimde seçilmelidir. Çocuklar İçin Felsefe soruşturmasında kullanılacak uyaran felsefi düşünebilmeyi uyaracak öğeleri içeren görsel, gazete haberi, metin ya da dijital bir içerik olarak seçilmelidir.

2.3.12. Çocuklar için Felsefede Sorular Nasıl Olmalıdır?

Çocuklar yaşadığı dünyayı algılayabilmek ve kavrayabilmek için yetişkinlere çeşitli sorular yöneltirler. Kimi zaman yetişkinler bu soruları cevaplarken kimi zaman da geçiştirirler. Çocukların sorular sorduğu ilk anlardan itibaren soruları cevaplamak yerine geçiştirmek, çocukların ilkokula başladığı zaman soru sorma davranışının o konuda yetersiz olduğu anlamına geldiğine yönelik bir algı oluşturmaya ve soru sormanın iyi karşılanmayacağı yönünde düşünmesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun konuya ilişkin bilgisinin olmadığı gibi hissetmesine ve açık açık soramamasına da etki ederek çocuğun susmasına neden olmaktadır. Bahsedilen durumu görebilmenin örneklerinden bir okul öncesi bir sınıfa girildiğinde bir de 6.sınıfa girildiğinde aradaki farktan anlaşılmaktadır (Lone, 2011). Çocukların sorulan sorulara cevap verebilmesinden daha önemlisi soru sorabilmeleridir. Şiir okurken, müzik parçası dinlerken, bir deney yapıldığında veya matematiksel bir tanımlamayla karşılaştığında soru sorabilmesi sorgulama yapabilmesi için bir yol haritası niteliğindedir. Soru sorabilme yeteneği doğrudan öğretimi zor olmakla birlikte sorulan sorulardan hangi sorunun tartışılmaya değer olduğunu, otantik ve pragmatik açıdan önemli olduğunu bilmek, farkında olabilmek verilen eğitimin en önemli getirisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Wolf, 1987). Felsefi sorular; bilimsel sorular ya da günlük hayatta sorulan ve belirli bir cevabı olan sorular olamayıp; kim olduğumuz, nasıl yaşadığımız, doğruyu ve yanlış nasıl ayırt ettiğimiz, bir şeylerin gerçekte olup olmadığını nasıl anlayacağımız türden sorgulamalar yapılmasını sağlayan sorular olmalıdır (Gaut ve Gaut, 2012). Bilgi

edinmek için değil, düşüncenin temelini ve içinde olan mantığını derinlemesine sorguyulan ve akıl yoluna dayalı bir değerlendirme yapılmasını sağlayan “ Sokratik Sorular” olarak da adlandırılan sorulardır (Splitter and Sharp, 1995; Akt. Vanielegghem, 2005). Felsefi soruşturmalarda yapılan sorgulamalar çocukların düşünmelerini derinleştirici ve yeni sorular sormaya teşvik edici şekilde üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek bireylerin sadece cevap odaklı olmak yerine nasıl soru sorulacağını bilmelerini sağlamaktadır (Burgh ve Thorton, 2019). Bu durum kapalı uçlu soruların olmamasını, sınıf içi iletişimin öğrenci-öğretmen monoloğunun dışına çıkmasını sağlayarak soru-cevap sürecini şekillendirici ve yeni soruların ortaya çıkmasına yardım etmektedir. Bu sayede soruları sorgulamaya teşvik edeken, cevapları aramayı, anlama, anlaşılma, dinleme becerilerine etki ederek tutarlı ve anlayış ortamında öğrencileri kendi bakış açılarıyla tartışmaya yönlendirmektedir. Bu süreçte öğrenciler fikirlerini yapılandırarak farklı ya da benzer söylemlerin ortaya çıkması, öğretmenin sokratik sorularla tartışmayı derinleştirmesi, çocukların düşünme becerilerini işe koyarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi beklenir (Sharp, 1987). Öğretmenin karşılaştığı olası soruları önceden kestirebiliyor olması ve soruşturma sürecinde yöneltile sorularla tartışma sürecini derinleştirmeye ve katılımcıların öğrenme çukurunda yer alacağı uygun soruşturma ortamı oluşturması gerekmektedir. Cam (2006) felsefi soruşturmada soru sorabilme süreci ile ilgili soruşturmayı yöneten öğretmenlere (kolaylaştırıcılara) şu önerilerde bulunmaktadır:

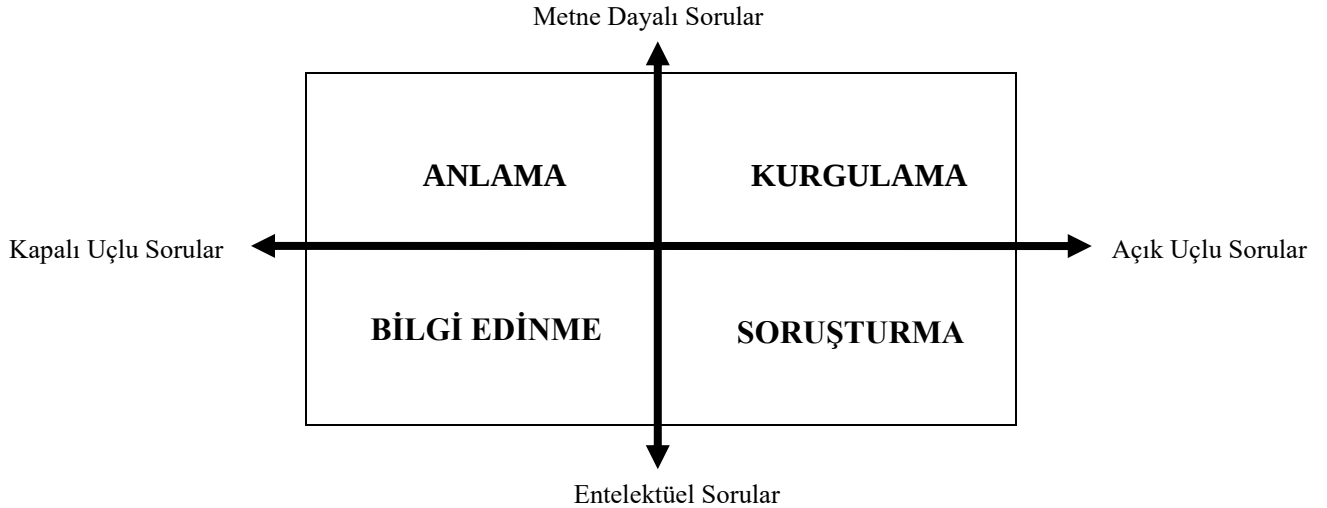
- Oturum sürecinde çok fazla soru ortaya atılabilir, her oturuma soru üretmeyle başlamak yerine daha önceki oturumda sorulan sorular kullanılabilir.
- Soruşturmaya başlanıldığında sorulan soruya hemen cevap beklemek yerine öğrencilere düşünmeleri için zaman verilmeli ve sordukları soruları tahtaya ya da bir kâğıda yazılmalı ayrıca soruların yanına soruyu soran öğrencinin ismi yazılmalıdır. Böylelikle bu durum öğrencilerin sorulan soruları sahiplenmeleri sağlayacaktır.
- Öğrencilerin sorularını açıkça ifade edebilmelerine ya da geliştirmelerine fırsat verilmeli. Öğretmenin hiçbir aşamada sorulan soruyu geri çevirmemeli, anlayışlı olarak öğrencilerin sorularına değer verdiğini belli etmelidir.
- Öğrencilerin soru sormaya ve topluluğa alışmaları durumunda gruplara ayırabilir ve soru oluşturmaları istenebilir.

- Uyarının yansıttığı ana konuya bağlı olarak ortaya çıkan sorular belirli temalar altında birleştirilebilir, şema ve kodlar oluşturulabilir. Bu konuda pratik yaptıkça yüzeysel sorular yerini daha derin ve mantıksal muhakemeler yapılabilecek sorulara bırakmalıdır.
- Soruşturmada tartışılacak soruyu öğrenciler oylama yoluyla belirleyebilir ancak sorgulama için hangi soruyu seçeceklerini bilemedikleri durumda öğretmen soruyu seçebilir. Ayrıca öğretmenin ara ara kapalı uçlu sorular yöneltmesi sorgulamayı ileriye götürmese de bu durum öğrencilerin sorgulama sorularını ayırt etmelerini sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin, küçük yaş grubu ile yaptığı soruşturmalarda öğrencilerin problemleri tanıyabilmeleri, uygun soru sorabilmeleri için öğrencileri desteklemeleri gerekmektedir (Cam, 2006).

İşbirlikli felsefi sorgulama için hangi konuların uygun olduğunu anlamamanın yolunu bulmak için Philip Cam (2006)'ın kullandığı “soru kadrana” bakılabilir. Sorular açık ve kapalı uçlu; entelektüel veya metin temelli olarak kategorize edilmiştir. Dört tip sorunun sorulabileceğini gösterir:

Şekil 4

Philip Cam, Soru Kadranı



Soru kadranı, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarında çocukların ve kolaylaştırıcının soruları tanıması ve diğer soru türlerinden ayırt etmesini sağlar. Oluşturulan soru kadránında *soruşturma* amaçlı soru, cevabı metnin içinde olmayan, üst düzey düşünmeyi gerektiren açık uçlu entelektüel sorulardır. Çocuklar İçin Felsefe

oturumunda sorgulamanın, görüş alışverişinin ötesine geçmesi isteniyorsa soru kadranının dördüncü kategorisinde bulunan açık entelektüel soruları sınıfın merkezine taşımak ve yansıtıcı, saygılı bir diyalog süreci oluşturmak gerekmektedir (Millet ve Tapper, 2012).

2.3.13. Felsefi Sorgulama Toplumunda Sınıf İklimi

Demokratik bir toplumun oluşumu için okullarda demokratik bir tartışma ortamına olanak verilmeli ve okullar, çocukların demokratik bir vatandaşa dönüşmesine yardımcı olmalıdır (White, 2012). Felsefi sorgulama topluluğunda demokratik bir soruşturma ortamında açık uçlu entelektüel soruların tartışıldığı, düşüncelerin ifade edildiği, karşıt görüşlerin dile getirildiği, saygılı bir diyalog ortamı vardır (Cam, 2006). Felsefi sorgulamada demokratik ortamın oluşumu öğrencilerin önerileri ve kendi aralarında anlaşabilmeleri durumunda ortaya çıkan temel kurallar bütünüyle sağlanır. Öğrencilerin birbirlerini dinleme, alay etmeme, dile getirilen ifadelere katılıyorum ya da katılmıyorum biçiminde uygun onay ifadesi kullanabilme, ifade edilenleri gerekçeleriyle ifade edebilme gibi beceriler sınıf ikliminde uygun koşulların oluşmasını sağlamaktadır (Green, Condry ve Chigona, 2012).

P4C, zengin bir eğitimsel fırsat sunabilen, farklılıkları saygı ve hoşgörü ile iletişim değerlerini teşvik eden işbirlikli bir şekilde yeni fikirlerin oluşmasını sağlayan pedagoji tavrını takınır (Murriss, 2008). Çocuklar İçin Felsefe oturumunda iş birlikli bir ortamda öğrenme sürecinde bazı öğrenciler genelleme yapar, bazıları karşıt görüşler sunabilir; bazı katılımcılar neden sunmazken, bazıları nedenler sunarak düşüncelerini ifade edebilirler. Bu süreç çocukların saygı çerçevesinde kendini ifade edebilmesi ve diğerlerinin görüşlerini dinleyerek, kendi bakış açılarını yapılandırmalarını, varsayımlarını sorgulamalarını, alternatif çözümler sunabilmelerini sağlayabilmektedir (Lipman, 1984a). Soruşturma topluluğunda işbirlikli bir sınıf ortamının oluşmaması durumunda bireyler, ifade edilen düşüncelerin kabul edilebilir olup olmadığının ve deneyimlerinden öğrenebileceklerinin farkında değildirler (Lipman, 1973). Felsefi bir soruşturmada işbirlikli bir sınıf ortamını Calvert (2007) şu şekilde betimler:

- Bir soruna ilişkin yeterli bir çözüm sunulmadığında çocuğun yetişkinlerin düşüncelerini paylaşmasıyla eşitlikçi bir tutum sergilenmesi noktasında bu durum çocuğun öz güvenini artırır.

- Soruşturma topluluğunda bireylerin düşüncelerini ifade etmeleri hususunda birbirlerine karşı baskıcı bir tutum içerisinde bulunmazlar.
- Sorgulama sürecinde birbirlerine karşı baskıcı bir tutum içerisinde olmayan bireyler, birbirleriyle etkin bir diyalog kurarak görüşlerini biçimlendirirler.
- Soruşturmada ortaya atılan ifadeler soruşturma sürecinde veya sonrasında düşünme, anlama ve irdelemenin sonucu olarak yeniden yapılandırılır.
- Felsefi diyalog, tartışma ortamının huzuru ve güveni ile karakterize edilir ve sürdürülür.

Çocuklar İçin Felsefe oturumunda, uygun diyalog ortamı oluşturulduğunda ortaya atılan görüşler küçümsenen, olumsuz karşılanan ve saçma görülen yorumlar gibi düşünülmez. Güvenli olmayan bir ortamda bulunduğunu düşünen bir katılımcı, soru sorma noktasında korkuları olduğundan çekimser kalarak, sormak istediği ve anlamadığı durumlarda sessiz kalır. Bu nedenle felsefi bir diyalog ortamında güvenli sorgulama ortamı oluşturulması önemlidir (Jackson, 2017). Felsefi sorgulama topluluğunda sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerini görebileceği şekilde uygun oturma düzeni ve uygun fiziksel şartların oluşturulması işbirlikli sorgulamaya katkı sağlar (Cam, 2006). Öğretmenin (kolaylaştırıcı) de dâhil olduğu çember biçiminde oturma düzeni, öğrencilerin birbirleriyle göz teması kurmalarını, görüşlerini bildirme esnasında jest, mimik ve beden dili ile etkili bir dinleme, güvenli bir diyalog ve sorgulama ortamı oluşmasını sağlayacaktır (Jackson, 2017; Worley, 2011). Çocuklar İçin Felsefe oturumunda öğretmen (kolaylaştırıcı), öğrencilerin düşünmesine, kendi düşüncelerini oluşturmasına olanak veren, öz düzenleme ve değerlendirmede, muhakeme becerilerinin kazanılmasında desteleyici rolünde olan kimsedir (Keng, 1996). Çocuklar İçin Felsefe oturumunda öğretmen; düşünme üzerine düşünme şeklinde yapılan bir soruşturmada açık uçlu bir tartışma ortamının oluşmasına, öğrencilerin düşüncelerini ve kararlarını demokratik bir ortamda ifade edebilmesine sorgulama dışına çıkmayan bir tutumla öğretmen, rehber, tartışmayı yöneten moderatör, gözlemci ve kolaylaştırıcı olarak görev alır (Murreis ve Haynes, 2000, akt. Murreis, 2008).

2.3.14.İlkokulda Çocuklar İçin Felsefe Öğretimi

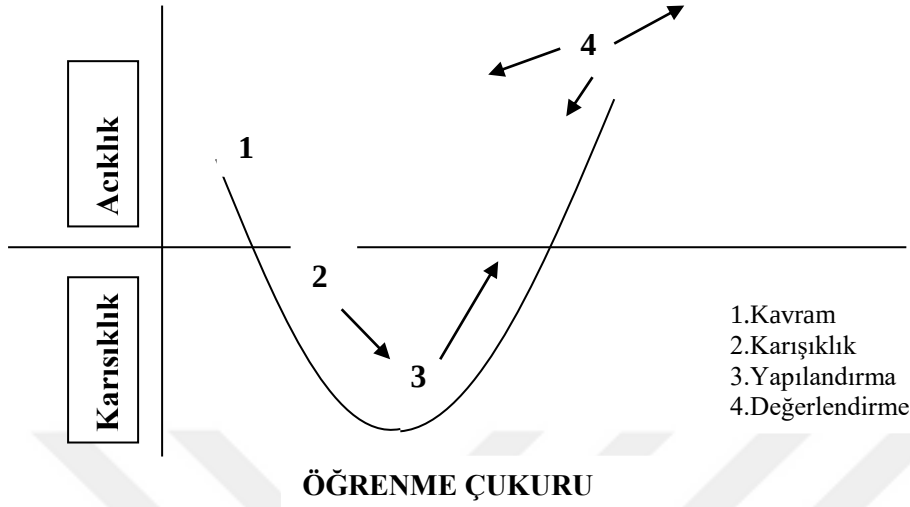
Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi, erken çocukluktan itibaren uygulandığında çocukların doğuştan gelen yaratıcılıklarını destekleyerek, bu programa katılan

çocukların olgunluğa eriştiklerinde yetişkin konularına ilişkin karşılaştıkları durum ve sorunlara karşı muhakeme güçlerini, eleştirel düşünme becerilerini, soyut düşünme becerileri ve problem çözme becerilerini ortaya koyabileceklerdir (Worley, 2009). Bu bağlamda Gruioniu Çocuklar için Felsefe araştırmalarının ilkökul ve ortaokuldan başlanarak uygulanmasının çocukların dinleme, anlama, kendini ifade edebilme, bağımsız düşünme, merak, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi konuların gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir (Gruioniu, 2013). İlkokulda felsefe eğitimi, öğrencilerin diyalog içinde olmalarına, kendilerini ifade edebilmelerine, öz düzenleme, bağımsız düşünme, entelektüel sorgulama gibi alanların oluşmasına ve öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine keşfederek felsefenin mantık, metafizik, etik ve epistemolojik boyutlarında daha duyarlı hale gelmelerine olanak tanır. Ayrıca Çocuklar için Felsefe, iş birlikli bir araştırma ortamında çocukların argüman oluşturarak kendi görüşlerini dile getirme ve başkalarının görüşleri doğrultusunda düşüncelerini biçimlendirerek çıkarımda bulunabilme düzeyine erişebilmelerine katkıda bulunur (Ventista ve Paparoussi, 2016). Öğretmen ile monolog bir konuşma ortamından uzak birbirleriyle diyalog kurarak konuşabildikleri bir araştırma topluluğunda düşünme sürecinde kendilerini ilgilendirecek konulara ilişkin düşüncelerini başkalarının görüşleri ile şekillendirebileceğini öğrenirler (Sharp, 1987).

Çocuklar için Felsefe Pedagojisine yönelik çalışmalar yürüten James Nottingham, çocukların yüzeysel bilgilerinin anlamlı öğrenmelerle dönüşümünü anlatan “Öğrenme Çukuru’nda” sorgulama sürecini kavram, zorluk, yapılandırma ve değerlendirme olarak dört adımla ifade eder:

Şekil 5

James Nottingham, Öğrenme Çukuru



Öğrenme Çukuru, sorgulama sürecinde karşılaşılan ve kafa karışıklığına yol açan güçlükleri vurgular. Çocuğun bildiğini sandığını ya da hakkında yeterince düşünmediği bir kavramla ilgili oluşan kafa karışıklığı ile “çukura” girmesini ve zihni berraklaşana kadarki çabasını (derin düşünmek, düşündüklerini biçimlendirmek vs.) ifade eder.

Kavram: Öğrenme çukurunun 1.aşamasıdır. Şiir, hikâye, grafik, fotoğraf gibi bir uyarıcı ile sunulan kavram, kafa karışıklığının olduğu yerde değil, açıklık/netlik kısmında yer alır. Çocukların kavrama ilişkin yüzeysel bilgileri vardır. Herhangi bir bilgileri yoksa sonraki aşamada bilişsel çelişki, kafa karışıklığı oluşması zor olur.

Karışıklık: Kavrama ilişkin hemfikir olunduğunda kolaylaştırıcı bilişsel çelişki, kafa karışıklığı oluşturarak kavramlara ilişkin zıt ve eş anlamlarıyla kıyaslama, bir kavramın diğer anlamlarına ilişkin sorular yönelterek süreç boyunca sosyal gelişim, empati, iş birliğine dayalı beceriler üzerinde olumlu gelişimler sağlamaktadır. Çocukların Öğrenme Çukurunda iş birliğine dayalı öğrenmelerin çocukların birbirini desteklemelileriyle çukurdan çıkarmak için teşvik edici olmaktadır.

Yapılandırma: Çocuklar kendini ifade etmekle birlikte diğerlerinin yanıtlarını dinleyerek diyalog yoluyla tanıma, kavrayışa ulaşma, iş birliği içinde yanıt arama yoluyla devam eden bir soruşturma sürecini ifade eder. Öğretmen bilgiyi sunmaz, bilgi sosyal etkileşim yoluyla oluşturulur. Kavramlar ilişkilendirilerek veya kavramlar

kıyaslama veya ortaya atılan düşünceleri değere göre sıralama yapılarak öğrenme çukurundan çıkmaya çalışılır.

Değerlendirme: Öğrenme çukurunun dördüncü aşaması olup soruşturmada öğrenme yolculuğu ve öğrenme süreci üzerine düşünme kısmıdır. Her bir aşama ile ilgili sorular sorularak çukurdan çıkabilmek için hangi stratejileri kullanılabileceği çıkarımına ulaşmayı sağlar.

2.4. Eleştirel Düşünme

Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının (ÇİFEP), çocukların psikolojik açıdan gelişim aşamalarına uygun bir şekilde onlarla beraber hareket eden Harvey Siegel, genel bir doğruya ulaşmaktan ziyade sorunun kaynağı ile ilgilenir ve eleştirel düşünmenin genelleştirilmiş yönünün neden değerlendirmesiyle çok uğraşmadığını ifade eder. Sharone Bailin Siegel, eleştirel düşünmenin diğer düşünme türlerinden farklı olmasını vurgulayarak güncel düşünceler üretmek için analitik, mantıksal ve değerlendirmeci yönleri olmasının gerekliliğini ifade etmiştir (Vansielegheem, 2005). Zekâ ölçümü ile pozitif yönde ilişki içerisinde olan eleştirel düşünme (Royalty, 1995), bireylerin kendisinin ve diğerlerinin düşüncelerini irdeleyerek çok daha iyi anlayabilme ve fikirlerini ifade edebilme yetkinliğini ilerletebilmek için kazanılan etkin, bütüncül ve işlevsel bir bilişsel düşünme süreci içinde olmak olarak ifade edilebilir (Chaffee, 1994). Tartışma sürecinin sonunda bir çıkarıma varılması veya yorum yapılması gereken olay veya olgular arası bağlantılar ile ilgili fikir ifade etmek gerektiğinde bu süreçte en önemli husus “Neden?” sorusunun sorulabilmesidir. “Neden ?” sorusu bireylere tek bir cevap bulmak için sorulan bir soru olmayıp bunun yanı sıra karşılaşılan cevaplardaki nedensellik durumunun ilişkiler üzerinde sorgulanmasına etki eder (Kökdemir, 2000). Eleştirel düşünme kabiliyeti ve akademik performans açısından da pozitif bir bağlantı vardır. Pozitif bağlantı, eleştirel düşünmenin devam eden eğitimin bir parçası olduğunda öğrenciler sadece akademik anlamda başarılı olmakla kalmaz, bunun yanı sıra toplum içerisinde de daha pozitif, daha yardımsever davranır ve maddeye olan bağımlılık azalır (Elias ve Kress, 1994). Öğrencilerin bakış açılarını geniş yelpazeye yayabilmek gayesiyle, faydacı sonuçları ve yaşama pozitif etkileriyle kullanılan geleneksel eğitim metotlarının yerine, yapılandırmacı bir yaklaşımın parçası olan eleştirel düşünme yoğunluklu ve daha çok öğrenci odaklı eğitim yöntemlerinin tercih edilmesi dile

getirilmektedir (Frost, 1997; Kökdemir, 2000). Eleştirel düşünmede ilk aşamanın dil olduğunu vurgulayan Levy (1997)'ye göre, dil bir düşünebilme aracı olarak bireylerin kendi benliğini yansıttığı bir iletişim aracıdır. Toplum içinde kişiler arası iletişimde doğru ilişkiler oluşturabilmek bakımından eleştirel düşünme eğitimi önemli ve gereklidir. Torrance'a (1994) göre, eleştirel düşünmede akıl yoluyla yapılan bir işlev ve problemi fark edebilme veya eldeki bilgilerde bulunan uygunsuzlukları bularak fikir bildirme süreci, test etme, değişiklik yapma ve elde edilen sonuçları açıklama süreçleri yaratıcılıkla alakalıdır.

2.4.1. Felsefi Sorgulama

Felsefeyi felsefe yapan düşünme tarzı ve tutum; eleştirel düşünme, analitik ve irdelleyici özelliği ile kavramları çözümleyerek kavramların daha açık hale getirilmesi, kavramların birbirleriyle ilişkilerinin ortaya çıkarılması, oluşan fikirlerin temellendirilip denenmesi ile karşımıza çıkar (Cevizci, 2010).

Öğrencilerin, konu hakkındaki bilgileri anlayamadan, araştırmadan, olduğu gibi zihne yerleştirmesini kabul gören günümüz eğitim sisteminde yer alan yapılandırıcı yaklaşımın yerine, öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirme ve bunu yaparken sorgulamayı kullanmalarını amaçlayan bir eğitim-öğretim süreci olmalıdır. Bir konuda hakkında araştırma ve sorgulama olmadan detaylarını bilmek ve anlamak pek olası olmayan bir durumdur (Güneş, 2016). Alkın Şahin ve Tunca (2015) ise felsefice düşünmeyi tüm konulara felsefi bir tutumla eğilip ve tartışılanı sorgulamak olarak ifade etmiştir. Felsefi sorgulama, bu alanda sorulan sorularda kolaylaştırıcı kesin olarak bir yanıt beklemediği sorular sorduğundan, çocuklar üzerinde çeşitli şekillerde iletişimde bulunma imkânı sunar. Genel olarak sorulara yanıt vermek veya tavsiyede bulunmak yerine sorulan sorular üzerinde düşünmeye yöneltir. Bununla birlikte felsefi sorgulama sağlıklı düşünmeyi de gerektirir ve bu da bireye ömrü boyunca temkinli olduğu kararlar alabilmesi için ihtiyaç duyabileceği analitik beceri imkânı tanır (Lone, 2018). Dewey (1957), çocukların çok erken yaşlarda etrafını ve yaşadığı dünyayı tanırken doğal bir şekilde sorgulama içinde olduklarını ve eleştirel düşünmenin hayatının ilk aşamalarında ortaya çıkan gelişim süreci olduğunu ifade etmektedir. Felsefi yaklaşım sorgulanan konularda açık olmayan soruların ve ihtimallerin farkında olmak bu anlamda açık uçlu ve akılcı bir şekilde araştırmayı ifade eder (Lone, 2018). Öğrencilerde düşünme,

anlama, dinleme, öğrenme ve yorumlama gibi süreçlerin ilerletildiği ve düşünsel, sosyal kendini ifade edebilme yeteneklerini geliştirme konusunda faydacı olan yeterliliklerin öncüsü sorgulamadır. Temelleri Sokrates'e dayanan, günümüze dek uzanan ve amacı nitelikli soru sormaya dayanan sorgulama, güncel eğitim yöntemlerinin gelişimi ile tekrar ön plana çıkmıştır. Öğrencilerde sorgulama, sorunları çözme, tanımlama, anlama, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, düşünmeyi düşünme, öğrenmeyi öğrenme, konular üzerine istişare gibi yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2016). Yaşam içerisinde hayatın daha anlamlı olmasında entelektüel süreçte sorgulama yer almaktadır (Yıldız Demirtaş ve ark., 2018). Katılımcılar soruşturma süresince sorulara yanıt bulmaya, fikirlerini savunup bunları gerekçelendirerek sorgulama topluluğunda yer almaktadırlar. Stacey (2015) sorgulama sürecinin katılımcıların seviyelerine ve ilgi, alakalarına göre uzun zaman alabileceğini vurgulamıştır. Millett ve Tapper (2012) ortaklaşa yapılan felsefi sorgulamanın sorunları çözme yeteneklerini ilerlettiği ve sosyal anlamda faydalı olduğunu ifade etmiştir. Çocukların felsefi kişiliklerini desteklemek onlarda akıl yürütme ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini ilerletmeye olanak sağlamaktadır. Felsefi sorgulamalar dikkatli ve coşku içerisinde karşılıklı yapılabildiğinde akıl yürütmeyi gerektirmektedir. Çocuklar ile felsefi düşünmeye vakit tanındığında kendini yönetebilen ve özgür düşüncelere sahip kişiler geliştirilebilmektedir (Lone, 2018). Felsefi düşünme güncel düşünceler ortaya çıkarma, bunları geliştirme, düşüncelerini koruma, çeşitli düşünceler ile mukayese etme, sorunları çözme gibi beceriler olarak ifade edilebilmektedir ve bundan ötürü felsefi yaklaşımlarda önemli ve zorunlu bir beceri gibi karşılaşılabilmektedir. Çocuklar eş zamanlı olarak felsefi bir istişarede iken eleştirel düşünme yeteneğini ilerletmekte olup soruşturmada felsefi sorgulama ile eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir (Chance, 1985' den akt. ERG, 2016).

2.5. Problem Çözme Becerisi

2.5.1. Problemin Tanımı

Türkçede “sorun” olarak kullanılmasının yanı sıra eğitim kaynaklarında genel olarak “problem” kelimesi ile ifade edilen ve köken olarak Latince olan bir kelimedir. Bingham (2004) bu ifadeyi kişinin amacına ulaşmak için karşılaştığı engel olarak tanımlar. Johnson (2015) problem kavramını elde bulunanlar ile varmak istediği durum

arasındaki farklılık olarak ifade ederken; Adair (2000) kişilerin karşılaştığı ve onları durduran bir durum olarak tanımlamıştır. Kınık (2018) planlanmış veya planlanmamış olarak kişilerin karşılaştığı ve mevcut şartlara engel olan bir durum olarak tanımlamıştır. Genel olarak doğru ve gerçek oluşu kesinlik kazanmamış karmaşık ve net olmayan olaylardan, kişilerin veya toplumun denk geldiği zorlu sorular ve ilişkilerden meydana gelmektedir. Başarı elde edebilmek için çözüm bulunması gereken zorluklardır. Başka bir ifade ile gerginlik, dengesizlik, uyum sağlayamama, net olmama durumudur (Kalaycı, 2001; Öztürk, 2018). Morgan (2000) kişinin bir amaca ulaşmak isterken engellenme durumunu yaşadığı arbede olayını problem kavramıyla ifade etmiştir. Senemoğlu (1994)'ya göre; problem kavramını, gerçekleşmiş bir sonucun, beklenen sonuçlara göre yeterli olmaması olarak açıklamıştır. Kesicioğlu (2015) problem konusu ile ilgili olarak birden fazla bireyin yapmış olduğu açıklamalarda ortak ifadelere kısaca şu şekilde değinmiştir: Problemin bireyde meydana getirdiği zorluk, bireyin bu konuyu çözüme kavuşturma gayreti, güncel problemle önceden karşılaşmamış olması ve çözüme yönelik daha öncesinde bir hazırlık planlanmamış olmasıdır.

2.5.2. Problem Çözme ve Problem Çözme Süreci

Problem Çözme; tanımı yapılan bir zorlukla baş edebilme, bununla ilgili bilinenleri bir araya getirebilme, elde edilmesi gereken bilgileri saptayıp, çözüm üretme, üretilen çözümleri uygulama ve problemleri daha anlaşılır anlatma becerisidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Arı ve Şahin Seçer (2003) problem çözmeyi birden fazla sürecin birlikte değerlendirildiği bir öğrenme türü olarak düşünmüşlerdir. Kalaycı (2001)'nın problem çözme konusundaki görüşü ise, bir problem ile karşılaşıldığı durumlarda önceki zamanlarda öğrenilen bilgilerin tekrar incelenerek yaratıcı düşüncelerle birlikte yeniden meydana gelen duruma çözüm bulma süreci olarak tanımlamasıdır. Kneeland (2001) problem çözme konusunu mevcut durum ile olması gereken durum arasında bulunan farklılıkları yok etme gayreti olduğunu ifade etmiştir. Problem çözme öğrenilebilen ve geliştirilmesi gerekli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemlerde her problemin kendine özel bir çözüm yolu olmalıdır. Bu kapsamda; çözüm yolu bulmada birçok ihtimal bulunabilmesi, problem çözme yeteneğinin gelişmesi ile mümkündür (Düzakın, 2004). Problem çözme bilinmesi

gerekli bir beceri olmasının yanı sıra bir hedefe ulaşmada denk gelinen zorlukları aşabilme durumudur. Britz (1993) bir çocuğun öğrenme konusundaki temel etmenin problem çözmenin oluşturduğunu düşünmektedir. Çocuklar problem çözme ile ilgili olarak bir uğraşıda bulunduğunda becerilerini fark eder ve özgüveni artar (Bingham, 2004). Bireylerin karşılaştığı problemlerde, ilk olarak problemi çözme konusunda ne yapacağını saptaması bireyin kendini tanımasına destek olmaktadır. Karşılaşılan problemleri çözmeye çalışan kişiler bu zaman diliminde kendisini de geliştirmeye gayret ederler. Problemlerin çözümlenmesinde problemin kişiyi daha fazla uğraştırması, farklı önerilerin sunulmasına ve daha yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına imkân sağlamaktadır (Balaban, 2018). Britz (1993) problem çözme aşamalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Problemi saptamak
- Farklı çözüm önerileri sunmak için düşünmek, beyin fırtınası yapabilmek
- Sunulan çözüm önerilerinden herhangi birini seçmek veya uygulamak
- Uygulananları değerlendirmek ve yorumlamaktır.

Problemlerin çözülmesinde ilk olarak problemin saptanıp ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Bu konuda çocuklar, problem olup olmadığını bilebilmesi için bunu daha önceden tecrübe ederek bilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla çocukların bu tür konularda daha kolay çözüme gidebileceğine yönelik bir anlayış gerçekleşir. Bu anlayışı benimseyen çocuklar yaşamları boyu problemleri dikkatlice analiz edip, problemi saptayıp, sebeplerini analiz edebilmektedir. Bu anlayışı benimsemeyen çocuklar ise problemlerin farkında değildirler (Johnson, 2015; Senemoğlu, 1994). Problemleri saptayan çocuklar, daha sonrasında karşılaştıkları problemlere bu süreçte farklı çözüm önerileri sunarak, kararlar alır ve aldığı kararları uygulayarak sonuçları değerlendirir. Bu yaşanan süreç çocuklarda özgüveni, merak hissini ve ortaklaşa çalışabilme becerisini kazandırmaktadır (Dalkılıç, 2014).

2.5.3. Problem Çözme Becerisi

Çocuklarda, okul hayatına başlamadan önce onlara tecrübe kazandıran ve problem çözme becerisi kazandıran eğitim programlarının uygulanması, zihinsel olarak uyarılması ve uygun ortam yaratılması önemlidir (Kınık, 2018). Düzakın (2004) problem çözme yetisini, bir hedefe ulaşmada karşımıza çıkabilecek olan zorlukları

bertaraf edebilme süreci olarak ifade etmiştir. (Britz, 1993; Güçlü, 2003; Şahin, 2004) ise problem çözmeyi, öğrenilebilen ve denenmesi gerekli bir yetenek olarak görmektedir. Kahney, (1993) kişilerin problem çözmede problemlerin çözümü olduğunu ve bunu uygularken problem çözme yeteneği olması gerektiğinin farkında olmasını önemini vurgulamıştır. Bireyler hayatının ilk anından itibaren çeşitli problemlerle karşılaşp problemleri farklı çözümlerle çözmesi gerektiğinden, bireyin problem çözme becerisi onun hayatının her anında olan bir beceri olmalıdır. Bu yüzden bireylerin günlük yaşantıda karşısına çıkan problemlere çözüm üretebilmesinde bu beceri önemlidir. Çocuklarda okul öncesi dönemler onların yeterli beceriye sahip olduğu ve gelişiminin en hızlı olduğu zaman olduğundan bu dönemde problem çözme becerisi kazandırmak ve onlara gerekli eğitimi vermek çocukları gerçek hayata uyumları açısından kritik önem taşımaktadır. Problem çözme becerisine sahip olan bir kişi bulunduğu ortama veya topluma rahatlıkla uyum sağlayabilmektedir (Glasser, 1999; Kesicioğlu, 2015; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evrigen, 2018). Problem çözme becerisine sahip bireyin kendi kendine öğrenebilen, bağımsız olabilen ve pasif olmanın yerine aktif olabilen, bilgileri ezberlemek yerine yeni bilgiler edinebilmeyi hedefleyen, bu düşüncelere ulaşmada öğretmenin öğrencilere rahat bir ortam oluşturması ve birlikte çalışmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır (Şahin, 2004). Problem çözme bilişsel bir beceri olduğundan, öncesinde tecrübe edilen konuların tekrar düşünülerek karşılaşılan güncel konulara yönelik bu düşüncelerle yeni çözümler sunabilmesi umulmaktadır. Bingham (2004) kişilerin geçmiş tecrübeleri, bir şeyleri anlama ve tutumlarını problem çözme konusunda etkin rol aldığını vurgulamaktadır. Düzakın (2004) problem çözme konusunu, kişinin benlikleri, karşılaştığı fırsatlar, etkileşim halinde olduğu durumlar ve yaşadığı çevre gibi etmenlerin etkilediğini ifade etmiştir. Kesicioğlu (2015) problem çözmede aile ve okul etmeninin etkin faktör olabileceğini açıklamaktadır. Çocuklar üzerinde ailelerin baskın, demokratik, mükemmeliyetçi, hoşgörülü tutumundan dolayı farklı yaklaşımları, çocukların benliği ve sosyal gelişimine etkisi olmakta ve bunlarla ilişkili olarak da problem çözme yetenekleri aynı olmamaktadır (Yavuzer, 1998). Çocuklara okul içerisinde problem çözme becerisi konusunda ilgisini çoğaltacak eğitim metotları uygulanması ortama karşı daha iyi uyum sağlaması adına yardımcı olmaktadır (Kesicioğlu, 2015). Problem çözme, çocuklarında içinde bulunan merak hissini, araştırmacı olmayı ortaya çıkarır. Öğretmenler, çocuklarda bulunan özellikleri uygun

koşullar ve eğitim programları ile geliştirmelidir (Senemoğlu, 1994). Problem çözme yeteneği gelişmiş kişiler ortama kolay uyum sağlayan, hayattan zevk alan, kendini rahatlıkla anlatan, etrafındakilerle sağlıklı ilişkiler kuran ve yaşantısında daha başarılı olabilen kişilerdir (Düzakın, 2004; Tetik ve Açıkgöz, 2013). Çocuklar sorunlarla karşılaştıklarında barışçıl bir çözüm üretemediklerinde veya sorunu çözmek için uygun bir stratejisi oluşturamadıklarında yalan söyleme, bağırma, vurma, ısırma, ağlama şiddete başvurma gibi zararlı ya da etkisi olmayacak çözümler üretmeye başlarlar (Dereli, 2008; Terzi, 2003). Problem çözme becerisi, kişiye ya da topluluğa bulunduğu ortama daha çabuk adapte olmasına olanak sağlamaktadır Karakuş (2017). Modern psikologlar düşünmeyi, bir sorunun varlığı saptandığında başlayan bir olgu ile ifade eder ve bir sorunun fiziksel veya zihinsel olarak bireyi rahatsız ettiği anda düşünme süreci başladığını düşünür. Sorunları çözüm bulmak kişi için hedef olmakta ve bu kişinin düşünmesini biçimlendirmektedir. Problem çözme süreci bu biçimde oluşmaya başlamaktadır (Kalaycı, 2001). Problem çözme süreci yaşama ve çevreye uyum açısından bireye destek olmaktadır. Bazı araştırmacılar sorunu zorluk olarak görmek yerine karşılaştıkları bir fırsat gibi görmek gerektiğini vurgulamaktadırlar (Şahin, 2004). Hayatta zor bir süreç içerisinde bulunan kişilerin hayata bakışları değişebildiğinden, bu süreç onlar için güçlü bir zihin açıklığı ve odaklanma becerisi sağlamaktadır (Tomley, 2017). Kutlu, (2014) sorunlardan uzaklaşmaktan ziyade onlara çözüm bulma eğilimde olan ve sorunlara pozitif bakan bireylerin, problem çözme becerisi yüksek bireyler olduğunu ifade etmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi ilişkin yapılan çalışmalar üç farklı başlık altında ifade edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar araştırılıp aşağıda yer verilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalar “P4C ile İlgili Araştırmalar”, “Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar” ve “Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında sunulmuştur.

2.6.1. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Okur (2008), yaptığı çalışmada ÇİFEP'in 6 yaş grubu öğrencilerin sosyal becerilerine olan etkisini ölçmek için çalışma grubu ile 8 hafta süresince ÇİFEP uygulamıştır. Ölçek kullanarak veriler toplanmıştır. P4C uygulamalarının öğrencilerin işbirliği, kendini kontrol edebilme, atılganlık gibi sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Akkocaoğlu Çayır (2015) doktora düzeyindeki çalışmada P4C'nin sosyal, duyuşsal ve bilişsel alanlara etkisini incelemek için 3.sınıf düzeyinde 48 öğrenci ile nitel metodu kullanarak 14 haftalık ÇİFEP uygulanmıştır. Bulgular sonucunda araştırmanın amacında belirtilen alanlarda olumlu gelişmelere ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışma değerler eğitimi ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Sönmez (2016) yaptığı araştırmada ilkokul düzeyinde düşünme eğitimi üzerine ders alan ve almayan toplam 50 öğrencinin eleştirel ve yaratıcılık becerilerinin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını tespit etmek için nitel ve nicel metotları kullanarak çalışmasını yürütmüştür. Elde edilen bulgular sonucu düşünme eğitimi üzerine ders verilen öğrencilerde, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinde olumlu gelişmeler olduğunu tespit etmiştir.

Taş (2017) doktora düzeyinde lisansüstü araştırmasında ÇİFEP'in zihin kuramı ve yaratıcılığa olan etkisini incelemiştir. 1 deney, 2 kontrol grubu ile öntest sontest modeline göre düzenlenen araştırmada çalışma grubunu 48-72 aylık toplam 76 öğrenci oluşturmuştur. Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programını 14 hafta boyunca deney grubuna uygulamıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular sonucu ÇİFEP'in zihin kuramı ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Çocuklara ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ve FSYEDDÖ veri toplama araçlarını da kullanarak 3 ay boyunca haftada bir kez olmak üzere programı uygulamıştır. Ayrıca araştırmacı, öğretmen ve çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda ise programa karşı olumlu görüşleri olduğuna ulaşmıştır.

Ülper Oktar (2019) araştırmasında P4C ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalara ve P4C'de kullanılacak olan kaynakların seçiminin P4C açısından önemine değinmiştir. Araştırmacı Çocuklar İçin Felsefe eğitimini teorik olarak ele almakla

birlikte örnek bir metin üzerinden uygulama yaparak çalışmasını teori ve pratikte birleştirmiştir.

Kaya (2020), P4C'nin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine etkisine yönelik ilkokul seviyesinde 2.sınıf ve 4.sınıf toplam 42 öğrencinin yer aldığı çalışmayı nitel araştırma metodlarından eylem araştırması tekniğini kullanarak veriler elde etmiştir. Araştırmanın sonucunda bu eğitimin öğrencilerde kavramlar üzerine odaklanma, kendini ve çevreyi tanıma yetkinliklerinin gelişiminde pozitif anlamda katkısı olduğu ve bu çalışmada yer alan öğrenciler kendilerini rahat ve güvenli bir ortamda hissettiği, süreci eğlenceli buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Ünal (2021), lisansüstü düzeyde Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Metodların araştırılması üzerine yaptığı çalışmada ve bu alanda kullanılan materyallerin değişimlerine, çeşitliliğine yer vermiştir. Ayrıca Matthew Lipman'ın P4C eğitiminde kullanmak üzere yazdığı Harry Stottlemeier's Discovery kitabının bir bölümünün çevirisine de yer vermiştir.

Yaman, Kefeli ve Üçüncü (2021), çalışmalarında üstün becerilere sahip öğrencilerin kendini tanıma ve öz yeterliklerini anlamaları için 13-14 yaş düzeyinde toplam altı öğrenciye P4C'ye uygun etkinlik uygulamışlardır. Veri toplamak için nitel metodun görüşme metodunu kullanmışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular üstün yetenekli öğrencilerin felsefi bir bakış açısı kazanarak bu sayede kendini tanıma, özlerine yönelme ve kim olduklarını anlama becerilerinde gelişme görülmüştür. Ayrıca uygulanan etkinlikle öğrenciler üst düzey düşünebilme becerilerinde de olumlu gelişmeler sağlayarak öğrencilerin yaratıcılık becerilerin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Altunsöz (2021), yüksek lisans düzeyinde yaptığı çalışmasında P4C programının uygulanmasının önemine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Lipman tarafından ortaya koyulan ÇİFEP'in içeriği John Dewey'in Demokratik Eğitim Modeli incelenmiştir. Çalışmasında, ÇİFEP'in çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiklerini ifade edip bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermiştir.

Turhan (2022), P4C eğitiminin ilkokul 3.sınıf öğrencilere uygulama üzerine bir eylem araştırması çalışması yapmıştır. Çalışma grubu 18 öğrenciden oluşmaktadır. Gözlem ve görüşme formları, video kayıtları ile elde edilen verileri içerik analizi programı uygulayarak incelemiştir. Ulaşılan bulgular sonucu P4C dersi alan

öğrencilerin felsefi becerilerinin geliştiğine, eleştirel düşünme, özenli düşünme, kendini tanıma soru sorabilme becerilerinde olumlu gelişmeler görülmüştür.

Korla Öztürk (2022), P4C programının lise düzeyinde 10.sınıf öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisi üzerine karma yöntemin yakınsak paralel karma desenini kullanarak deney ve kontrol gruplarından oluşan 68 öğrenci ile çalışarak veriler elde etmiştir. Elde edilen bulgular sonucu öğrencilere uygulanan felsefi etkinlikler öğrencilerin öğrenme, anlama, soru sorma, kendini ifade etme, iş birliği, akıl yürütme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Alabaz (2022), yaptığı çalışmada P4C eğitimi üzerine felsefi bakış açısı kazanabilmek için tarihsel açıdan tüm evrelerin incelenmesine, çocukluğun doğru anlaşılmasına, uygulanan yanlış metod ve tutumların giderilmesine, P4C uygulamaların bireylerin becerileri üzerine etkisine ilişkin bu bağlamda yapılan çalışmaları incelemiştir. İncelemeleri sonucu 1970’li yıllarda Lipman tarafından geliştirilen P4C programına yer vererek geçmişten günümüze yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirilen bir sürecin sonunda P4C uygulamalarına erken çocuklukta başlayabilmenin önemini vurgulamıştır.

Akan (2022), doktora düzeyinde yaptığı çalışmada P4C programını Hayat Bilgisi dersi programına entegre ederek öğrencilerin uygulanan yaratıcı düşünme beceri etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkilerini incelemiştir. Uygulanan düşünme testler ve nitel yöntemle elde edilen öntest-sontest bulgular sonucu öğrencilerin yaratıcılık becerileri, yenilikçi bakış açıları, daha duyarlı ve sanatsal bakış açılarında olumlu gelişmeler görülmüştür.

Atar (2022), yaptığı lisansüstü düzeyinde çalışmasında okul öncesi eğitimde P4C uygulamalarında kullanılacak çocuk edebiyatı kitaplarını incelemek üzere 27 çocuk edebiyatı kitabı üzerine yaptığı incelemede nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Kitaplar için kullandığı değerlendirme formu sonucu kapak özellikleri, içerik özellikleri, diğer özellikler açısından ele alınan kitaplardan en uygun olanları “*Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen*”, “*İki Bana Bir Sana*” ve “*Kuyruğu Zilli Tilki*” olarak belirtmiştir.

Su (2022), P4C eğitiminin dini düşünce gelişimine etkisi üzerine yaptığı çalışmada Çocuklar için Felsefe eğitimi programının dini eğitimde değerleri tahrip etmediği, aksine sorgulama, farkına farma ve günlük hayatla ilişkilendirme bilinci kazandırdığından olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kulkul (2022), çalışmasında ilkokul 3.sınıf programının amaç ve kazanımlarına göre P4C eğitimi üzerinden bir çalışma yapmıştır. 3.sınıf temel derslerin amacı, kazanımları, değerleri ve kazandırdıkları beceriler yönünden ele alına her iki eğitim programları detaylı bir şekilde inceleyerek eğitim programların benzerlik ve uygunlukları ile birlikte yapılan çalışmalara yer verilerek çalışmanın sonucunda alana dair önerilerle birlikte genel değerlendirme yapılmıştır.

2.6.2. Çocuklar için Felsefe ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Banks (1987), çalışmasında ilköğretim 2., 4. ve 5.sınıf 272 öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik P4C'nin standar başarı testlerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda 2.sınıf öğrencilerinde bir değişiklik gözlemlenmeyip, 5.sınıf öğrencilerin matematik becerilerinde, 4.sınıf öğrencilerin dil ve okum-anlama becerilerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Maura Ferreira (2004) 5.sınıf düzeyinde 21 öğrenci ile nitel araştırma metodunu kullanarak P4C üzerine felsefi bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında kullandığı bilimsel öykülerin, diyalogların öğrencilerin meraklılık ve becerileri ile ilişkilendirip bunlar üzerine kurgusal hikeyeler hazırlamıştır. Yapılan araştırma sonucu etkinliklerin birçok duyu organına hitap etmesi sonucu öğrencilerde gözlem ve çıkarım becerileri ile birlikte diyalog kurabilmelerine yardım ettiği çıkarımına ulaşılmıştır. Öğrencilerin diyalog kurabilme becerileri sayesinde düşüncelerini ifade etme, başka görüşleri dinleme ve öz düzenleme becerilerinde gelişme görüldüğü gözlemlenilmiştir.

Trickey ve Topping (2004), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin öz saygı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, okuma-anlama, mantıksal çıkarım, kendini ifade edebilme ve diyalog becerilerine etkisi üzerine P4C programını uygulayarak deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin felsefi becerilerine yönelik olumlu gelişmeler görülmüştür.

Allen (2005), araştırmasında P4C'nin öğrencilerin öz farkındalık, başkalarına karşı duyarlılık ve öz saygı becerilerine etkisini incelemek için 8.sınıf düzeyinde öğrenciler ile 4 ay boyunca çalışmalar yapmıştır ve elde edilen bulgular sonucu P4C'nin öğrencilerin becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğuna ulaşılmıştır.

Lukey (2006) araştırmasında P4C'nin ilköğretim 1., 3. Ve 4.sınıf öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisini inceleyip elde edilen bulgular sonucunda çocukların yansıtıcı düşünme becerilerinde olumlu gelişme görülmüştür.

Matsuka (2007), çalışmasında nitel araştırma metodunu kullanarak ortaokul düzeyinde 8 öğrencinin düşünme süreçlerini inceleyip üç öğrenci ile görüşmeler yapmıştır. Elde edilen veriler sonucu öğrencilerin düşünme becerilerinde ve sorgulama becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir.

Cleary (2011), doktora düzeyinde yaptığı çalışmasında ortaöğretim 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ve eleştirel medya okuryazarlığı P4C ile nasıl geliştirilebileceğine yönelik nitel durum metodu kullanmıştır. Elde edilen bulgular sonucu felsefi bir diyalogun öğrencilerin medya görüntülerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Penell (2012), ÇİFEP'i 11 hafta boyunca ve haftada 4 gün, her bir uygulama yaklaşık 35 dakika olarak uygulamıştır. Araştırmanın amacı yapılan uygulamalardaki eleştirel okumaların öğrencilerin inaçlarına etkilerini ortaya koymaktır. Süreç boyunca video kayıtları ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların ifadelerinden kaynaklı inaçlarında okulun etkisi olduğu ama eleştirel okumaların etkisininoladığı görülmüştür.

Cassidy ve Christie (2013), çalışmalarında 5-11 yaş düzeyinde 115 öğrenci ile P4C uygulamaları yapmışlardır. Çalışmaları sonucu öğrencilerin etkinliklerde sunulan konulara ilişkin benzer ve farklı örnekler sunmaları, yeni düşüncelerin ortaya atılması, benzetme yapmaları gib birçok konuda olumlu gelişmeler görülmüştür.

Shariatmadari, Naraghi ve Ghobadiyan (2013), 5.sınıf düzeyinde öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerine P4C'nin etkisine yönelik 12 hafta boyunca yapılan uygulamalar olmuştur. Deney ve kontrol gruplardan elde edilen veriler sonucu P4C'nin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri görülmüştür.

Farahani (2014), çalışmasında P4C'nin öğretiminde karşılaşılan güçlükler üzerine sorunların tespiti ve çözüm önerilerine yönelik incelemelerde bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda felsefi uygulamalarda öğrencilerin günlük deneyimlerine göre felsefeyi anlamak ve anlatmak becerisine yönelik yaşanan zorluk ve ikinci zorluk olarak P4C uygulaması yapan kişinin tartışmaları yönetememesi durumu olmuştur.

Katılımcılarla birlikte aktif bir felsefi soruşturma olması gerektiği çözümünü dle getirmiştir.

Cullen (2016), çalışmasında 6-8 yaş grubu ilkokul düzeyindeki çocukların soyut düşünebilme becerilerine yönelik Piaget'nin görüşüne meydan okuyarak P4C uygulamaları yapmıştır. Nicel ve nitel verilere ulaşabilmek için soru kadranı kullanmıştır. Elde edilen bulgular sonucu öğrencilerin yaratıcılık, özenli düşünme, işbirlikçi ve eleştirel düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.

Daniel, Auriac- Slusarczyk ve Belghiti (2017), çalışmalarında P4C içeriğini 10-12 yaş düzeyinde öğrencilerin matematik derslerine entegre ederek eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Gömülü teori yöntemi kullanılarak çalışmanın sonucunda etkileşimli eleştirel düşünmenin dört düşünme boyutunda gelişme görülmüştür.

Naser, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan (2017) Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin öğretmenler üzerindeki etkisini incelemek için okul öncesinde ve ilköğretimde görev yapan 30 öğretmeni ile yapılan uygulamalar sonucu öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toku ve Kono (2018) Tokyo'da 10-12 yaş aralığındaki bir çocuk kütüphanesinde 2 yıl süresince P4C'yi bir eğitim programı şeklinde uygulamışlardır. Yapılan incelemenin amaç problemi soruşturmada verilen cevaplar dolayısıyla yapılan eğitimin ve P4C'nin kütüphanelerle olan işbirliğinin etkisini saptamaktır. Elde edilen bulgular sonucu P4C'nin çocukları düşünmeye teşvik ettiği ve kitap okumada motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ay (2005), yaptığı çalışmada lise düzeyinde 1739 öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini, öğrencilerin okul türü, yaşı, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitimi ve ailenin geliri üzerinde incelemiştir. Sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerilerinde farklılık olmadığı, ailenin eğitiminin, okul türünün, ailenin gelir durumunun iyi olması gibi etkenlerin ise eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Kefeli ve Kara (2008) çalışmalarında, öğrencilerin bilinçli sorgulama yetisini geliştirmek için altı çocukla yaptıkları çalışmada sokratik yöntemi uygulamışlardır. Nitel araştırma yöntemini kullanarak çalışmada felsefi etkinlikler hakkında bilgi

verebilmek için sokratik yöntem kullanarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasındada ise “Küçük Prens” kitabını kullanılarak felsefi etkinlikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu çocukların bir konuyu kavrama ve konuya ilişkin akıl yürütmelerinde hazlanma ve daha da sistematikleştiği gözlemlenmiştir.

Tok ve Sevinç (2010) düşünme becerileri eğitim programlarının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla 1 deney grubu ve 2 kontrol grubuna öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmışlardır. Okul öncesinde görev yapan 101 öğretmen adaylarından deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney grubuna 12 haftalık süre boyunca Başarılı Zekâ Kuramına uygun olarak oluşturulan eğitim programı uygulanmıştır. Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği sontest puanının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık olduğu, problem çözme aracının sontest ortalamasının öntest ortalamasından anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir.

Demirkaya ve Çakar (2012) 7.sınıf çalışmalarında tarama modeli yöntemiyle çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Ölçekler kullanarak öğrencinin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okul ve eleştirel düşünme becerleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencinin sosyal bilgiler dersinde aldığı puan ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ersoy ve Başer (2012) çalışmalarında devlet okulu ve bir özel okulunun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için 615 öğrenciyle yaptıkları çalışmada ölçek kullanmışlardır. Elde edilen bulgular sonucu eleştirel düşünme beceri düzeyleri okul ve sınıf bazında farklı olduğu belirtilmiştir.

Dalğar (2017) Görsel Sanat Eğitimi Programının erken çocukluk döneminde olan çocukların eleştirel düşünme üzerine etkisini incelemek için 20 deney, 20 kontrol grubu toplam 40 öğrenci ile yarı deneysel olarak modellenmiş yöntemi kullanarak 12 hafta boyunca deney grubu öğrencilere “Görsel Sanat Eğitim Programını” uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucu deney grubunda anlamlı bir farklılık görülmüş ve bu program okul öncesi öğrencilerinin eleştirel düşünebilmelerini olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir.

Yaşar Ekici, Ataalp, Çelebi, Eminoğlu ve Yüksel (2018) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerinin ile eleştirel düşünme tutumlarının birbiri ile

olan ilişkisini incelemek için tarama modelini kullanmıştır. Okul öncesi 500 öğretmene ve veri toplama araçlarını kullanarak elde ettiği bulgular sonucunda eleştirel düşünme tutumlar ile mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

2.6.4. Eleştirel Düşünme Berileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Heath (2000), çalışmasında eleştirel düşünme eğilimleri üzerine hemşirelik okuyan 71 öğrenci ile eleştirel düşünebilmeye ilişkin testler yaparak öğrencilerin eğilimlerini incelemiştir. Süreç boyunca yapılan çalışmalar sonucunda eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinde bir gelişme olduğu görülmüştür.

Kaowiwattanakul (2008) çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme yorumlarını ve isteklerini belirlemek, onların pedagojik çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini nasıl ilerlettiğini ve başarı düzeylerini araştırmıştır. Bir grup öğrencinin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek için doküman, gözlem ve görüşme tekniklerini kullanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenler eleştirel düşüncenin önemine ve öğrenciler üzerindeki çalışmalarda eleştirel düşünme seviyeleri konusunda isteklerinin olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışma sonucunda öğrenciler, eleştirel düşünmenin üç seviyesinde (anlama, analiz ve uygulama) becerileri gösteren birden fazla eleştirel düşünme tanımı açıklamıştır. Bunu yanısıra öğrenciler kendilerinde eleştirel düşünebilme yeterliliğinin bilincinde olduğu ve bu yetenekleri kullanabildiklerini saptamışlardır.

Morse (2009) çalışmasında, hukuk alanında eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme konusunda düşüncelerini nitel araştırma metotlarından olan fenomenoloji metodunu kullanarak araştırmıştır. Öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme konusundaki duygu ve düşünceleri belirlemek için birden fazla 1.sınıf öğrencisiyle sorular sorarak çalışma yapıldı. Çalışma sonucunda, eleştirel düşünme konusunda benimsenen düşüncelerin alanyazında geçen ifadelerle bağlantılı olduğu ancak genellikle bu kavramın öğrenciler tarafından kolaylıkla açıklanamayacağı, şekillendirilemeyeceği gözlemlenmiştir.

Lam (2011) ÇİFEP'in eleştirel düşünebilme üzerine olan etkisini incelemek için ortaokulun ilk kademesinden 28 öğrencinin 14 çocuk deney ve 14 çocuk kontrol grubu olmak üzere deney grubuna haftada iki oturum ve her oturum 90 dk. süren P4C eğitimi verilmiş. Kontrol grubu da aynı sürede geleneksel yöntemlerle İngilizce dersi verilmiş

ve her iki grupta yapılan çalışmalar video ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubu ile yapılan felsefi soruşturmanın eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Han ve Brown (2013) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için eleştirel düşünme ana ders içeriğine dahil edilerek incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu yapılan müdahalenin okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünceye yönelik eğilimlerinin büyük oranda arttığı görülmüştür.

Shim ve Walczak (2012) yaptığı çalışmada, 19 üniversitede farklı fakültelerde lisans ve ön lisans düzeyinde öğretim gören ve belirli bir kriter olmadan birinci sınıflardan seçilen 4.501 öğrenci üzerinde, öğretim çalışmalarının bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın amacına yönelik veri elde etme sürecinde çeşitli anketler uygulanmıştır. Yapılan anketler sonucunda, uygulamaların öğrencilerin öğrenme ve gelişimine kolaylaştırdığına yönelik sorulara cevaplar alınmıştır.

Grogan (2012) hazırladığı doktora çalışmasında, bilgisayar tabanlı programların üst biliş becerilerine ne düzeyde etkileri olduğuna dair eleştirel düşünme ve teknoloji arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Bilgisayar biliminden 17 öğrenci ile yürütülen çalışmada veri elde etmek için dijital içerikli eleştirel düşünme çalışmaları ve online tartışmalar seçilmiştir. Araştırmacının yönergeleri doğrultusunda öğrencilerin dijital çalışmaları uygulamaları sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Leon (2015) okul öncesi öğrencilerin eleştirel düşünme yönüyle ilgili tanımlama, öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin öğretime yönelik geliştirdiği yöntemlerini ve öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini geliştirebilmenin önemine olan inançlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bunun için 5 okul öncesi öğretmeni ve 98 okul öncesi öğrencilerle sınıf içi gözlem, doküman analizi ve görüşme olan nitel yöntemi kullanarak çalışmalar yapılmıştır.

2.6.5. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Anlıak ve Dinçer (2005), çalışmalarını özel ve devlet okulunda 5-6 yaş düzeyinde 122 öğrenci ile uygulanan farklı programların onların problem çöme becerilerine etkisi üzerine inceleme yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda özel kurumda

uygulanan programın çocukların problem çözme becerilerini geliştirerek alternatif çözümle üretmelerinde de etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Obay (2009), çalışmasında yöntem olarak problem çözmei kullanıp eleştirel düşünme öğretimi üzerine incelemeler yapmıştır. Nitel araştırma yöntemini kullanarak yükseköğretim ilköğretim matematik bölümü 4 öğrenci ile yaptığı gözlem, görüşme ile veriler elde etmiştir. Elde edilen bulgular sonucu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Kesicioğlu (2015), yaptığı çalışmada problem çözme ve buna etki eden etmenleri belirlemek için okul öncesi dönemden on okuldan toplam 152 öğrenciye çalışma amacı doğrultusunda ölçek uygulamıştır. Çalışmaların sonucunda aile yapısı ve öğrencilerin ekran karşısında geçirdiği sürenin kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlılık tespit edilmiştir. Bu becerinin düşük görüldüğü öğrencilerde tehdit, saldırganlık, aileye bağlılık, ağlama gibi durumların görüldüğü öğretmenleri ve aileleri tarafından belirtilmiştir.

Balaban (2018), araştırmasında erken çocukluk döneminde bulunan 127 öğrencinin sosyal becerileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek uygulanan ölçekler sonucu öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerileri arasında herhangi bir anlamlılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gur ve Kocak (2018) okul öncesi 5-6 yaş grubu toplam 70 öğrenciye deney ve kontrol grubu olarak gruplandırdıktan sonra düşünme eğitimi programı uygulanarak öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yapılan sonestlerde anlamlı farklılık görülmekle birlikte kontrol ve deney gruplarının da öntest-sonestleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Kınık (2018), özel gereksinimli 4-7 yaş grubu 5 çocuğa Montessori Bireysel Eğitim Programı 12 hafta uygulayarak çalışmasında karma yöntemlere uygulanan ölçekler sonucu elde edilen veriler incelendiğinde eğitimi alan öğrencilerin öntest-sonest arasında anlamlı bir farklılık görülmüş ve öğrencilerin etkinliklere ilgi sürelerinde, konuşma, anlama, dil becerilerinde gelişmeler görülmüştür.

2.6.5. Problem Çözme Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Barnett (1985), araştırmasında erken çocuklu dönemindeki bireylerin oyun oynama ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için okul önce düzeydeki bu çocuklara kukla gösterisi izleme veya farklı gösterilere katılma fırsatı verilmiştir. İki ayrı oyun tarafında bulunan çocuklar izlendiğinde serbest oyun tarafındaki çocukların

her iki tarafta da performans sergiledikleri görülmüştür. Daha sonra gruplar verilen problem çözme görevinde gösterilen çözümleri tekrarlama ya izleme işleminden sonra oyunun keşfedici yönünün problem çözme becerisini olumlu olarak geliştirdiği görülmüştür.

Lambert (2001), çalışmasında okul öncesi düzeydeki çocukların düşünme becerileri üzerine 4-5 yaş aralığında toplam 60 çocuğa oyun için gerekli malzemelerin geliştirilmesi ile problem çözme görevler veriler süreç boyunca öğrenciler gözlemlenilmiştir. Elde edilen sonuçlarda oyunlar için materyal seçimi ve kullanılan malzemeler düşünebilme üzerinde olumlu yönde gelişme görülmüştür.

Seifi, Shaghagni ve Kalantari (2011), P4C programların özsayı ve problem çözme üzerine etkisini incelemek için ortaokul düzeyindeki öğrencilere P4C oturumları yaparak 45 gün boyunca toplam 15 oturumda öğrencilerin süreç içinde performansları bağlamında uygulanan ölçekler sonucuna deney grubu öğrencilerin problem çözme ve özsayı düzeylerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Erfani, Shobeiri, Karimi ve Atar (2014), P4C öğretiminin ortaokul düzeyinde öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek için sürecin başında öğrencilere anketler uygulanıp daha sonra öğrencilere 8 oturum ve her bir oturum 2 saat süren soruşturmalara yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda P4C öğretiminin öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmede erkek öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerin kız öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür.

Fusaro ve Smith (2018), araştırmasında erken çocuklukta 4-5 yaş grubu öğrencilerin merak duyguları ile fen bilimleri ve problem çözme becerileri arasında ilişkiyi incelemek için öğrencilere 7 problem durumunu görsel olarak sunulmuş, araştırmanın sonucunda merak durumunun öğrencilerin fen becerileri ve problem çözme becerileriyle etkileşimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Busch ve Legare (2019), tutarlı ve tutarsız deliller kullanarak öğrencilerin problem çözmek için tanımlama ve anlama, bilgiyi arama ve açıklama yapabilme becerileri incelenerek çalışma socunda tutarsız durumların problemi çözmeye çalışma sürecinde yapılacak olanlar için daha motive edici olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni

Karma yöntem son zamanlarda başta eğitim bilimleri olmak üzere birçok bilim dalında birçok çalışmada kullanılmaktadır. Literatürde karma yöntem ile ilgili farklı tanımlar bulunmakta ancak en genel ifade ile karma yöntem belirlenen bir olgu için nicel ve nitel verilere ulaşılarak birlikte kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (Creswell 2003; Hesse-Biber, 2010). Karma yöntem, araştırmanın çözüm aranan probleminin ayrıntılı olarak anlamak için doğaları farklı olan nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı ve böylece iki veri setinin sağladığı avatajları kullanarak sonuçlara ulaşıldığı araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). İçinde yaşadığımız dönemde araştırmalara konu olan araştırma problemlerinin kompleks bir yapıya sahip olması nedeniyle karma yöntem araştırmaları daha sağlıklı sonuçlara ulaşılma imkanı tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda araştırmacı; anlamının, belirlemenin ve doğrulamanın niteliğini tespit ederek ortaya koyma açısından nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ilkelerinin bir arada kullanılmaktadır (Johnson ve diğerleri, 2007). Araştırmalarda bir çok kişiye ulaşma imkanından dolayı nicel yöntem kullanılarak veriler toplanır, nitel yöntem ile ise araştırmaya katılan ve örnekleme oluşturan bireylerin gözlemlenir veya bire bir görüşmeler yapılarak veriler toplanır (Greene ve diğerleri., 2005).

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemi, bazı araştırmacıların nicel ve nitel çalışmalarının metotları, yaklaşımları, teknikleri veya yapılan çalışmanın dilinin tek bir araştırmada birleştirilerek çalışmanın doğal tamamlayıcı olarak ifade etmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntemin verileri toplama ve verilerin analizine yönelik felsefi varsayımları ve çalışma sürecinin birçok adımında nitel ve nicel yöntemlerin birleşimiyle birlikte karma yöntemler, nicel ve nitel olarak bütün verilerin toplanması, analiz edilmesi olarak ifade edilmektedir (Plano Clark ve Ivankova, 2018). Greene (2007), karma yöntemle yapılan çalışmalarda incelenen olguların daha iyi anlaşılması için çok fazla bilişsel modeli aynı araştırmada bir arada kullanarak saygılı düşünce alışverişi, birbirinden öğrenme ve etkili bir diyalog süreci olarak tanımlarken, analiz teknikleri, kuramsal sayıtlı, kişiselleştirilmiş anlayışlar, felsefi paradigma ve değer yargıları içermesi şeklinde açıklamaktadır. Karma yöntem, günlük hayatta karşımıza

çıkan problemleri fark etmenin ve çözebilmenin birden fazla yolu olduğunu gösteren felsefi bir bakış açısıyla farkında olmayı sağlayan sezgisel bir yöntemdir (Cresswell ve Plano Clark, 2014). Karma yöntem, hem nicel hem de nitel yöntemleri birlikte bir çalışma programında kullanarak verilen toplanması ve analizi ile bulguların birleştirilerek sonuca ulaştırılması süreci olarak ifade edilmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2018). Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2017), karma yöntem uygulanmaya derinliğine ve genişliğine ilişkin felsefi bir bakış kazanma ve doğrulama amacıyla, veri toplama ve analizinde nicel, nitel yöntemlerinkarma olarak kullanılması şeklinde tanımlayarak metodolojik ve felsefi bakış açısını ifade etmişlerdir (Plano Clark ve Ivankova, 2018).

Bu bağlamda Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi nedir? Şeklinde belirlenen araştırma probleminin ayrıntılı olarak irdelenmesi için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma problemi kapsamında nicel verilerin toplanıp çözümlendiği bunlara uygun olarak nitel verilerin toplanarak çözümlendiği karma yöntemin açımlayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Bu desende nicel sonuçların açıklanmasına yardımcı olmak için nitel sonuçlar kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Açımlayıcı sıralı desen, öncelik olarak nicel veriler toplanı analiz edilir, daha sonra nicel verileri açıklamak için arttırmak amacıyla nitel veriler toplanır ve elde edilen veriler araştırmanın bulgularını açıklamakta oldukça yararlıdır (Cresswell, 2003). Açımlayıcı sıralı desende, ilk aşama olarak nicel toplanması ve çözümlenmesi daha sonra ikinci aşama olarak nicel bulgular doğrultusunda nitel araştırma yapılarak derinlemsine nitel verilerin toplanıp çözümlenmesi söz konusudur (Cresswell ve Clark, 2015).

Araştırma problemine ilişkin alt problemler belirlenerek aşağıda belirtilmiştir.

3.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının 4.Sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerine felsefi sorgulama yoluyla yapılan Çocuklar için Felsefe uygulamalarının problem çözme becerilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
4. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 4.sınıf 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından uygun örneklemelerin belirlenerek ayrıntılı araştırma yapma imkânı vermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 92).

Araştırmacı çalışmanın amacına uygun olacağını düşündüğü öğrencileri kendi yargısına göre örneklem olarak belirler (Balcı, 2016). Çalışmada bu örnekleme türünün tercih edilmesinin nedeni, araştırmacının aynı zamanda öğretmen olmasıdır. Uygulamanın yapıldığı okulda bulunan 4.sınıflardan bir tanesinin öğrencileri hem nicel hem de nitel araştırmaya da katılmıştır.

Tablo 6

Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalarında Bulunan Katılımcı Cinsiyeti Tablosu

CİNSİYET	
Kız	Erkek
5	7

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılacaktır.

1. Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla toplanacaktır. EK-1’de yer almaktadır.
2. Eleştirel düşünme ölçümlerinde ‘‘ İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’ kullanılacaktır. EK-2’de yer almaktadır (Uluçınar, U. - Akar, C. (2021)).

3. Problem Çözme Becerisi ölçümüne “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” kullanılacaktır. Ek-3’de yer almaktadır (Serin,O.,Bulut Serin, N., Saygılı, G. (2010)).

1. Veri Toplama Aracı: Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi amacıyla Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri” kullanılacaktır. Çocuklar için problem çözme envanteri “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ölçek toplamında .80, problem çözme becerisine güven alt boyutunda .85, öz denetim alt boyutunda .78 ve kaçınma alt boyutunda ise .66 olarak hesaplanmıştır (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010)). Ölçekte 5’li likert tipi (“Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum”) yapı kullanılacaktır.

2. Veri Toplama Aracı: Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi amacıyla Uluçınar ve Akar (2021) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılacaktır. İlkokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği “Olgunluk ve Açık Fikirlilik” (4 madde), “Dikkatli olma ve Şüphecilik” (5 madde), “Meraklılık ve Sorgulama” (5 madde) ve “Yanlılık/Nesnellik” (4 madde) olmak üzere toplam dört faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ölçek toplamında .742, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutunda .620 , dikkatli olma ve şüphecilik alt boyutunda .665, meraklılık alt boyutunda .603 ve sorgulama alt boyutunda ise .660 ve yanlılık/nesnellik alt boyutunda ise .614 olarak hesaplanmıştır (Uluçınar ve Akar, 2021). Ölçekte 4’li likert tipi (“Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Çoğu Zaman” ve “Her Zaman”) yapı kullanılacaktır.

Tablo 7

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Genel Bilgiler

Hangi veri toplama aracı?	Ne zaman?	Kiminle?
Görüşme	Uygulama süresince ve sürecin sonunda	12 öğrenci

Görüşme

Araştırma süreci boyunca ve özellikle sürecin sonunda öğrencilerle birebir görüşmeler yapılacaktır. Öncelikle hangi öğrencilerle görüşme yapılacağı belirlenmiş, bunun için nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum örnekleme kullanılacaktır. Maksimum örneklemede, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.

Araştırmada veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden ölçek yoluyla elde edilecektir. Verilerin toplanması amacıyla katılımcılara bir anket formu ve iki adet de ölçek verilecektir. Anket formunda katılımcıların demografik verileri, ölçek formlarında ise eleştirel düşünme ölçeği ve problem çözme becerileri ölçeği yer alacaktır. Örneklemede bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri tamamen gönüllülük esasına göre bu formları dolduracaklardır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgilerin bulunduğu formda sorulacak sorular şu şekildedir: Bu sorular çalışmaya katılacak ilkokul öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba öğrenim durumları, meslekleri hakkında bilgi almaya yönelik sorular olacaktır.

Araştırma Süreci

P4C uygulamalarının bir uyarı üzerinden sorulan sorularla başlar, bu uyarı (hikâye, roman, örnek olay) eşliğinde yürütülür. Araştırmada yapılacak soruşturmalar için uygun uyarılar belirlendi. Bunları belirlemek için P4C çocukların ilgisini çekmesi ve yaş düzeylerine de uygun olması gerektiğinden çocuklar için felsefede kullanılacak kitapların hangi özelliklere sahip olması gerektiğini alanyazından tespit ettim. P4C tartışmalarına uygun kitap için çocuk edebiyatı kaynakları içerisinde kitabın kapağı,

içeriği ve çizimleri çalışma grubuna uygun olacak ve tartışmada tartışılacak kavramlara uygun sorular sorulabilecek kitaplardan seçildi.

Bu özellikleri karşılayabileceğini düşündüğüm altı kitap belirleyerek uyaran niteliği taşıyan bu kitaplar ile uygulanması planlanan Çocuklar için Felsefe oturumları toplamda 8 hafta sürecek olup her hafta 4 oturum yapılması planlanıp süreç sonunda 32 oturum yapılmış olacaktır. Her bir oturum süresi 60 dakika olacaktır.

Tablo 9

Çocuklar için Felsefe’de Kullanılacak Uyaranlar Oturum Sayıları

Asa Lind	Kumkurdu (4 oturum) Daha Fazla Kumkurdu (4 oturum) Daha da Fazla Kumkurdu (4 oturum)
Arnold Lobel	Sıkı Dostlar Kurbağa ile Murbağa (3 oturum)
Philip C.Stead	Bekçi Amosun Hastalandığı Gün (2 oturum)
Leo Lionni	Frederick (2 oturum)
Peter H. Reynolds	Nokta (2 oturum)
Julia Donalson-Axel Scheffler	Yayazula (2 oturum)
Julia Donalson- Axel Scheffler	İyi Yürekli Dev Memo (2 oturum)
Jon Agee	Bu Kitabın Ortasında Duvar Var (1 oturum)
Leo Lionni	Pezzettino (2 oturum)
Martin Baltscheit	Belleğini Yitiren Tilkinin Öyküsü (2 oturum)
Paula Carballeira-Laura von Husen	Hadi Uç! (2 oturum)

Tablo 10

Çocuklar için Felsefe Uygulamalarında Ele Alınan Uyaran ve Kavramlar

Hikaye	Kavram
Kumkurdu	Utangaçlık, ısrar ve tahammül,
Daha Fazla Kumkurdu	Çalışkanlık ve paylaşmak üzerine
Daha da Fazla Kumkurdu	Öğrenmek, öğretmek ve karar vermek üzerine
Sıkı Dostlar Kurbağa ile Murbağa	Söz vermek ve söz tutmak üzerine
Bekçi Amosun Hastalandığı Gün	Özen göstermek, arkadaşlık
Frederick	Çalışmak, düşünmek üzerine
Nokta	Sanat üzerine
Yayazula	Doğru – Yalan üzerine
İyi Yürekli Dev Memo	Yardımseverlik üzerine
Mış Gibi	Sanat üzerine
Pezzettino	Kendi olmak üzerine
Belleğini Yitiren Tilkinin Öyküsü	Unutkanlık üzerine
Hadi Uç!	Özgürlük üzerine
Bu Kitabın Ortasında Duvar Var	Ön Yargı ve korku üzerine

Seçilen uyaranlar ve belirlenen kavramlar doğrultusunda araştırma soruları ve alt araştırma soruları çerçevesinde oturumlar uygulanacak planları hazırladım. Planlar ilgili kavram, kazanım, etkinlikler ve öğretmenin (kolaylaştırıcının) süreçte yararlanabileceği yönergeleri içermektedir. Çocuklarla felsefi soruşturma için hazırlanmış planları 8 hafta boyunca toplam 32 oturumda katılımcı gözlemci olarak uyguladım. Uyaran aracılığıyla okunan metinler üzerinden sorulan sorular başlayan tartışma öğrencilerin düşündüklerini ifade edebilmesi, diğerlerini dinlemeleri tartışma boyunca düşünme ve düşündükleri üzerinde düşüncelerini yapılandırabilmelerine olanak tanındı. Soruşturma sürecinde ğrencilere Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin sorgulama, eleştirme, derin düşünme ile bağlantılı olduğunu göstermek ve tartışma, soru sorma, kavramlar, düşünme ve felsefe arasındaki bağı hissettirmek de anlamlı olacağına ilk üç hafta soruşturmaya dair bilgilendirme, kuralları birlikte belirleme ve soruşturma sürecine ilişkin hazırlanan planları uygulayabilme çocukların soruşturmaya dahil olmaları, alışmaları açısından önemlidir. Ayrıca soruşturma öncesi ders planlarını hazırlarken alanyazını incelediğimde planlardaki aşamaların farklı başlıklar altında verilmiş olup aşamalar arası keskin ayrımlar olmadığından ders planında aşamaları üç basamakta hazırladım. Bu basamaklara uygun plan hazırlarken Nuran Direk'in (2011b) Çocuklarla Felsefe adlı kitabında izlediği basamaklardan faydalandım.

Ön Bilgileri Hatırlatma: Soruşturmada ele alınacak kavrama ilişkin görseller gösterilir, sorular sorulur. Tartışmayı başlatacak sorular etkinlikle de sunulabilir. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek, ele alınan kavrama ilişkin düşüncelerini sağlamak ve kavramla ilgili geçmiş yaşantılarında yer alan duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için sorular sorulur. Böylelikle ğrenciler, kavramları yapılandırma, ifade edilenler ve düşüncelerle birlikte kavramları ilişkilendirme, tanımlayabilme noktasında düşünme süreci içinde olur.

Okuma-Tartışma: Bu aşamada kullanılacak olan uyarının bu bir metin olabilir, metnin tümü okunabilir veya metin iki aşamada şeklinde de okunabilir. Önemli olan okunan metni anlamaya yönelik soruları sorabilme, bu metinde yer alan konunun, fikirlerin veya kavramın çocukların günlük hayatıyla ilişkilendirilerek sorular sorulması ve sonrasında metinde yer alan ana kavram üzerinden tartışmanın başlatılması alt sorularla tartışmanın derinleştirilerek sürdürülmesi olarak ifade edilebilir. Bu sayede yapılan tartışmada özelden genele, somuttan soyuta doğru bir yol izlenir. Böylelikle

çocuklar tartışılan metin ve günlük hayatındaki deneyimleri yardımıyla kavram ailişkin görüşlerini ilgili sorular yardımıyla düşünerek, başkalarının görüşlerini dinleyerek sorularına cevaplar bulunmasını sağlar. Tartışmanın bu kısmında daha fazla katılım sağlamak, öğrencileri tartışmaya teşvik etmek ve onların ilgilerini canlı tutmak için çeşitli yöntem ve teknikle kullanılabilir. Bu kısımdan değerlendirme aşamasına geçmeden önce tartışılan kavrama yönelik çocukların günlük hayatları ve sorgulanan kavrama yönelik kısa ve toparlayıcı bir metin okunur.

Değerlendirme: soruşturmanın bu kısmında belirlenen kazanımlara uygun olarak çeşitli soru ve değerlendirmeye yönelik alıştırımlara yer verilmiştir. Bu kısımda asıl amaç kazanımların yansımalarını tespit etmek, öğrencilerin süreci, sürecin kendilerine katkılarını değerlendirmelerini sağlamak ve uygulamaların işlerliğini kontrol etmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Veri Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen ön test son test deneysel desenin ön ve son test olarak toplanan nicel verileri analiz etmek için SPSS22 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grubunda uygulanan çocuklar içi felsefe pedagojisi etkililiğini tespit etmek için uygulamalar öncesi ön test ve uygulamalar sonrasında ise son test uygulaması yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen ön ve son test puanlarının istatistikî olarak yapılan analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma ve verilerin normallik değerleri belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme ve problem çözme beceri ölçekleri ön ve son test puanları arasındaki farklılığı belirleyebilmek için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Bağımlı gruplar t-testi ilişkili örneklemelerden elde edilen ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan parametrik testlerdendir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2007). Bir gruba yönelik tekrarlı ölçümlerde genellikle bağımlı gruplar t testi tercih edilmektedir. Tekrarlı ölçümler, çalışma grubuna bir programın uygulanmasından önce ve sonra veriler toplanarak ölçümler yapılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2007).

3.6.2.Nitel Veri Analizi

Nitel yöntemde araştırmacılar çalışma grubundan konuyla ilgili derinlemesine bilgi alabilmek ve konuyu net olarak anlamayı hedeflemektedir (Creswell, 2013). Nitel araştırma ile yapılan çalışmalarda inandırıcılık ve tutarlılık önemli parametrelerdir. Araştırma probleminin tarafsız bir gözle irdelenmesi geçerlik ile elde edilen bulguların tekrarlanması ise güvenilirlik ile ilgilidir. Bu çalışmada; araştırma amacına uygun örnekleme yapılması, öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakatların içerik analizlerine ilişkin uzman teyidinin alınması, açık ve sade bir dil kullanılması için, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar öğrencilere bir daha teyit ettirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiş ve veri kaybı engellenmiştir. Elde edilen görüşme bulguları doğrudan bulgular kısmında verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların içerik analizleri sürecinde, araştırmacı ve bir alan uzmanı akademisyenin gerçekleştirdikleri içerik analizleri ayrı ayrı olarak kodlanmış ve aralarındaki tutarlılık, $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994) ve .92 olarak hesaplanmıştır. Literatürde bütün nitel verilerin analizleri içerik analizi olduğu belirtilmektedir (Merriam, 2013). İçerik analizi, nitel bulguların içindeki olguları ve onları betimlemek için rakama dönüştürerek kullanılmaktadır (Kızıltepe, 2017). Bu analizde benzer nitel bulguların ortak kategoriler şeklinde düzenlenmesi bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğrencilerden alınan cevaplar betimsel içerik analizi ile betimlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların ‘‘İlkokul Öğrencileri için Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’ ve ‘‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri’’ ölçeklerinden aldıkları puanlara ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ana problemi ‘‘Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi nedir?’’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ana problemi ışığında oluşturulan alt problemlere göre bulgular gruplandırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘‘Dördüncü sınıf öğrencilerine felsefi sorgulama yoluyla yapılan Çocuklar için Felsefe uygulamalarının problem çözme becerilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ şeklindedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘‘Dördüncü sınıf öğrencilerine felsefi sorgulama yoluyla yapılan Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’’ şeklindedir. Birinci ve ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için shapiro-wilk testi yapılmıştır. Bu testin tercih edilme nedeni örneklem sayısının 30’dan küçük olmasıdır. Ayrıca bu test ile birlikte öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasındaki fark değerlerinin oluşturduğu veri dizisinin normallik gösterip göstermediğini analiz etmek için, shapiro-wilk testi uygulanmış ve bununla birlikte verilerin basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Shapiro-wilk testin tercih edilme nedeni örneklem sayısının 30’dan küçük olmasıdır (Ak, 2008). Yapılan shapiro-wilk testi analiz sonucu da Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiği zaman p değerinin 0.05’ ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu değere göre verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilmektedir (Can, 2017). Problem çözme becerisi fark değerlerinin basıklık (kurtosis) değeri -1.368 çarpıklık (skewness) değeri ise .289 dur. Eleştirel düşünme becerisi fark değerlerinin basıklık (kurtosis) değeri -.292 çarpıklık (skewness) değeri ise -.753 tür. Problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri fark değeri arasındaki değerler

basıklık çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olması (Kunnan, 1998; Karagöz, 2016) sebebiyle bir diğer verilerin normal dağılım gösterdiği delili olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 11

Problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi fark değerlerinin normallik analiz bulguları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	Df	P
Problem_Fark	.199	12	.202
Eleştiren_Düşünme_Fark	.172	12	.217

Tablo 12

Problem Çözme Becerisi Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi bulguları

Testler	N	X	Ss	Sd	T	p
Ön Test	12	2.90	.252	11	7.459	.000
Son Test	12	3.38	.255			

Tablo 12’de incelendiği zaman problem çözme becerisi ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamanın 2.90 ve standart sapma değeri .252 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin ilk etapta oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi son test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalamanın 3.38 ve standart sapma değeri .255 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin problem çözme becerileri çocuklar için felsefe pedagojisi uygulamalarından sonra yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin erken çocukluk için felsefe pedagoji uygulamalarının problem çözme becerilerine yönelik etkisinin belirlenmesi amacıyla problem çözme beceri ölçeği ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) analizi yapılmıştır. Yapılan t testi analizi sonucuna göre, öğrencilerin problem çözme becerileri ön test son test puanları arasında, son test

lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(11)=7.459, p<.05$). Elde edilen bu bulgulara göre çocuklar için felsefe pedagojisi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) analiz sonucu ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı konusunda bizlere bilgi verirken, anlamlı farklılığın derecesi hakkında bilgi vermemektedir bu nedenle etki büyüklüğü ayrıca hesaplanması gerekmektedir. Etki büyüklüğü ölçümler arasındaki farkın, fark puanları dizinin standart sapma değerine bölünmesiyle veya t değerinin, örneklem mevcudunun karekökü oranı ile bulunmaktadır (Can, 2017; Green ve Salkind, 2005). Bu formüle etki büyüklüğü 2.16 olarak hesaplanmıştır. Etki değeri 1' in üstünde olması anlamlı fark derecesinin oldukça büyük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005; Morgan vd., 2004). Elde edilen değerin 1' den büyük olması ölçümler arasındaki anlamlı farkın derecesinin oldukça büyük olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi bulguları

Testler	N	X	Ss	Sd	T	p
Ön Test	12	2.49	.338	11	11.078	.000
Son Test	12	3.37	.191	11		

Tablo 13 incelendiği zaman eleştirel düşünme becerisi ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamanın 2.49 ve standart sapma değeri .338 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ilk etapta oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerinin son test sonuçlarına göre ise aritmetik ortalamanın 3.37 ve standart sapma değeri .191 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri çocuklar için felsefe pedagojisi uygulamalarından sonra yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin erken Çocukluk için Felsefe Pedagoji uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkisinin belirlenmesi amacıyla eleştirel düşünme beceri ölçeği ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen ön

test son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) analizi yapılmıştır. Yapılan t testi analizi sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ön test son test puanları arasında, son test lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(11)=7.459, p<.05$). Elde edilen bu bulgulara göre çocuklar için felsefe pedagojisi öğrencilerin eleştirel düşünme becerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bağımlı gruplar t testi (paired samples t testi) analiz sonucu ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı konusunda bizlere bilgi verirken, anlamlı farklılığın derecesi hakkında bilgi vermemektedir bu nedenle etki büyüklüğü ayrıca hesaplanması gerekmektedir. Etki büyüklüğü ölçümler arasındaki farkın, fark puanları dizinin standart sapma değerine bölünmesiyle veya t değerinin, örneklem mevcudunun karekökü oranı ile bulunmaktadır (Can, 2017; Green ve Salkind, 2005). Bu formüle etki büyüklüğü 3.20 olarak hesaplanmıştır. Etki değeri 1' in üstünde olması anlamlı fark derecesinin oldukça büyük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Green ve Salkind, 2005; Morgan vd., 2004). Elde edilen değer 1' den büyük olması ölçümler arasındaki anlamlı farkın derecesinin oldukça büyük olduğunu göstermektedir.

4.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmacı, tam katılımcı olarak yer aldığı Çocuklar için Felsefe uygulamalarında sürecin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerle görüşerek öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin görüşlerini “Olumlu” ve “Olumsuz” kategoride kodlar oluşturarak Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Çocuklar için Felsefe uygulamalarına ilişkin 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Kategori	Kodlar	F
Olumlu	Eğlenceli	7
	Düşünebilme	8
	Sorgulayabilme	6
	Özgürce düşüncelerini paylaşabilme	7
	Tartışmayı sevme	7
	Yeni fikirler edinme	
	Heyecanlı hissetirebilme	4
	Hayal gücünü zenginleştirebilme	5
	Demokratik tutum	7
Olumsuz	Sıkıcı	4
	Yorucu	3
	Çekimser hissetme	2
	Saçma bulma	3

Öğrencilerle yaptığım görüşmede Çocuklar için Felsefe Pedagojisine ilişkin görüşleri aşağıdaki ifadelerle beyan etmişlerdir:

Hem oyun oynuyoruz hem de güzel bir ders işliyoruz. Bence bu ders çok eğlenceli bir ders bütün okul yılında olmalı (Ö 1).

Yapılan dersler heyecanlıydı çünkü ben konuşurken hep heyecanlanırdım (Ö 7).

Beni mutlu eden dersler oldu. Farklı düşünceler kurdum farklı düşünceler duydum. Bazen zamanı iyi kullanamadık. Bu yüzden hem üzüldüğüm hem de kızdığım anlar oldu (Ö 3.)

Soruları tartışmaktan zevk aldım (Ö 2).

Okunan metinle ilgili soruları cevaplamayı çok sevdim.. Çünkü Türkçe dersinde metinle ilgili soruları cevaplamayı seviyorum (Ö 6).

Oyun oynamayı sevdim. Çünkü bazen oyun oynamaya ihtiyaç duyuyoruz. (Ö 8).

Tartışmayı sevdim çünkü tartışırken birbirimizin yanlış düşüncelerini düzeltebiliyoruz (Ö 5).

Tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü arkadaşlarımdan yorumlarından yola çıkarak düşüncelerimi düzenliyorum (Ö 10).

Çeşitli sorular üzerinde tartıştık ve düş kurdum. Düşlerimi yazdım ve böyle yapıyor olmak bana özgür hissettirdi (Ö 6).

Düşünmenin bizi bilgili yaptığını öğrendim. Düşüncelerimizi paylaşarak yeni bilgiler kazandık (Ö 12).

İlgimi çeken bir ders yeni bilgiler öğrenip hayal gücümü zenginleştiriyorum (Ö 7).

Felsefe kavramını öğrendim. Felsefeyle ilgili daha önce hiçbir örnek görmeden felsefenin ne olduğunu anladım (Ö 2).

Bu derslerde filozofun ne demek olduğunu öğrendim (Ö 4).

Özgürlük nedir? Gibi sorular felsefi sorulardır. Çünkü felsefi soruların tek ve belli bir cevabı yoktur (Ö 1).

Yukarıdaki ifadeler süreç sonunda öğrencilerin, felsefi sorularla ele alınan kavramlar üzerinden yapılan soruşturmalara ilişkin düşüncelerini açıklamalarını örnekler. Öğrencilerin düşündüklerini ifade etmesi yeni ve farklı ilişkiler kurmalarını, kendini ifade etme, dinleme, anlama, sorgulama becerilerini geliştirerek sürece aktif katılımlarını sağlar. Yapılan soruşturma sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde en çok düşünebilme kavramı dile getirilmiştir. İlk dersten itibaren öğrencilere yöneltilen felsefi sorular üzerinde tartışıldı, farklı etkinlikler yapıldı. Yapılan felsefi oturumlar sonucu öğrencilerin birçoğu süreç boyunca sık sık karşılaştıkları felsefi soruların özelliklerini fark edip felsefi soruları diğer sorulardan ayırabildikleri gibi sorulan soruların bilimsel sorulardan farklı olduğu ve bilimsel soruların cevabını aramak gibi olmadığını anladılar. Bu soruların yanıtlarının değişkenlik gösterebildiğini, günlük hayatımızın içinde olduğunu ve soruların düşünmekle olan ilişkisini fark ettiler. Felsefenin ne olduğunu, düşünebilmenin önemini, yapılan uygulamaların diğer derslerden farkına yönelik düşüncelerini ve düşündüklerini ifade edebilmenin önemine değindiler. Çocuklar felsefenin günlük yaşamla olan ilişkisini, bakış açımıza etkisini, düşünme, fikir üretme, kavramlara dair imge oluşturabilme gibi durumları fark etmişlerdir. Bu süreç öğrencilerin yoğun bir düşünme ve fikir üretme sürecinde düşündüklerini düzenleme, değiştirme, kendini ifade etme, ifade edilenlerin farkında olama ve felsefeyi daha iyi kavradılarının göstergesi olabilir. Ele alınan uyarılar, anlatılan hikâyeler ve sorulan sorular dolayısıyla kavramlar üzerinde yapılan tartışmalar, öğrencilerin öncesine göre hayal kurmayı sağladığını, derin düşüncelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durum, P4C uygulamalarının çocukların hayata dair gözlemlerinin ve farkındalıklarının arttırdığının göstergesi olabilir. Felsefeyi oyunlar, etkinlikler eşliğinde tanıyan çocuklar felsefinin günlük yaşamla ilintisinin farkında olup

günlük yaşamlarında kullanmışlardır. Ele alınan kavramların anlamları üzerine konuşma, kavramları diğer kavramlarla ilişkilendirme, günlük hayatta karşılığını bulma, görüşlerine gerekçeler sunarak, ifade ettiklerini destekleyecek örnekler verme, karşıt örneklerle başka bir görüşü çürütme, kafa karışıklığı ya da yeni sorularla sonuçlanan oturumlar oldu. Bu süreç sonucunda çocuklar merak duygusunun onları öğrenmeye düşünmeye götüren ve kendilerini “filozof çocuklar” olarak gördüklerini hissettiren felsefi soruları cevaplamaktan hoşlandıklarını, kendi görüşlerini ifade etmekten ve farklı görüşleri duymaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir.

4.3.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Çocuklar için Felsefe uygulamalarında sürecin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerle görüşerek öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerini “Olumlu” ve “Olumsuz” kategoride kodlar oluşturarak Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Kategori	Kodlar	F
Olumlu	Soru sorma	8
	Merak etme	9
	Anlamaya çalışma	6
	Dikkat etme	7
	Dinleme	10
	Sorgulama	8
	Akıl yürütme	5
	İrdeleyebilme	4
	Ön yargı	3
Olumsuz	Yanlılık	4
	Kusur bulma	2
	Şüphencilik	3

Çocuklar için Felsefe uygulamalarında sürecin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerle görüşerek öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrencilerin beyanlarını aşağıda belirttim:

Tartıştığımız sorular yoruma açık sorular olup tek bir cevabı olmayan sorulardır (Ö 7).

Üzerinde biraz düşünmek gerektiren bazı soruların felsefi sorular olduğunu öğrendim. Örneğin ‘‘Para mutluluk getirir mi? Mutluluk nedir? İyilik nedir? (Ö 12).

Felsefi sorular üzerinde düşündüğümüzde sadece kendi cevabımız değil arkadaşlarımızın cevabı da soruya göre düşüncemizin oluşmasını sağlar (Ö6).

Felsefi sorular deney ile cevaplanamaz. Çünkü felsefe bilimin cevaplayamadığı sorular üzerinde düşündürmektir. Düşündüklerimizi birlikte paylaşmamız gereken sorulardır? Örneğin ‘‘Arkadaşının adı ne?’’ bir felsefi soru değildir (Ö 8).

Bence felsefe hayatla ilgili sorduğumuz sorulara cevap bulmak ve hayatı anlamaktır (Ö 3).

Felsefe sorusu üzerine deneyimlerimizle düşünüp cevap bulmaktır. Bilim ve deney ile felsefi sorulara cevap bulunamaz (Ö 8).

Filozoflar düşünürler, tartışılan sorunun cevabını bulana kadar düşünürler. Bazen topluluk ile yaparlar bunu bazen de kendi içlerinde düşünürler (Ö 6).

Merak ettiklerimiz üzerine düşünmek merak ettiklerimize ulaşmayı sağlar (Ö2).

Arkadaşlarımla sorular üzerinde birlikte tartışıp düşüncelerimizi paylaşmak güzel hissettiriyor (Ö 4).

Felsefi sorular üzerinde tartıştığımızda arkadaşlarımı dikkatli dinlediğimde benden farkı düşünceleri yeni şeyler düşünmemi sağlıyor (Ö 10).

Soruları tartışırken bazen arkadaşlarımla beni anlamsız düşündüklerime katılmaları hoşuma gidiyor (Ö 8).

Yapılan tartışmalardan sonra her şey üzerinde düşünür oldum (ö 1).

Merak ettiğim konular hakkında çevremdekileri sorular sormaya başladım (ö 7).

Tartışmalardan sonra üphelendiğim konuları daha çok irdeleyip durumlar üzerinde düşünüp öyle karar verdiğimi fark ettim (Ö 8).

Benim gibi düşünmeyen arkadaşlarımla yine de beni dikkatlice dinlemeleri beni mutlu etti (Ö4).

Soruşturmada üzerine tartışılan sorulara ve sorunlara ilişkin öğrenciler, çözüm için birden fazla seçenek olduğunu, kendilerinin ve diğer arkadaşlarının da görüşlerinde haklılık payı olduğunu ve ifade edilen görüşlere saygı duyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir soruna farklı açıdan bakabilmenin felsefi açıdan bakmak olduğunu belirttiler. Böyle bir yaklaşım bazı öğrenciler için sorun çözme noktasında farklılık sağlamıştır. Çünkü soruşturma sürecinde öğrencilerden tutarsız ifadeler kullanmamaları ve dile getirilen ifadeleri tanımları istenmiştir. Öğrencilerin bu farkındalığı özenli bir konuşmanın ve duyarlı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla öğrencilerde kavramlara ilişkin

görüşlerinde yaşanan değişimleri göstermiştir. Öğrenciler kavramlara ilişkin, kendi görüşleri ve ifade edilen diğer görüşlerden yola çıkarak kendi vümleriyle kavramları tanımlamaya çalışmışlardır. Daha önce kavramlar üzerinde yeterince düşünmediklerini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan soruşturmalar dolayısıyla tartışma ortamının kendilerini farklı düşüncelerin de var olduğu ve bir problemin birden fazla doğru yanıt olabileceği fikrine taşıdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, P4C eğitimi ile ele alınan kavramlara ilişkin öğrendikleri, önemsedikleri ve duyarlılık geliştirdikleri için farkındalıklarını ve kavramlara ilişkin sonuçları günlük yaşamlarına aktarabilmişlerdir.

4.4. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘‘Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin 4.Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?’’ şeklindedir. Çocuklar için Felsefe uygulamalarında sürecin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerle görüşerek öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarının problem çözme becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerini ‘‘Olumlu’’ ve ‘‘Olumsuz’’ kategoride kodlar oluşturarak Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 16

Çocuklar için Felsefe Pedagojinin 4.Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme becerisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Kategoriler	Kodlar	F
Olumlu	Problemi fark etme ve tanımlama	8
	Neden-sonuç ilişkisi kurma	7
	Bağlantı kurma	9
	Ayrım yapma	6
	Benzetme	7
	Argüman geliştirme	5
	Çözüm ve alternatif çözümler	5
	Çözümleri uygulama	6
	Planlama yapabilme	5
	Çözümü değerlendirme	7
Olumsuz	Problemi fark etmeme ve tanımlayamama	3
	Çözüm odaklı olmama	4
	Çözüm için gerekli bilgiyi kullanamama	2
	Deneyim yetersizliği	3

Çocuklar için Felsefe uygulamalarında sürecin sonunda dördüncü sınıf öğrencilerle görüşerek öğrencilerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarının problem çözme becerilerine ilişkin öğrencilerin beyanı aşağıda belirtilmiştir:

Bu derste oyun oynuyoruz, düşünüyoruz, paylaşıyoruz ve zihnimiz geliyor (Ö11).

Okumuduğumuz hikayeler üzerine tartışmak çok eğlenceli. Sanki ipuçları olmayan problemi düşünüp kendimize göre çözmek gibi (Ö8).

Bu derste öğretmenimiz bize bigiler öğretmiyor, biz sorular sorup üzerinde tartışıyoruz (Ö2).

Bence felsefe dersi çok farklı. Örneğin matematik dersinde problemi çözerken tek bir değişmez cevap var. Ama felsefede sorular üzerine tartışırken herkesin farklı farklı düşüncesi oluyor (Ö3).

Biz çocuklar merak ettiğimiz şeyleri sürekli düşünüyoruz. Başkalarına sorar, araştırırız. Filozoflar da böyle yaparmış (Ö4).

Tartışırken düşünmek hayal gücümüzün gelişmesini sağlıyor. Düşündüklerimizi paylaştığımızda hayal ettiklerimiz çoğalıyor gibi oluyor (Ö9).

Çocuklar bence fizoflara benziyor, onlar gibi düşünmeyi çok seviyoruz. Pes etmeyi sevmiyoruz (Ö6).

Çocuklar da çok düşünürlər, merak ederler ama bazen sormaya cesaret edemzler. Arkadaşlarımızla tartışmak beni cesaretlendirdi (Ö2).

Arkadaşlarımızla tartışarak düşündüklerimizi paylaşıyoruz ve güzel bir iletişim kurmuş oluyoruz (Ö8).

P4C oturumlarında soruşturmada sorulan sorular çocukların daha önce karşılaştıklarından çok daha farklıydı. Bu yüzden ilişki kurmaları, sorulara yoğunlaşmaları ve örnek vermeleri gerektiğinden düşünmeleri, derinleşmeleri gerektiğinden zihinsel olarak yoran bir süreçti. Oluşan kafa karışıklı dolayısıyla öğren çukurunda yaşananla onları kendi kendine düşünme, yeni sorular sormaya yönlendiriyordu. Felsefi sorular çocukların birlikte içsel düşünüşe sürüklemiştir. Bu süreç farklı açılardan düşünmeyi farklı bakış açısı geliştirmeyi sağlamış olabilir. Farklı açıdan düşünebilmek ele alınan problemin farkında olmayı, tanımlamayı ve farklı çözümler geliştirmeyi sağlar. Özgürce düşündüklerini ifade edebilme olanağı sunan bir soruşturma süreci, öğrencilerin ele alınan hikâyelere merak duyma, araştırma, anlama, dinleme becerileri geliştirmekle birlikte eğlenceli bir tartışma ortamı oluşumunu sağlamıştır. Tartışma sürecinde öğrencilerin davranışlarında olumlu değişimler görülmüştür. Farklı görüşleri saygıyla dinleme, anlama, yorumlama, etkili iletişim kurabilme ve sorun çözme becerilerinde gelişme görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma, Sonuç

Bu çalışma Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizlerine göre çocuklar için felsefe pedagojisinin öğrencilerin eleştiren düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Felsefe Pedagoji uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik literatürde benzer çalışma sonuçları bulunmaktadır (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Işıklar, 2019; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018; Lam, 2011). Gasparatou ve Kampeza (2012) tarafından yapılan çalışmada Çocuklar İçin Felsefenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da çocuklar için felsefe temelli uygulanan eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir. Lam (2011) tarafından 32 oturum ve Işıklar (2019) tarafından 20 oturum olarak uyguladıkları çocuklar için felsefe uygulamalarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Literatür çocuklar için felsefe pedagojisi yaklaşımı kullanılarak yapılan boylamsal çalışmalar incelenmiştir. Colom ve ark. (2014) tarafından yapılan boylamsal çalışmada çocuklar için felsefe eğitiminin kısa vadeli değil uzun vadeli olarak uygulanması gerektiği belirtilmiş ve öğrencilerdeki anlamlı değişimi betimlemiştir. Aynı şekilde Sigurborsdottir (1998)' de boylamsal bir çalışma yaparak öğrencilerin eleştirel becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Topping ve Trickey (2015) çocuklar için felsefe pedagojisi kapsamında yapılan çalışmaların kısa vadede olumlu etkilerinin olacağı ama bununla birlikte uzun vadede ortaya çıkması mümkün olan “uyuyan” kazançlar olacağının da olası olduğunu belirtmektedir. Garcia-Moriyon, Rebollo ve Colom (2005) tarafından yapılan çalışmada da çocuklar için felsefe pedagojisi bir okul yılından ziyade daha uzun süre uygulandığı taktirde öğrencilerde kısa zamanda gözlemlenen gelişmelerden daha büyük gelişmeler sağlanacağını belirtmektedir.

Çocuklar için felsefe pedagoji uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine yönelik literatürde benzer çalışma sonuçları bulunmaktadır (Gillies, Nichols ve Burgh, 2011; Işıklar, 2019; Işıklar ve Abalı Öztürk, 2022; Millett ve Tapper, 2012; Tok ve Sevinç, 2010; Seifi, Shaghagni ve Kalantari, 2011). Tok ve Sevinç (2010) tarafından yapılan çalışmada, düşünme becerileri eğitim programı uygulanmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Gillies, Nichols ve Burgh (2011) ve Seifi, Shaghagni ve Kalantari, (2011) yaptıkları çalışmalarda da çocuklar için felsefe yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşım olduğunu tespit edilmiştir. Erfani, Shobeiri, Karimi ve Atar (2014) tarafından yapılan çalışmada, çocuklar için felsefe uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada 8 oturumluk uygulama yapılmış ve bunun sonucunda öğrencilerin becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Bütün bu araştırmalar çocuklar için felsefe pedagoji uygulamalarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili olan bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan bu çalışmada uygulanan çocuklar için felsefe pedagoji eğitim programı süre olarak yeterli uzunlukta olmadığından dolayı programın verimini göstermede en önemli bir faktörlerden olduğu için çalışmanın desteklenmesi gereken bir yönünün olduğu araştırmacılar tarafınan düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda uygulanan programın daha uzun süreli uygulanmasının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini daha da geliştireceği düşünülmektedir.

P4C eğitimi sonucunda öğrenciler felsefenin düşünmeyi düşünme olduğunu ve felsefi soruların bilimsel sorular farklı olup, tek bir tanıtının olmadığını, herkesin felsefi sorular sorabileceğini fark etmişlerdir. Soruşturmalarda ele alınan kavramlara ilişkin görüşlere, bireylerin birbiri ile olan ilişkilerine dayarlılık açısından bakabilmişleridir. P4c eğitimi tüm bunların yanı sıra öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini destekleyerek soyut düşünebilmelerine de katkı sağlamıştır (Worley, 2009).

P4Ceğitiminin temel amaçlarından biri olan kavram gelişimine ilişkin öğrencilerin kendi görüşlerini oluşturabilmeleri kavramlar arası ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Fisher, 2008). Çalışmada elde edilen sonuçların kavram gelişimini desteklediği, öğrencilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirebildiği söylenebilir. Bir düşünme

eğitimi olan P4C, ğrencilerin öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında deneyim kurmalarını sağlamaktadır (Kuçuradi, 2006).

Öğrenciler P4C oturumlarında, diğer derslerde olduğu gibi sadece bilgi değil, nasıl düşüneceklerini ve düşündüklerini nasıl ifade edebileceklerini öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin ifade edilen görüşlerde tutarsıları tespit etme, tutarsızlıkları belirtme, akıl yürütme, kavramları tanımlama, kavramlar arası ilişki kurma, görüşleri sınıflama, kategorileştirme gibi eylemlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik olumlu değişimlerin oluşmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Lipman, 2003). Çocuklar için Felsefe eğitiminin eleştirel düşünme ile ilgili üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Cleary, 2011; Kefeli ve Kara, 2008; Marashi, 2009; Trickey ve Topping,2007; Pacillo, 2010). P4C soruştırmalarında çocuklar kendilerinde yaşanan değişimleri sabırlı olmak, soru sormak, sorular üzerinde düşünmek, merak etmek, öğrenmek, dinlemek, anlamak gibi becerilerle özdeşleştirmişlerdir. Tartışma ortamı kendini ifade etmenin, dinlemenin, farklı görüşlere saygı duymanın önemini fark ettirmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular P4C eğitiminin demokratik tutumlar kazandırmak için kullanılacağını gösteren çalışmaları desteklediği söylenebilir (Burgh ve Yorshansky, 2011).

5.2. Öneriler

Bu çalışmada yapılan önerileri araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler olarak ikiye ayırabilirim.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerde yaşanan olumlu gelişmeler Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin ülkemizde tanınması ve yaygınlaşması gerektiğini göstermektedir. P4C okullarda uygulanması ülkemizin eğitim politikasına ilişkin olumlu katkıda bulunabilir. Dolayısıyla Çocuklar için Felsefe Pedagojisine ilişkin eğitim ya da eğitim felsefesi uzmanları farklı çalışmalar yürütebilir.

- Bu araştırma Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisi uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisine yönelik pek çok araştırmanın yapılabileceğini göstermektedir. Başta eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık,

demokrasi eğitimi, iletişim becerilerine, insan haklarına, değer eğitimine yönelik araştırmalar yürütülebilir.

- Uygulama sürecinde tartışma sürecini yönetme konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadım. Zaman zaman planlarda bulunan tartışmayı tetikleyici sorular ve yönergeleri güncellemem gerekti. Araştırmacılar tartışma sürecinde yaşanan sıkıntılara ilişkin süreç içindeki eksiklikleri tespit ederek eksikliklere yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Tartışma sürecinde yaşanacak sıkıntıları az indirmek, çözüm odaklı olabilmek adına öğretmen adaylarına veya yeni mezun olmuş genç öğretmenlere P4C eğitimi daha uzun sürede verilerek P4C'ye ilişkin yöntem boyutu ile birlikte felsefe ve felsefi konularla ilgili bilgilendirmeler de yapılmalıdır.

- P4C çalışmalarında epistemolojik konuların ele alınması çocukların sürekli işittiği bilgi, öğrenme ve bilimsel yöntem gibi kavramlarına daha doğru yaklaşarak yerinde kullanabilirler.

- Çocuklar için felsefe eğitimine yönelik araştırmalar özel veya devlet okullarında, bağımsız ya da birleştirilmiş sınıflarda ilkökul öğrencileri ile yürütülebilir. Ayrıca erken çocukluktan itibaren tüm yaş grupları ile çalışmalar yürütülebilir.

- Ortaokul ve lise düzeyinde okullarda düşünme eğitimi ilişkin demokrasi ve İnsan Hakları, dijital içeriğe yer veren Medya Okuryazarlığı ile ilgili derslerde P4C'nin etkisine yönelik çalışmalara yer verilebilir.

- P4C'nin diğer disiplinlerarası programlarla bütünleştirilmesi ve P4C etkinliklerin uygulanması çocuklarda felsefi becerilerin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Türkçe dersinin program kazanımlarına entegre edilen P4C etkinlikleri öğrencilerin dil becerilerine; fen bilimleri dersinde yapılan çalışmalarda ise üst düzey düşünme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ise adalet, hak, özgürlük gibi kavramlara yönelik yapılan etkinlikler de öğrencilerin felsefi bakış kazanmasını sağlayabilir.

- P4C'ye ilişkin yapılan çalışmaların çoğu ÇİFEP'e yönelik hazırlanan programlardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Lipman'ın ilkökuldan lise düzeyine kadar hazırladığı kitap ve kılavuzdan yararlanılarak P4C'ye ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Çocuklar tarafında felsefenin anlaşılmayacağı algısına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin P4C uygulama sürecinde değişeceğinden öğretmenlere P4C eğitmen

eğitimi verilerek ğretmenlerin P4C'ye ilişkin görüşlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- P4C uygulamalarında kullanılacak uyaranların neler olabileceği tesipiti üzerine çalışmalar yapılabilir.
- P4C'ye yönelik yapılan alışmlar MEB ile paylaşılarak çalışmanın yaygınlaşması amacıyla öğretmenlerin bu konuya ilişkin çalışan akademisyenlerle buluşmaları ve P4C uygulamalarına yönelik girişimlerini paylaşmaları da çocukların st düzey beceriler kazanma

5.2.2. Uygulamaya Yönelik neriler

- Erken çocukluktan itibaren her yaş düzeyinde bireylerle ocuklar İçin Felsefe etkinlikleri uygulanabilir.
- P4C eğitimi farklı derslerin ğretim programlarıyla birleştirileceği gibi farklı bir ders olarak da uygulanabilir. Öğretim programların yenilenebilir sürecinde ocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı göz önüne alınabilir.
- P4C uygulamalarını kimin nasıl yapacağı önemli olup soruşturma yapabilmek için uygulayıcının eğitim sürecinden geçmesi daha faydalı olacaktır. Dolayısıyla bu alanda uzman uygulayıcı ihtiyacını gidermek için P4C eğitimine yönelik yüksek lisans programlarının açılması gerekli ihtiyacı giderecektir.
- Lisans programlarında düşünme eğitimi veya çocuklar için felsefeye yönelik dersler açılarak ğretmen adaylarının P4C eğitimi almaları sağlanabilir.
- Çocuklarla felsefe yapılabilir mi? Çocuklar felsefeden anlar mı? Sorularına cevap bulmak ve böyle bir algıdan uzaklaşabilmek için P4C uygulamaları erken çocukluktan itibaren çocukların hayatına girmeli ve st düzey becerilerini geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır.
- Çocuklar için felsefe derslerini verecek kişinin bir eğitim sürecinden geçmesi uygun olabilir. Çocuklar İçin Felsefenin uygulanışı noktasında ve tartışma sürecini yönlendirebilme hususunda çocuklar için Felsefe derslerini verecek kişinin hem felsefeye hem de pedagojik felsefe boyutuna ilişkin eğitim almış olası sürecin verimli olmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2000). Karar verme ve problem çözme (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Akar, C. - Uluçınar, U. İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.
- Akdemir, M. (2004). Felsefi Düşünme Ya Da Düşünmeyi Öğrenme. Kazım Karabekir eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 10
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır. (2021). İlkokul İçin Uygulama Örnekleriyle Öğretmenler İçin Çocuklarla Felsefe (P4C) Rehberi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 192-206.
- Anlıak, Ş. O. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 149-166.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Argun, Y. (2004). Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, R. ve Şahin Seçer, Z. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 451-464.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 19-40.
- Baudart, A., Chenet, F., Dumont, J. P., Farago, F., Hador, P., Jambet, C., Jullien, F. & Russ, J. (2011). Felsefe tarihi kurucu düşünceler (Cilt 1), (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Bayraktar, F. (2009). Bilişsel gelişim çalışmalarında çevresel/kültürel vurgular. [Cultural and environmental effects on study of cognitive development]. KKTC Milli Eğitim Dergisi [TRNC Journal of National Education], 3, 31-40.
- Bingham, A. (2004). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (F. Oğuzhan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Boyraz, C. ve Türcan, B. (2017). Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT çocuk örneği. 2017 Bildiri Özetleri Kitabı, 888-889.
- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Advance online publication. ED355040.
- Burgh, G. ve Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436-452. doi:10.1111/j.1469- 5812.2007.00389.x
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2002). An evaluation of a pilot intervention involving teaching philosophy to upper primary school children in two primary schools, using the Philosophy for Children methodology. Unpublished master's thesis. University of Dundee.
- Cassidy, C. ve Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. doi:10.1080/03004430.2013.773509
- Cevizci, A. (1999). Paradigma Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Paradigma.
- Cleary, J.P. (2011). The role of philosophy for children's community of philosophical inquiry in critical media literacy (Unpublished doctoral dissertation), Montclair State University, New Jersey.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56.
- Çatalbaş, G. (2018). Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli Çilingir, L. (2012). Niçin Felsefe? Ankara: Elis
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden. <http://www.hurriyet.com.tr/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>. Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Çotuksöken, B., & Tepe, H. (2013). Çocuklar İçin Felsefe. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dalğar, G. (2017). Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dalkılıç, N. M. (2014). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daniel, M. F. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. Advance online publication. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). Felsefe nedir? (T. Ilgaz, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dewey, J. (1957). Nasıl Düşünürüz (B. Arıkan, S. Akdeniz ve O. Etker, Çev.). İstanbul: Muallimler Cemiyeti.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Champaign, Ill : Project Gutenberg.
- Dewey, J. (2011). Deneyim ve eğitim (S. Akıllı, Çev.). Ankara: Odtü.
- Direk, N. (2008). Filozof çocuk. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (22), 29-42
- Doherr, E. (2000). The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behavioural therapy in young people: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability. Unpublished doctoral dissertation, University of East Anglia.
- Droit, R.-P. (2015). Kızıma felsefe öğretiyorum. (Çev. İsmail Yerguz). Ankara: Say.
- Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*. 22(1), 23-38.

- Durmuş, E. (2008). Eğitimde rehberlik hizmetleri. M. E. Deniz, A. Erözkan (Ed.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 95-128). Ankara: Maya Akademi.
- Ediger, M. (2001). Asesing: inquiry learning in science. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Advance online publication. doi: ED454274.
- Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erfani, N., Shobeiri, S. M., Karimi, L. & Atar, S. (2014). The effect of teaching philosophy for the children on student's problem-solving skill and creativity. *International Journal of Management and Humanity Sciences*, 3, 1603-1608.
- Erişen, Y. (2017). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ankara: Pegem.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Ertuğrul, G. ve İnan, B. (2009). Socratic method: Its role in the cognitive domain of Bloom's taxonomy and its use in advanced elt literature classes to teach Plato's republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 119-126.
- Facione, N., & Facione, P. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P. & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a philosophy for children program. *Journal of Philosophy in Schools* 2(1), 18-37.
- Farmahini Farahani, M. (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.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading literacy and language*, 35(2), 67-73.
- Fisher, R. (2008). Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom. London: Bloomsbury Publishing.

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: Connect Learn Succeed.
- Francisco Javier, G. M. & Merçon, J. (2017). Problematizing the world around us and thinking otherwise: An experience of philosophy with children in dialogue with Michel Foucault's thoughts. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7). 11-32.
- from:http://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/INTRO_TEXT/default.htm.
- Garcia-Moriyon, F., Rebollo, Í. & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A Meta analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22.
- Garret, D. ve Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: Putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84. doi: 10.1177/1746197911432592
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gelen, İ. (1999). İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- 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.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction. *American Library Association*, 35(1), 27-35.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen* (U. Kaplan, Çev.). Ankara: Beyaz.
- Gold, R. L. (1958). *Roles in sociological field observation*. Oxford University Press, 36(3), 217-223.
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, H. B. (2015). *Philosophy for children: evaluation report and executive summary*. Durham: Durham University. Education Endowment Foundation.
- Gorard, S., Siddiqui, N. & See, H. B. (2017). Can 'philosophy for children' improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22.

- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 378 – 382. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.131
- Gur, C. & Kocak, N. (2018). Multidimensional thinking education in preschool. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşüne Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188-204.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278> adresinden alındı.
- Haynes, J. ve Murris, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Jornoul of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x
- Imany, H., Ahghar, G. & Seif Naraghi, M. (2016). The role of philosophy for children (p4c) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 54-59.
- Jaspers, K. (1981). *Felsefeye Giriş*. (M. Akalın, Çev.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. O. (1998). Social metacognition: An expansionist review. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 137-154.
- Kahney, H. (1993). *Problem solving current issues*. Ballmoor Buckingham: Open University Press.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi.
- Kant, I. (2006). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz.
- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.

- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* VI, 6(4), 23-37.
- Karakuş, M. (2000). Alt sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine yaratıcı sorun çözme programının etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/154/1159.pdf> adresinden erişildi.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kenan, S., & Demir Çelebi, Ç. (2014). Çocuk Felsefesi ve Küçük Prens'in Çocuk Felsefesi açısından İncelenmesi. *YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceeding*, Chairs of the Organization Committee, 305-315.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education & Culture*, 28(2), 36-53.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.
- Keskin, A. (2009). İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kınık, B. (2018). Montessori temelli bireysel eğitim programının özel eğitim gereksinimi olan çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Koray, A. Ç. (2015). Küçük zürafa. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Kuçuradi, İ. (2006). Felsefe nedir acaba. B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.), *Kimin için felsefe içinde* (ss.115-123). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Kurnaz, A. (2019). Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri. Konya: Eğitim Yayınevi.

- Kutlu, Z. S. (2014). Lise 9. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin problem çözme becerisi ve boyun eğici davranışları ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Lambert, E. B. (2001). Metacognitive problem solving in preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 24-35.
- Lau, S., & Cheung, P. C. (2010). Creativity assessment: Comparability of the electronic and paper-and-pencil versions of the Wallach–Kogan Creativity Tests. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 101-107.
- Leon, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *Gist Education And Learning Research Journal*, 10, 113-127.
- Lipman, M. (1981). Philosophy for children. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: Programs for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development. (2), 35-38.
- Lipman, M. (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. *The Clearing House*, 71(5) 277-280.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In S. Naji, R. Hashim History (Ed.), *Theory and Practice of Philosophy for Children: International perspectives*. New York: Routledge.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany*. New York: University Press of America.
- Liu, O., Frankel, L., & Roohr, K. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment (Research Raport No. RR–14-10). *ETS Research Report Series*, 2014(1), 123.
- Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Marzano, R., Brand, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C. (1988). *Dimension of Thinking a framework for curriculum and instruction*. United States of America: Association for supervision and curriculum development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.

- Matthews, G. (2000). Çocukluk felsefesi (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür.
- McCall, C. (2017). Düşünmeyi Dönüştürmek. (Çev. Gülenç K., Petek Boyacı N.) Ankara: Nobel.
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163–81.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. Ankara: EARGED.
- Montaigne (2018). Denemeler (33. basım), (S. Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Morgan, C. T. (2000). Psikolojiye giriş (H. Arıcı, Çev.). Ankara: Metaksan.
- Murris, K. (2016). Philosophy with children as part of the solution to the early literacy education crisis in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 652-667.
- Mutlu Özdamar, E. (2017). Çocuklar için felsefe eğitim programı (P4C). E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk eğitimi Mozaigi: Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar* (ss. 51-64). Ankara: Nobel Akademi.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 19-49.
- Mutlu, E. (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Naseri, S., Gorjian, Z., Ebrahimi, M. R. & Niakan, M. (2017). Critical thinking in P4C (Philosophy for children) educators: An intervention study. *International Journal of Scientific Study*, 5(7), 108-113.
- Nickerson, R. (1988). Chapter 1: On Improving Thinking through Instruction. *American Educational Research Association*, 15(1), 3-57.
- Nisbet, J. (1990). Teaching thinking: An introduction to the research literature. (Spotlight no. 26). Edinburgh: SCRE.
- Nosich, G. M. (2012). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.

- Obay, M. (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1), 105-122.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, M. (2008). Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, I., Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. İstanbul: AÇEV ve ERG.
- Önal, M. (2017). Çocukça felsefe yapmak ya da düşünme ve felsefe dersine hazırlanmak. Çocuk ve Medeniyet, 2, 61-69.
- Önal, M. (2017). Çocukça felsefe yapmak ya da düşünme ve felsefe dersine hazırlanmak. Çocuk ve Medeniyet, 2, 61-69.
- Özkan, F. (2013). Sokrates’in entelektüalist ahlakı. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 35-53.
- Özkan, F. (2013). Sokrates’in entelektüalist ahlakı. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 35-53.
- Öztürk, S. C. (2018). Stem eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D. Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3(2), 32-41.

- Paul, R., & Elder, L. (2020). Kritik Düşünce (3. ed.). (E. Aslan, & G. Sart, Trans.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pecorino, P. (2000). Introduction to philosophy. Bayside, NY: Queensborough Community College, CUNY. Retrieved December 16, 2016,
- Piaget, J. (2004). Çocukta zihinsel gelişim (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.
- Piaget, J. (2004). Çocukta zihinsel gelişim (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.
- Piaget, J. (2005). Çocuğun gözüyle dünya (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.
- Piaget, J. (2005). Çocuğun gözüyle dünya (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.
- Piaget, J. (2007). Çocukta karar verme ve akıl yürütme (Y. T. Günaydın, Çev.). Ankara: Palme.
- Piaget, J. (2007). Çocukta karar verme ve akıl yürütme (Y. T. Günaydın, Çev.). Ankara: Palme.
- Platon (2012). Devlet (23. Basım), (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimgöz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Platon (2012). Devlet (23. Basım), (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimgöz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Reed, R., & Johnson, T. (1999). Friendship and Moral Education Twin Pillars of Philosophy. New York: Peter Lang.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. New Directions for Child and Adolescent Development, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. Scandinavian Journal of Educational Research, 47(3), 317-24.
- Rousseau, J. J. (2017). Emile (8. basım), (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Runco, M. A., & Charles, R. E. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. The creativity research handbook, 1, 115-152.
- San, İ., & Güler, H. (2004). Yaratıcı eğitim ve çoklu zekâ uygulamaları. Ankara: Artım Yayınları.
- Schweinhart, L. J. (2017). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. E. Aktan Acar (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimi Mozaği: Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar (ss. 1-11). Ankara: Nobel Akademi.

- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.
- Seifi, G. M. Y., Shaghagni, F. & Kalantari, M. S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls. *Journal of Applied Psychology*, 5(2), 66-83.
- Seifi, G. M. Y., Shaghagni, F. & Kalantari, M. S. (2011). Efficacy of philosophy for children program (P4C) on self-esteem and problem solving abilities of girls. *Journal of Applied Psychology*, 5(2), 66-83.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.
- Sequeira, L. (2013). Empowering the other: Negotiating racism and marginalization in a classroom community of inquiry. In M. B. Glina (Eds.), *Philosophy for, with and of Children* (pp. 131-148). [DX Reader version]. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=xiFQBwAAQBAJ&hl=tr&source=gbs_navlinks
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, a preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here?. *Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademik Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Spring, J. (2017). Özgür eğitim (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Spring, J. (2017). Özgür eğitim (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood*. 10 Yorkton Court: Redleaf Press.
- Stangroom, J. (2013). *Felsefe* (F. Uslu, Çev.). Ankara: Liman.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–370). New York, NY: Cambridge University Press.

- Stiggins, R., Rubel, E., & Quellmalz, E. (1985). Measuring thinking skills in the classroom a teacher's guise. Final raport of the regional study award project.
- Suloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of Creativity. (Vol.1), (pp. 189-202). San Diego, CA: Academic Press.
- Swartz, R., & Perkins, D. (2016). Teaching Thinking Issues and Approaches. New York: Routledge.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (160-171).
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (160-171).
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(14), 15-43.
- Taş, I. (2017). ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI VE YARATICILIKLARINA ETKİSİ.
- TDK. (2020, Aralık 20). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Thilly, F. (2009). Felsefeye yolculuk (İ. Şener, Çev.). İstanbul: 47 Numara.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 67- 82.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 67- 82.
- Tokui, C. & Kono, T. (2018). Philosophy for/with children in public children's libraries. Philosophical Practice: Journal of the American Philosophical Practitioners Association (American Philosophical Practitioners Association), 13(3), 2244-2255.
- Tokui, C. & Kono, T. (2018). Philosophy for/with children in public children's libraries. Philosophical Practice: Journal of the American Philosophical Practitioners Association (American Philosophical Practitioners Association), 13(3), 2244-2255.

- Tomley, S. (2017). Freud bu işe ne derdi? (D. Çetinkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Topdemir, H. G. (2008). Felsefe. Ankara: Pegem Akademi.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 119-133.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 119-133.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2015). Philosophy for children: short and long term effects. In R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Eds.), The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking (pp. 103-112). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2015). Philosophy for children: short and long term effects. In R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Eds.), The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking (pp. 103-112). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Torrance, A. P., Gowan, J. C., Wu, J. M., & Aliotti, N. C. (1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. Journal of Educational Psychology, 61, 72-75.
- Torrance, A. P., Gowan, J. C., Wu, J. M., & Aliotti, N. C. (1970). Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. Journal of Educational Psychology, 61, 72-75.
- Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. New Jersey: Prentice-Hall.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. Research Papers in Education, 19(3), 365-380. Advance online publication. doi: 10.1080/0267152042000248016.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. Research Papers in Education, 19(3), 243, 365-380.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. Research Papers in Education, 19(3), 365-380. Advance online publication. doi: 10.1080/0267152042000248016.
- Uluçınar, U., Akar, C. (2021). İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.

- UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 45-66.
- Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
- 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
- Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Wartenberg, T. (2018). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler*. (Çev. S. Kurtar, & A. Gülen,) Ankara: Sentez.
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal – UK Edition*. London: Pearson.
- Worley, P. (2020). *Felsefe Makinesi (4. b.)*. (T. Büyükuğurlu, Çev.) İstanbul, Paraşüt Kitap.
- Yıldız Demirtaş, V., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliği: Çocuklarla felsefe eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294.
- Yılmaz, S. (1990). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yücesoy, S. (2006). *Sokratik konuşma*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yüksel, Ö. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

EKLER

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

Okulun Adı:

Çocuğun Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

1. Cinsiyet:(1) Kız (2) Erkek

2. Annenin eğitim durumu (1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5)

Üniversite (6) Yüksek lisans

3. Babanın eğitim durumu (1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5)

Üniversite (6) Yüksek lisans

4. Annenin mesleği

5. Babanın mesleği

6. Anne-Babanın medeni durumu: (1) Birlikte (2) Ayrı

EK 2 İlkokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

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

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

Not: Ölçek, dörtlü puanlama tipindedir. 4 boyutta, 18 maddeden oluşmaktadır. 15,16, 17, 18 maddeleri ters kodlanması gerekmektedir. Puanlanırken nesnellik özelliği bağlamında yorumlanmalıdır. Anket maddeleri öğrencilerin anladığından emin olmak için uygulayıcı tarafından okunmalı ve kontrol edilmesi uygun olacaktır. Özellikle, italik açıklamaların olduğu ifadeler de okunması anlamayı kolaylaştıracaktır

EK 3 Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri		Hiçbir zaman	Ender olarak	Arada Sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarımdan kaçmak yerine sorunlarıma çözmeye çalışırım.					
2	Ne zaman sorun yaşarsam içimde hep bir karamsarlık olur ve kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1).” “Ender olarak böyle davranmam (2).” “Arada sırada böyle

davranırım (3).” “Sık sık böyle davranırım (4).” “Her zaman böyle davranırım (5).”

İZİN BELGELERİ

EK 4 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2022-8545



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

Oturum Tarihi
24.05.2022

Oturum Saati
11:00

Oturum Sayısı
2022/11

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 24.05.2022 tarihinde saat 11:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

Karar 04: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ'ın sorumlu araştırmacı olduğu ve yüksek lisans öğrencisi Damla ŞAHİN'e ait **"Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi"** başlıklı çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU

Prof. Dr. Süleyman İLHAN

Prof. Dr. Kenan PEKER

Prof. Dr. İrfan EMRE

Doç. Dr. Taner YILDIRIM

Doç. Dr. Rıfat BİLGİN

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Doç. Dr. Serkan BİÇER

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU

Prof. Dr. Süleyman İLHAN

Prof. Dr. İrfan EMRE

Doç. Dr. Taner YILDIRIM

Doç. Dr. Rıfat BİLGİN

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Doç. Dr. Serkan BİÇER

Prof. Dr. Kenan PEKER

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5 Araştırma İzin Formu



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32026198-20-62785017
Konu : Araştırma İzni (Damla ŞAHİN)

04.11.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 sayılı Genelgesi.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Damla ŞAHİN'in yürütmekte olduğu "Çocuklar İçin Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Hasköy Gazi İlkokulunun 4.sınıf öğrencilerine uygulama talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüz Araştırma İzin Komisyonunca incelemiş olup, yapılacak araştırma uygulamasının ilgi genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması, uygulamalarda sadece ekli mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kullanılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nedim ÖNER
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Erver KIVANÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi Yazı ve Ekleri (34 sayfa)
2-Ön İnceleme Formu (1 sayfa)
3-Anket Ölçeği (7 sayfa)

EK 6 Araştırmacı Çocuklar İçin Felsefe Eğitici Eğitimi Sertifikası





T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SÜREKLİ EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ



SERTİFİKA

Sayın **DAMLA ŞAHİN**

İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından
10.02.2022-03.03.2022 tarihlerinde 45 saat olarak düzenlenen
“P4C (ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE) SERTİFİKA PROGRAMI” na
katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

T.C. Kimlik No : [REDACTED]
Sertifika No : 22062010

Prof. Dr. Nilgün ÇİL
Müdür

EK 7 Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Daamla ŞAHİN	Öğrenci No:192406109				
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi					
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Çocuklar için Felsefe Pedagojisinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi					
Danışman	Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table><tr><td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (57)</td><td>%14</td></tr><tr><td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı ()</td><td>%</td></tr></table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.			Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (57)	%14	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı ()	%
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (57)	%14					
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı ()	%					
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	23/03/2023				
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce: 	İmza				
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.						
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

İLETİŞİM BİLGİLERİ

