

## Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma<sup>1</sup>

Nihan Akkocaoğlu Çayır<sup>2</sup>, Buket Akkoyunlu<sup>3</sup>

### Öz

Çocuklar için felsefe çocukların, bir metin, öykü ya da örnek olaydan yola çıkarak bilgi, doğru, gerçek, güzel, adalet gibi felsefi kavramları bir yetişkin rehberliğinde tartışmalarıdır. Bu araştırma çocuklar için felsefe eğitiminin, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla on dört hafta toplam yirmi sekiz saat sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanan ders planları iki ayrı sınıfta, kırk sekiz öğrenciye, iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler gözlemlenmiştir. Duyuşsal alanda ise filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlara yönelik farkındalıklar söz konusu olmuştur. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında değişimler yaşanmıştır. Çocuklar için felsefe, okul öncesinden liseye kadar farklı yaş düzeylerindeki pek çok dersin programlarıyla bütünleştirilebilir ya da ayrı bir ders olarak okutulabilir.

**Anahtar Sözcükler:** *Çocuklar için felsefe, ilkökul öğrencileri, düşünme becerileri.*

<sup>1</sup>. Bu çalışmanın verileri, danışmanlığını Prof. Dr. Buket Akkoyunlu'nun yürüttüğü "Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>. Araş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, nihanakkocaoğlu@gmail.com

<sup>3</sup>. Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, buketakkoyunlu@gmail.com

## Qualitative Study on Education of Philosophy for Children

### Abstract

Philosophy for children (P4C) is that children discuss the philosophical concepts such as knowledge, trueness, reality, and justice in an adult guidance by starting from a text, a story or a case study. This study was carried out in order to determine how education of philosophy for children has affected the 3rd grade students in the primary schools in the cognitive, affective and social areas by being used the qualitative research method for a total of 28 hours and 14 weeks. At the end of the process, in the cognitive domain, it has been observed some changes in students, such as understanding the philosophy, the questions of philosophy and the features of philosophers, establishing relations between concepts, associating the concepts with everyday life, cognizing the thinking errors, orientation to think, and thinking from different angles. Enjoying the philosophy and awareness of the concepts have been also mentioned by the philosophers in the affective domain. Also, in the social domain, some changes occurred in students' problem-solving and knowing each other. Philosophy for children can be integrated with the programs of many courses at different age levels from pre-school to high school or be taught as a separate course.

**Keywords:** *Philosophy for children, primary school students, thinking skills.*

## Giriş

Eğitim sistemimizin karşı karşıya olduğu sorunlardan biri, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirememesidir. Oysaki çocuklar, küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenmişlerdir ve bu durumun yarattığı sorunları, var olan eğitim sistemi ile çözmek mümkün değildir (Direk, 2008). Bireylerin, onları çevreleyen sorunlar karşısında donanımlı olmalarını sağlamak büyük ölçüde okulların görevidir. Russell (2005), okullarda öğretilmesi gerekenin kanıtları değerlendirme ve doğru olduklarına dair bir kanıt bulunmayan önermeleri olduğu gibi kabul etmeme alışkanlığı olduğunu söylemiştir. Direk'e (2011) göre de bir kimsenin "Ben böyle düşünüyorum." demesinin hiçbir değeri yoktur. Önemli olan neden, hangi kanıtlara ya da kanıtlanmış bilgilere dayanarak öyle düşündüğünü söyleyebilmektir. Gerekçeli düşünme alışkanlığını edinmiş bir zihin hem kanaatlerinin hesabını verebilir hem de duyup gördüklerinde bilgi olan ile olmayanı ayırt eder. Gerekçeli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi zihinsel eylemler felsefi düşüncenin özelliklerindedir. Felsefi düşünce, çocuklar için felsefe eğitimi yoluyla çocuklara kazandırılabilir.

Çocuklar için felsefe, uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmesi, okuduklarıyla kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmasıdır (Direk, 2008). Çocuklar için felsefenin öncüsü Lipman (2003) ise çocuklar için felsefe eğitiminin, çocukların, düşünme kapasitelerini geliştirmeyi kolaylaştırmak için okullarda kullanılan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlar.

Çocuklar için felsefe eğitiminin kendine özgü amaçları, içeriği, yöntem ve değerlendirme süreci vardır. UNESCO (2007) çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarını, bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak sıralamıştır. Felsefi kavramlar, sorun ya da sorular çocuklar için felsefe eğitiminin odağını başka bir deyişle içeriğini oluşturur. Bunlar genelde bir metin içinde yer alır. Metinler, çocuklara yönelik hikâyeler, romanlar, gazete haberleri vb. şekilde olabilir. Çocuklar için felsefe eğitiminde sokratik yöntem başta olmak üzere çeşitli tartışma teknikleri kullanılır. Çocuklar için felsefe eğitiminin değerlendirme aşaması öğretmen, grup ya da birey gibi sürecin tüm öğelerine dönük ya da tartışma sürecine, çocukların düşünme becerilerine odaklı da olabilir. Çocuklar için felsefe

eğitiminde öğretmen ise sorular yoluyla çocukları farklı seçeneklerle tanıştıran ve görüşlerini gerekçelendirerek açıklamaları konusunda destek olan kişidir. O, sadece felsefeyi bilen değil, bilgisini doğru zamanda, doğru soruları sorarak ortaya koyan ve çocuklarda merak uyandırandır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Çocuklar için felsefe, Amerika'da 1970'li yıllarda Matthew Lipman öncülüğünde yolculuğuna başlamıştır. Çocuklar için felsefe eğitime yönelik o günden bu yana pek çok alanda ve ülkede çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Onun, çocuğun gelişimsel özellikleriyle ilişkisi, eğitim açısından doğurguları, felsefi boyutu, eksiklikleri, uygulamaları, çocuk edebiyatı ile bağı tartışılmaya devam etmektedir. Sözü edilen konulardaki kuramsal çalışmaların dışında çocuklar için felsefenin eğitim ortamlarına sağladığı katkılar da çeşitli kuramsal araştırmalarda tartışılmıştır. Son on yılda yapılan bu araştırmalarda çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerileri ile ilişkisi (Biggeri ve Santi, 2012; Danile ve Auriac, 2011; Gruioniu, 2013; Millett ve Tapper, 2012) demokrasi eğitimi ile ilişkisi (Bleazby, 2006; Burgh ve Yorshansky, 2011), vatandaşlık eğitimi (Garret ve Piper, 2011; Splitter, 2011) ve değer eğitimi (Cam, 2014) ile ilişkisi ön plana çıkmıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin rolü ve öğretmen eğitimi de ele alınan diğer araştırma konularıdır (Murriss, 2008; Haynes ve Murriss, 2011; Lone, 2013; Farahani, 2014; Knight ve Collins, 2014; Wartenberg, 2007). Çocuklardaki akıl yürütme becerilerinin gelişimini nicel araştırma yöntemi kullanarak inceleyen araştırmaların yanında (Lam, 2012; Marashi, 2009); nitel araştırma yöntemi kullanarak çocuklardaki tartışma ve diyalog yürütme becerilerinin gelişimini değerlendiren çalışmalar (Cassidy ve Christie, 2013; Poulton, 2014) da mevcuttur.

UNESCO'nun (2007) çocuklar için felsefe eğitiminin dünyadaki durumuna ilişkin hazırladığı rapora göre dünyanın pek çok ülkesinde çocuklar için felsefe eğitime yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye'deki çocuklar için felsefe uygulamaları ise bazı okul ve öğretmenlerin gönüllü çabalarıyla sınırlıdır. Bu konudaki araştırmalar ise az sayıdadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı, çocuklar için felsefe eğitiminin uygulandığı ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl değişimler meydana geldiğini tespit etmektir. Herhangi bir değişimi gözden kaçırmamak için sınırlı bir alanda araştırma yapmak yerine çocukların zihinsel faaliyetlerine işaret eden bilişsel; hislerini, farkındalıklarını ifade

eden duyuşsal; sınıf içi tartışma ve ilişkilerini yansıtan sosyal boyutta neler yaşandığını keşfetmenin uygun olacağı düşünülmüştür. Böylece araştırma sonuçları sonraki araştırmalar için bir izlek olarak kullanılabilir, çocuklar için felsefe eğitiminin en çok ilişkili olduğu beceri, tutum vb. özellikler belirlenip bunlardan yola çıkarak yeni araştırmalar planlanabilecektir.

Çalışmada öncelikli hedef, değişimlerin niteliğini ortaya koymak, hangi durumlardan, nasıl etkilendiğini detaylarıyla keşfetmektir. Bu keşif, çocuklar için felsefe eğitiminin okullarda neden ve nasıl kullanılacağı konusunda bize ipucu verecektir. Araştırma bu alanda akademik çalışma yapanlara, uygulamaya dönük olarak ise öğretmenlere rehberlik edebilir. Araştırma soruları ise aşağıda yer almaktadır:

1. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?
2. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır?
3. Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ortamı, katılımcılar, süreç, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik ile verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **Araştırma Ortamı**

Araştırma Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir özel okulda gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu özel okulda gerçekleşmesinde okulun eğitim alanında meydana gelen gelişmelere açık ve çocuklar için felsefe eğitiminin hayata geçirmek konusunda istekli olması rol oynar. Bununla birlikte okulun, araştırma için üçüncü sınıfların ders programında haftada iki ders saati, toplam on dört hafta yani yirmi sekiz saat zaman ayırmasının, öğretmenlere seminer verme, onlarla birebir çalışma imkânı sunmasının da çalışmayı etkili bir şekilde yürütmek için

önemli olduğu söylenebilir. Çocuklar için felsefe eğitiminin Türkiye’deki okullara girmesi ve bu araştırmanın “alanyazında bir ilk çalışma” olarak yer alması açısından çeşitli zorluklara maruz kalmamanın, zaman ve planlama açısından aksaklıklar yaşamamanın da bu okulu seçmeyi etkileyen faktörlerden olduğu belirtilebilir.

## Katılımcılar

İlk üç hafta sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla yedi üçüncü sınıfta uygulamaları araştırmacı yürütmüştür. Bu süreçte öğretmenler ve sınıf atmosferine ilişkin gözlemlerde bulunulmuş ve gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin gelişimlerini önemseyen, yeniliklere ve işbirliğine açık, süreci planlandığı üzere uygulamaya istekli iki öğretmen belirlenmiştir. Ayrıca iki öğretmen ve iki sınıf ile çalışmanın, uygulamadaki öğretmen faktörünü tartışmak açısından bir imkân sunacağı düşünülmüştür. Çalışma H ve S olarak adlandırılan iki sınıfta yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1

### *H ve S Sınıfı Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler*

Sınıf Adı	Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim Yılı
H	Ö 1	Kadın	56	33
S	Ö 2	Kadın	55	27

H ve S sınıfının öğrencilerine ait bilgiler ise Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2

### *H ve S Sınıfı Öğrencilerine İlişkin Bilgiler*

Sınıf Adı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Yaş Ortalaması	Sınıf Mevcudu	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı
H	3	9	25	12	13
S	3	9	23	11	12

## Süreç

Aşağıda sınıf içi uygulamalar öncesindeki süreci anlatan aşamalara yer verilmiştir:

1. Çocuklar için felsefe eğitimi bir hikâye, roman ya da metin eşliğinde yürütülmektedir. Öncelikle kullanılacak hikâyeleri belirlemek gerektiğinden alanyazından çocuklarla felsefe yapmak üzere yararlanacak hikâyelerin özellikleri tespit edilmiştir.
2. İçinde felsefi kavramları barındıran, çocukları düşünmeye teşvik edecek, ilgi çekici ve üçüncü sınıf çocuklarına uygun üç çocuk kitabı seçilmiştir.
3. Çocuklarla felsefeye yapmaya uygun hikâyelerin özelliklerinin yer aldığı bir “Uzman Görüşü Formu” hazırlanmış, uzmanların seçilen kitapları okuyarak bu özelliklere göre kitapları değerlendirmeleri istenmiştir. Bu form, iki çocuk edebiyatı uzmanı, bir felsefe öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı bir de eğitim felsefesi uzmanı tarafından doldurulmuş, değerlendirme sonucunda Asa Lind’in yazarı olduğu *Kumkurdu* adlı kitabın ön plana çıkmıştır.
4. *Kumkurdu* kırk beş küçük hikâyeden oluşmaktadır. Hikâyelerden felsefi tartışmaya daha elverişli olanlar bir eğitim felsefesi uzmanı tarafından seçilmiş ve uzman ilgili hikâyelerde öne çıkan felsefi sorun ya da kavramları tespit etmiştir.
5. Belirlenen kavramlar ve araştırma soruları çerçevesinde ders planları hazırlanmıştır. Planlar kazanımlar, etkinlikler, öğretmenlerin süreçte kullanabileceği yönergeler ve açıklamalardan oluşmaktadır. Öğretmenlere tartışma sürecinde yararlanabileceği felsefi kavramlara yönelik bilgiler de verilmiştir.
6. Ders planları, felsefi tartışmaya yöneltmesi açısından bir eğitim felsefesi uzmanına; kazanım, yöntem, değerlendirme sürecini incelemesi bakımından bir program geliştirme uzmanına ve çocukların önbilgi ve seviyelerine uygunluğu açısından okulun Araştırma Geliştirme Birimindeki program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarına sunulularak öneriler doğrultusunda son hallerini almıştır. Ders planlarının yanında öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri ve değerlendirme çalışmalarının yer aldığı bir çalışma kitabı, ilgili haftaya yönelik ev ödevleri ve günlükler de kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Kazanımlar, felsefe, kavram, tartışma ve düşünme hatalarıyla ilişkili olarak duyuşsal ve bilişsel boyutlarda hazırlanmıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminde felsefi kavramlar üzerine tartışma söz konusudur. Bu sebeple odağını kavramlar ve tartışma süreci

oluşturur. Düşünme hataları ise felsefede akıl yürütme, çıkarım yapma sürecindeki önemli engellerdendir ve bu konudaki farkındalık, çocukların doğru düşüncelerine destek olur. Çalışmada adalet, hak, eşitlik, sorumluluk, kurallar, yalan, doğru, gerçek, zaman ve değişim kavramları ele alınmıştır. İlk üç hafta ise felsefe, filozof ve düşünmeyle ilişkili eylemlere odaklanılmıştır. Çocukların öncelikle düşünme ve düşünme araçlarını tanıması için bu süreç bir ön hazırlık olmuştur. Nitekim ilerleyen haftalarda felsefe soruları üzerine tartışılıp kavramlar felsefi açıdan ele alınmış ve filozofların görüşleri de zaman zaman öğrencilerle paylaşılmıştır. Derslerde sokratik tartışma, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, görüş geliştirme tekniği gibi öğrencileri tartışmaya yönlendirecek teknikler kullanılmıştır. Bunun yanında her hafta kavramlara yönelik “Sen büyürken seninle ilgili her şey değişir mi? Yoksa değişmeyen şeyler var mı?”, “Kurallara uymak zorunda mıyız? Neden?” gibi çocuklarla felsefe yapmaya dönük sorular üzerine tartışılmıştır.

7. Öğretmenler ile bir seminerde buluşmuş, çocuklar için felsefe eğitiminin ne olduğu, amaçları, uygulama süreci, örnek etkinlikleri, öğretmenin rolü ve araştırmacının amacı ile hazırlanan planlar paylaşılmıştır. Öğretmen eğitiminin bir parçasının da araştırmacının ders sürecini yönettiği ilk üç hafta olduğu belirtilebilir. Uygulama sürecine 19 Eylül 2013 Perşembe günü başlanmış, uygulamalar toplam on dört hafta devam etmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi olmak üzere üç veri toplama aracından yararlanılmıştır. Aşağıda detaylı bilgilere yer verilmiştir:

### **Gözlem**

Araştırmacının rolüne göre gözlem türleri değişkenlik göstermektedir. Bu çalışmada araştırmacı “katılımcı gözlemci” rolündedir. Araştırmacının alan ile olan ilişkisi, kimliği ve rolü grup tarafından bilinmektedir. Katılımcı gözlemci, hem gözlemci olarak alandan bilgi toplamaya hem de grubun etkinliklerine dâhil olmaya çalışır (Gold, 1958). Bu araştırmada araştırmacı sınıfın doğal ortamına dâhil olmak amacıyla ilk üç hafta sınıfta etkin olarak dersleri yürütmüştür. Sonrasında öğretmen yardımcılığı kapsamında çocukların etkinliklerini kontrol etmek, zaman zaman onlara sorular yöneltmek, metinleri okumak, grup



çalışmalarında grupları dolaşarak ilgili yönergeleri vermek gibi görevlerle sınıfta bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma süresinde boş derslerde, yemekhanede, öğretmenin sınıfta olmadığı durumlarda ve zaman zaman diğer derslerde sınıfta yer almıştır. Öğretmenlerle ise teneffüslerde, boş derslerinde sıkça buluşulmuştur.

Araştırmada yapılandırılmamış gözlem türü benimsenmiştir. Yapılandırılmamış gözlemde araştırmacının elinde herhangi bir standart gözlem aracı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç açık uçludur, açık uçlu olmasının yanı sıra öncelikli noktaların saptanması amacıyla bir gözlem kılavuzu oluşturmak yararlıdır (Mayring, 2011). Bu çalışmada da ders planlarında yer alan kazanımlar gözlem kılavuzunun çerçevesini oluşturmak suretiyle esnek bir gözlem süreci izlenmiştir.

### **Doküman**

Bu araştırmada doküman olarak öğrencilerin derse ilişkin tuttukları günlükler, çalışma kitabı ve ev ödevleri kullanılmıştır. Günlükler her hafta ders sonunda, ev ödevleri haftanın son gününde, Düşünme Kitabı olarak adlandırılan çalışma kitabı ise ders esnasında öğrencilere sunulmuştur. Kazanımlar doğrultusunda hazırlanan günlükler öğrencilerin o günkü derse ilişkin duygu ve düşüncelerini, ev ödevleri ise ilgili kavramların günlük hayatla ilişkisine dönük etkinlikleri, Düşünme Kitabı çoğunlukla hazırlık çalışmalarını ya da değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. “En sevdiğiniz masal kahramanlarından birini seçiniz. Ona bu derste “gerçek” kavramı ile ilgili anladıklarınızı anlatınız.” etkinliği günlüğe; “Aşağıdaki cümlelerden hangisi duyguları hangisi düşünceleri ifade ediyor? İşaretleyiniz.” sorusu Düşünme Kitabı’na, “Arkadaşlarının sana haksızlık yaptığı oldu mu? Neler yaşandı? Açıklayarak yazınız.” sorusu ise ev ödevine örnek olarak verilebilir.

### **Görüşme**

Araştırmanın sonunda öğrencilerle ve öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle hangi öğrencilerle görüşme yapılacağı belirlenmiş, bunun için nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum örnekleme kullanılmıştır. Maksimum örneklemede, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada her sınıf için derse katılımları farklılık gösteren öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerin katılımları, öğretmenlerin görüşlerinden ve gözlemlerinden, araştırmacı gözlemlerinden, öğrencilerin etkinlik dosyalarından yararlanarak, “düşük”, “orta” ve

“yüksek” olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin katılımlarındaki farklılığın, çocuklar için felsefe eğitimine yönelik olabileceği ayrıca farklı katılım gösterenlerin sürece yönelik görüşlerinin de farklılık taşıyacağı düşünülmüştür.

H sınıfında “iyi” kategorisinde altı; “orta” ve “düşük” kategorisinde dörder öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme dâhil on beş öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerin sekizi kız, yedisi ise erkektir. S sınıfında ise “iyi” kategorisinde altı; “orta” kategorisinde ve “düşük” kategorisinde dörder öğrenci ile görüşülmüştür. Pilot görüşme dâhil on beş öğrenci ile görüşülmüştür. Bunlardan dokuzu kız, altısı ise erkektir.

Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşme kılavuzundaki sorular esnektir ve az yapılandırılmıştır, ifade ve soruların sırası ise önceden belirlenmemiştir (Merriam, 2009). Bu araştırmada görüşme kılavuzu hazırlanırken araştırma soruları ve kazanımlar göz önüne alınmış, hazırlanan sorular, her iki sınıftan birer öğrenci ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında son halini almıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, bireysel görüşmeler ortalama otuz dakika sürmüştür.

İki sınıf öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere araştırma soruları ve kazanımlar çerçevesinde öğrencilere ilişkin gözlemleri sorulmuştur. Görüşmeler ise yaklaşık altmış dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada kullanılan geçerlik stratejilerden biri üçgenlemedir. Üçgenlemede farklı veri araçlarıyla toplanan verilerin karşılaştırılması söz konusudur. Bu amaçla araştırmada görüşme, gözlem ve doküman olmak üç veri toplama aracı da kullanılmıştır. Her bir araçla elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen temalar birbirlerine paralellik göstermiş; üç veri kaynağına ait bulgular birbirlerini desteklemiştir. Kullanılan bir diğer geçerlik strateji olan katılımcı kontrolüdür. Bu amaçla analiz süreci sonunda ortaya çıkan temalar öğretmenlerle paylaşılmıştır. Onlara anlamadıkları, tutarsız buldukları, doğru bulmadıkları noktalar sorulmuş, eklemek istediklerini ifade edebilecekleri söylenmiştir. Öğretmenler ortaya çıkan temaları onaylamış ve eklemek istediklerini beyan etmişlerdir.

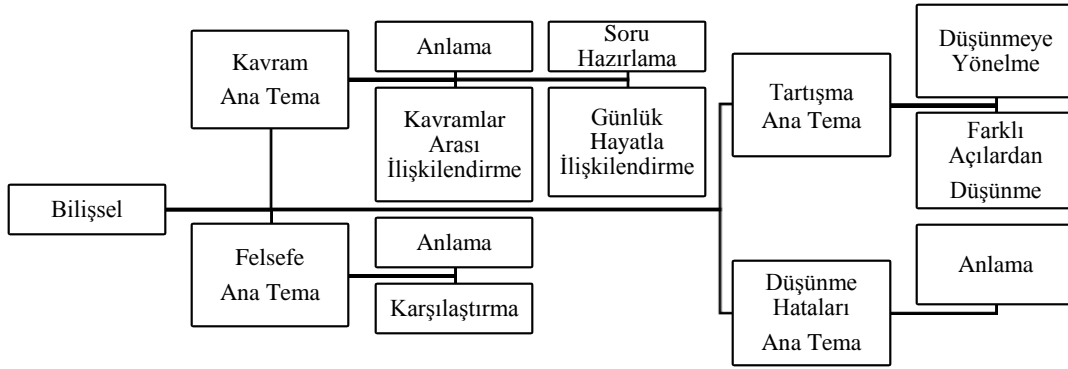
Akran incelemesi adlı strateji ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilmesi, ham veriler ile bulguların tutarlılıklarının denetlenmesini kapsar (Merriam, 2009). Bu amaçla analiz sonucunda ulaşılan temalar ve ham veriler bir program geliştirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda uzman tarafından öne sürülen öneriler dikkate alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan geçerlik stratejilerinden bir diğeri veri toplama süreçlerine yeterli katılımıdır. Veri toplama sürecinde araştırmacının üzerinde çalışılan iki sınıfın öğrenci ve öğretmenleriyle sınıf içinde ya da dışında yeterli vakit geçirme imkânı olmuştur. Ayrıca ilk üç hafta öğretmen sonra da öğretmen yardımcısı olarak sınıflarda yer almıştır. Araştırmacının görüşme yapılacak bireylerin seçiminde örneklemede çeşitlilik sağlanması araştırmanın geçerliğine hizmet eder. (Merriam, 2009). Bu amaçla araştırmada görüşme yapılacak öğrenciler maksimum örneklemeyle belirlenmiştir. Bir diğeri geçerlik stratejisi zengin ve yoğun betimlemedir. Bu strateji için katılımcı görüşmelerinden, alan notları ve dokümanlardan yeterli alıntılar yapılarak bulguları desteklemek gerekir. Bu amaçla bulgular bölümünde öğrenci ve öğretmen görüşlerinden ve öğrencilerden toplanan dokümanlardan sıklıkla alıntılar yapılmıştır.

## **Veri Analizi**

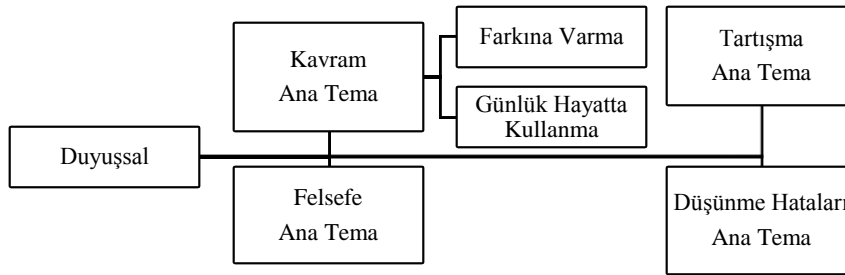
Veri analizi sürecinde izlenen basamaklar aşağıda sunulmuştur:

1. Öncelikle ses kayıt cihazı ile kaydedilen gözlemler, görüşmeler ve öğrenci etkinlik dosyalarının her biri bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.
2. Bu sürecin ardından H sınıfı ve S sınıfı ayrı ayrı analiz edilip karşılaştırmalarına karar verilmiştir. Bu karar, iki sınıfın öğretmenleri ve sınıf atmosferleri arasındaki farklılıkların analiz sonuçlarına yansıtacağı düşünülerek verilmiştir. Veriler sınıf sınıf ve veri kaynaklarına göre tasnif edilmiştir. İlgili olmayan veriler ayıklanmış ve analize hazır hale getirilmiştir.
3. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Veriler belirlenen kavramsal yapı doğrultusunda analiz edilmekle birlikte yeni temalar ve alt temaların oluşması söz konusu olmuş, süreçte hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak veriler kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, benzer kodlar birleştirilip uygun olmayan kodlar çıkarılmıştır. Sonuçta ortaya bir kod listesi çıkmıştır.
4. Kod listesinde yer alan kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların oluşturduğu her bir gruba bir isim verilmiştir. Bunlar araştırmanın alt

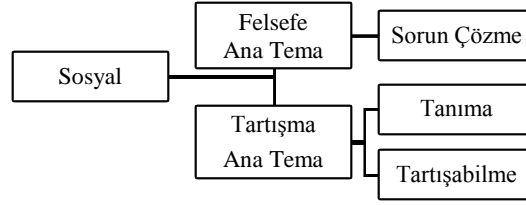
temalarını oluşturmuştur. Daha sonra bu alt temalar araştırma soruları çerçevesinde ana temalar altında birleştirilmiştir. Her bir veri seti ve sınıf için aynı işlemler yapılmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiz sonuçları karşılaştırılıp düzenlenmiş, iki sınıf ayrı ayrı olmak üzere, tüm veriler ilgili temalar altında birleştirilmiştir. İki sınıftaki temaların dağılımı büyük oranda paralellik göstermekle birlikte sosyal alandaki ve Düşünme Hataları temasında duyuşsal alanda meydana gelen değişimler sadece S sınıfında ortaya çıkmıştır. Şekil 1., 2 ve 3.'te tema ve alt temaların araştırma sorularına dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 1. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine bilişsel alanda etkisi nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik tema ve alt temalar



Şekil 2. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda etkisi nasıldır? Araştırma Sorusuna yönelik temalar ve alt Temalar



Şekil 3. “Çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine sosyal alanda etkisi nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik temalar ve alt temalar

### Bulgular ve Yorum

Bulgular, H ve S sınıfı olarak birlikte ve ana temalar çerçevesinde aktarılacaktır. Ana temalar etrafında aktarmanın amacı bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki ilişkişel değışimleri bütün halinde sunmaktır.

#### Felsefe Ana Temasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu temanın bilişsel boyutu, öğrencilerin bir alan olarak felsefeye yönelik kavrayışlarını; bilim ve felsefe ile filozof ve çocuklara yönelik karşılaştırmalarını içermektedir. Bu tür bir sınıflama farklı zihinsel faaliyetlere işaret etmektedir. Duyuşsal alanda ise öğrencilerin, felsefeye, filozoflara ve felsefe sorularına yönelik hisleri, felsefeyi günlük hayatlarında kullanmaları; sosyal alanda da felsefenin sorun çözme süreçlerine etkileri yer almaktadır.

İlk dersten itibaren öğrencilere felsefe soruları yöneltilmiş, bu sorular üzerine tartışılmış, çeşitli etkinlikler yapılmış, filozofların görüşlerinden örnekler verilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu süreç sonunda sık sık karşılaştıkları felsefe sorularının özelliklerini anlayıp diğer sorulardan ayırabilmişlerdir. Aşağıdaki örnekler sürecin bitiminde yapılan görüşmelerden alınmıştır:

*“Bazı soruların felsefe soruları olmadığını öğrendim. Mesela ‘Arkadaşlarını seviyor musun?’, ‘Öğretmenini seviyor musun?’ felsefe soruları değildir ama ‘Para mutluluk getirir mi?’ gibi sorular felsefe sorularıdır. Bu sorular biraz düşünmek gerektirir, tartışmak gerektirir.” (H9)*

*Felsefe sorularının bir tek düşünürlere ait olmadığını düşünüyorum. Herkes kendince kendine felsefe soruları sorabilir ve cevaplayabilir. Ama aynı soruyu sorduklarında farklı cevapları verebilirler diye düşünüyorum.” (S13)*

Öğrenciler, felsefe sorularının yanıtlarının değişkenlik gösterebileceğini, soruların günlük hayatımızın içinde olduğunu ve düşünmekle olan ilişkisini fark etmişlerdir. Bununla birlikte bu soruların cevabının bilimsel bir sorunun cevabını aramaktan farklı olduğunu da anlamışlardır. İkinci hafta sonunda “Felsefe sence nedir?” diye sorulan soruyu bu görüşleri destekler nitelikte yanıtlamışlardır:

*“Bence felsefe düşünmek, tartışmak, araştırmak ve cevabı bir sürü olan sorulardır. Aynı zamanda merak etmek demektir.” (H10)*

*“Bence felsefe düşünmek ve her şeyin farklı bir cevabı olması demektir. Felsefe sorusu üzerine deneyimlerini kullanarak düşündürmektir. Kısaca bilimle yani deneyele yapılmaz.” (H21)*

Öğrenciler için felsefenin ne olduğu süreç sonunda daha anlamlı hale gelmiştir. Onlarla yapılan birebir görüşmelerde ve son derste, bu dersin diğer derslerden farkına yönelik yöneltilen sorunun cevapları bu durumun ipuçlarını taşımaktadır. Öğrenciler şu ifadeleri kullanmıştır:

*Çok farklılık var. Düşünüyoruz, neden düşündüğümüzü açıklıyoruz. Neden düşünmek zorunda olduğumuzu anlıyoruz. O yüzden bence bu ders diğer derslerden çok farklı (S5)*

*“Bence felsefe derslerimiz diğer derslerden farklı çünkü felsefe dersinde öğretmenlerimiz bize bilgiler öğretmedi bize düşünmeyi öğretti. Biz kendimiz araştırarak bulduk.” (H11)*

*“Bazen normal derslerimizde soru sormuyoruz. Kitap bize sorular soruyor biz cevaplıyoruz. Ama felsefe dersinde biz de soru soruyorduk, cevaplıyorduk.” (H12)*

*“Bence felsefe derslerimiz diğer derslerimizden farklı çünkü felsefe dersimizde yani bilgiler öğrenmiyoruz sadece hayata bakış açımızı değiştiriyoruz diyebiliriz.” (H16)*

*“Aslında ben hem farklı hem de farksız buluyorum. Mesela hayat bilgisini, Türkçe, matematik derslerini hayatımızda (günlük hayatımızda) kullanıyoruz. Aynı zamanda felsefeyi de günlük hayatımızda kullanıyoruz.” (S16)*

Felsefenin, düşünme, fikir üretme, soru sorma, günlük yaşamla ve hayata bakışımızla ilintisi çocuklar tarafından fark edilmiştir. Bu, öğrencilerin hem felsefeyi daha iyi kavradığının hem de ders sürecinde daha yoğun düşünmeye, fikir üretmeye yöneldiklerinin göstergesi olabilir.

Yukarıdaki örnekler Anlama alt temasına yöneliktir. Aşağıda öğrencilerin bilim ile felsefeyi kıyasladıkları Karşılaştırma alt temasına ilişkin ifadeler yer almaktadır:

*“Eskiden felsefenin ne demek olduğunu bilmiyordum ama sizinle ilk dersimizde felsefe sorularının bilimle yanıtlanamayacağını öğrendim. Örneğin “Para mutluluk getirir mi?” sorusu felsefe sorusudur ama “Su kaç derecede kaynar?” dersek onu bilimle çözeriz.” (H14)*

*“İlk dersimizde şunu öğrendik bazı sorular bilimle cevaplanamaz ama bazı sorular da felsefe ile cevaplanamaz. Örneğin “Dostluk nedir?” deneye öğrenilemez. Ne yapsan da ne etsen de bunu deneye öğrenemezsin ancak felsefe ile öğrenirsin. Örneğin “En büyük patlama sodyum ve ....” dersin bunu da felsefe ile öğrenemezsin.” (H24)*

Öğrenciler felsefe ile bilimin, bilimsel sorular ile felsefi sorularının, filozof ile bilim insanlarının farkını kavramışlardır. Süreç sonundaki bireysel görüşmelerde ise öğrencilerden filozof ile çocukları karşılaştırmaları istenmiştir. Bazı öğrenciler şu yanıtları vermiştir:

*“Filozof olmak bence bir marifet çünkü hayal gücü sınırlı olanlar asla düşünemez. Çoğu büyük de çok fazla hayal kurmaya zamanı olmadığı için, hayal kurmaz ama filozoflar çok hayal kurar, düşünürler diye düşünüyorum.” (H21)*

*Çocuklar da cevabı olamayan ailelerine özellikle, sorular sorarlar sürekli ve bazı sorular hakkında çok düşünürler. Benzerlikleri budur (H22).*

*“Çocuklar her şeyin sınırsız olduğunu düşünür. Sınırsız derken her şeyi yapabildiklerini düşünürler, her şeyi bildiklerini düşünürler oysa filozof kendilerinin bile bilmediğini, çok az şey bildiğini söyler.” (H24)*

*“Felsefe bana hayat gibi geliyor. Yani her zaman felsefe sorusu sorup duruyoruz kendimize çünkü mesela arkadaşlarım konuşurken fark ediyorum hep felsefe sorusu soruyorum.” (S10)*

Öğrenciler, yetişkinlerin hatta çocukların bile hayal kurmadığını, derin düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Felsefe ile yeni tanışan çocukların bu değerlendirmesi felsefe ile ilgili günlük hayatlarında gözlemler yaptıklarının ve farkındalıklarının arttığının bir göstergesi olabilir. Onlar, üzerinde düşünülmesi gereken bir duruma da dikkat çekmişlerdir. İnsanların günlük yaşamından felsefeyi uzaklaştırdıkları! Oysa oyunlar eşliğinde tanıştırılan felsefeyi kimi çocuklar yaşamlarında kullanmıştır. Aşağıda felsefeyle ilgili olumlu duygularını belirten bir öğrencinin sözleri yer almaktadır:

*“Oyunlarımızda bile filozof çocuk diye evde bir oyun uydurduk. Kardeşim var benim. Kardeşimle filozof çocuk diye bir oyun oynuyoruz. Şöyle bir oyun bir kutu hazırladık sizin gibi. Kutumuzu deldik... Kardeşim okuma yazmayı bilmiyor, o çekiyor ben ona okuyorum. O düşünüyor, düşünüyor, cevabını veriyor böyle. Mesela “Neden büyümek zorundayız?” Kardeşim diyor ki “Büyümek zorundayız çünkü büyürsek Barbie’ye benzeriz. O, o kadar güzel cevaplar veremiyor, Barbie’yi de seviyor. Ben filozof çocuk oluyorum, o da filozof çocuğun yardımcısı oluyor. Oyunun adı da filozof çocuk oluyor. (S5)*

Görüldüğü üzere Felsefe ana teması altında öğrencilerde duyuşsal değişimler de meydana gelmiştir. Bunlar öğrencilerin felsefeye yönelik zorlanma, sıkılma, hoşlanma, merak etme gibi hislerini içermektedir. Derslerin başında kimi çocuklar zorlandıklarını söylemişlerdir:

*“Ben bazı sorularda zorlanıyorum yani ilişkileri ayırırken. Mesela mutluluk ve sevincin ne farkı var?” (S7)*

*“Dersimize ilk başladığımızda biraz zorlandım ama yani ilerleyen zamanlarda alıştığım için artık zorlanmıyorum yani.” (H24)*

H sınıfı öğretmeni ise birebir yapılan bir görüşmede çocukların zorlanmalarının nedenlerini şu cümleler ile açıklamıştır:

*“Bu sorular karşısında çocuklar sarsılıyor. Şimdi açık ve net sorular soruyoruz biz onlara. Bir de çok sık duyduğu sorular değil çevresinde. Çevresine baktı, ablasından kalan kaynaklara baktı... Bu tür soruları, etkinlikleri görmüyorlar.” (Ö1)*

Öğretmen, “açık ve net” sorular derken bir metin ya da bir hikâye içinde cevabı bulunan, bir tarihi, ilkeyi hatırlatmaya, bir kuralı tekrarlatmaya yönelik soruları kastetmiştir. Çocuklar için felsefe eğitimi ise bilgiyi ezberlemeye yönelik değil, kavramın anlamı üzerine konuşma, kavramlarla diğer kavramları ilişkilendirme, günlük hayatta karşılığını arama, görüşlerine gerekçeler sunma, görüşünü destekleyecek örnekler öne sürme, karşıt örneklerle bir görüşü çürütme çabasını taşımaktır. Bu çaba elbette ki belirsizlikle, kafa karışıklığıyla ya da yeni sorularla sonuçlanabilir. Zihni yoran ve zor olan da bunlardır. Bu sürecin farkına varan çocuklar ise birebir görüşmelerde şöyle demişlerdir:

*“Soruyu düşünürken ben zorlandım. Bana bunu kazandırdı. Soru üzerinde bilimsel değil de daha çok felsefe penceresinden düşünmek. Çünkü felsefeyi yeni görmeye başlamıştık o zaman. Bilimle ilgili kesin şeyleri, kanıtlanmış şeyleri biliyorduk. Şimdi de felsefeyi. Bilim üzerinden düşünmemeye çalıştım.” (H3)*



*“Felsefe sorularının birçok cevabı olduğunu öğrendim. Bu benim ilgimi çekti. Çünkü biz genelde bir cevabı olan sorular üzerinde duruyorduk. Bu yüzden benim ilgimi çekti.” (H14)*

Filozoflar ise çocukların ilgilerini çekmiş, çocuklar için yeni bir keşif alanı olmuştur. Öğrenciler, duygularını şöyle ifade etmiştir:

*“Ben filozoflar hakkında şunları düşünürüm. Bir filozof, bazen yalan söyleyebiliriz, diyor diğer filozof ise hiç yalan söylememeliyiz, diyor. Ben filozofların bu yönünü seviyorum. Hepsinin farklı bir düşüncesi, sözleri var.” (H3)*

*“Filozoflar çok özeller çünkü onların düşünceleri çok önemli ama bazıları önemli değil diye düşünüyor. Ben bu öneminin tüm dünyaya yayılmasını istiyorum çünkü daha çok bilim adamlarına yönelik şeyler yapıyorlar... Mesela internete “Felsefe ne demek?” diye yazdım. Çok az giriş sayısı vardı. Arkadaşlarıma söyledim. Böylece bizim tüm sitenin içinde yayıldı. Arkadaşlarım sınıftaki arkadaşlarına söyledi. Onlar da girmiş. O yüzden bir iki hafta sonra baktım, bir ay sonra tam olarak baktığımda çok fazla giriş sayısı vardı.” (S5)*

*“Filozof kelimesini duyunca benim sabrım yatışıyor. Filozofların sabırlı olduğunu düşünüyorum. Ben de sabırlı olmaya çalışıyorum.” (S8)*

*“İlk doktor olmak istiyordum büyüyünce şimdi filozof seçeneği de çıktı. Şimdi filozof olmak istiyorum. Acaba filozofluk üniversitesi var mıdır?” (S14)*

Öğrenciler, filozoflarla aralarında bir yakınlık kurmuş, hem sabretmek, merak duymak gibi özelliklerinden hem de farklı bakış açılarından etkilenmişlerdir. S sınıfı öğretmeni de öğrencilerdeki bu ilginin farkına varmış, onların felsefeye olan ilgisinden “Filozof çocuk olun, düşünün.” gibi ifadelerle diğer derslerde öğrencileri düşündürmek için yararlanmıştır. O, felsefenin soyut olduğu, çocuklar tarafından anlaşılmayacağı düşüncesi ile derslerinde felsefeyi kullanmayı düşünmemiş ancak bundan sonra kullanacağını belirtmiştir. Öğrencilerin ilgisine yönelik gözlemlerini ise şu cümlelerle anlatmıştır:

*“Çocukların buna aç olduklarını fark ettim. Çocukların felsefeye karşı böyle aç yapma, öğrenme isteğine aç olduğunu fark ettim.” (Ö2)*

Öğrenciler, felsefe sorularını cevaplamaktan hoşlandıklarını da dile getirmişler, farklı görüşleri duymayı, kendi görüşlerini paylaşmayı, sorular üzerine düşünmeyi sevmişlerdir. Bu konuyla ilgili hem derse ilişkin yazdıkları günlüklerinde hem de görüşmelerde bazısı hislerini şöyle paylaşmıştır:

*“Ben bu dersi çok sevdim. En çok sevdiğim soru: Büyüme zorunda mıyız?” (S15)*

*“Bu soruları düşünürken ilk önce merak ediyorsun sonra düşünüyorsun?” (H25)*

Öğrencilerin sosyal alandaki değişimlerinden bir bölümü Felsefe ana teması altında gerçekleşmiştir. Felsefe teması altında Sorun Çözme alt teması yer almaktadır. Sorun çözme, öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları sorunlara yaklaşımlarına işaret etmektedir. Üç öğrenci görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

*“Biz daha iyi fikirlere sahip olduk bu ders sayesinde ve ben şöyle bir şey öğrendim. Her soruna daha iyi yönden bakıyorum ve böylelikle sorunları kolayca çözebiliyorum.” (S9)*

*“Yaptıklarımızı düşünüyorum bazen. Bir soruna birden fazla çözüm buluyorum ve en uygununu seçebiliyorum felsefe dersleri sonucunda.” (S13)*

*“Haklarımı savunduğum oldu benim. O gün haklarımı savunduğumu düşünüyorum. Arkadaşım da haklarını savunmuştu, ikimiz de. Sonra kendimi onun yerine koymuştum. Onun da bu hakkı var benim de bu hakkım var. İkimizin de hakkı olduğuna göre bu soruna nasıl bir çözüm bulacağımızı düşünmüştüm.” (S16)*

Yukarıda ifadeleri yer alan öğrenciler, çözüm için birden fazla seçenek düşündüklerini ve diğer arkadaşlarının görüşlerinde de haklılık payı olabileceğini anlamışlardır. Sosyal alandaki değişimler sadece S sınıfında meydana gelmiştir. Bu durum sınıf öğretmeninin, öğrenciler aralarında bir sorun yaşadığında farklı açıdan bakmak anlamında kullandığı “Felsefi açıdan bakın.” ifadesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Böylesi bir yaklaşım, bazıları için sorun çözme noktasında farklılık yaratmıştır.

### **Düşünme Hataları Ana Temasına Yönelik Bulgular ve Yorum**

Düşünme hataları kapsamında aşırı genellemelerden ve tutarlı-tutarsız ifadelerden söz edilmiştir. Doğru düşünme yolundaki engellerden biri olan, yeterince düşünmeden ve gözlem yapmadan varılan aşırı genellemelere ilişkin öğrenciler çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Onlar, aşırı genelleme ifadelerinin özelliklerini fark etmiş, bu tür ifadeleri kullanmanın yanlışlığını çevrelerinden örnekler vererek açıklamışlardır. Aşağıda buna ilişkin iki örnek bulunmaktadır:

*“Bu metindeki aşırı genelleme ifadesi Can’ın Sema’ya “Hiçbir erkek mutfakla ilgili işler yapmaz.” demesidir. Ben Can’ın bu ifadesine katılmıyorum çünkü çoğu aşçı ve gurme erkek oluyor.” (H9)*

*“Bence bu tür ifadeler kullanmak doğru değil. Çünkü düşünmeyerek ve araştırmadan söylendiği için genelleme cümleleri çoğu kişiyi kapsar ama bu kapsama herkes ve her şey için doğru olmayabilir.” (H12)*

Öğrencilerin görüşlerini ifade ederken tutarsız ifadeler kullanmamaları, tartışma esnasında bu ifadeleri tanımaları istenmiştir. Sınıf içi tartışmalarda da görüşlerini açıklarken tutarlı ifadeler kullanmaları, bir başka deyişle çelişkili ifadelerden kaçınmaları yönünde yönergeler verilmiştir. Çalışma yapraklarında yer alan etkinliklerde öğrenciler, verilen cümlelerin tutarsız olanlarını bulup neden tutarsız olduğunu açıklamışlar zaman zaman da özenli konuşmaları ve birbirlerini tutarlı cümleler kullanmaları konusunda uyarmışlardır. S sınıfında H sınıfında farklı olarak duyuşsal alanda Düşünme Hataları ana teması altında değişimler meydana gelmiştir. Aşağıdaki ifadeler bu farklılığa bir örnek oluşturmaktadır:

*“Ben eskiden, bende bir takıntı oluşmuştu. Nihan öğretmen gelince düzeldi. Şöyle bir slogan oluşturmuştuk, evimizde komşularımızla, “Erkekler kızlardan önce gelir.”, “Erkekler kızlardan önce gelir.” diye. Yani erkekler kızlardan daha başarılıdır, daha öndedir. Öğretmen anlatıyor, “Her kız pembe sever.” deyince ne kadar sinir bozucu bir söz olduğunu öğrendim. Sonra da farklı bir slogan uydurduk: “Erkeklerle kızlar eşit gelir.”, “Erkeklerle kızlar eşit gelir.” (S14)*

Görünen o ki S 14 aşırı genellemeye ilişkin öğrendiklerini günlük hayatına yansıtacak kadar duyarlılık kazanmıştır. O, aşırı genellemeye ilişkin farkındalıklarına, kavramlara yönelik öğrendiklerini de eklemiştir. Bu bizi kavramlara ilişkin yaşanan değişimlere taşımaktadır.

### **Kavram Ana Temasına Yönelik Bulgular ve Yorum**

Felsefe ve düşünme hatalarına değindikten sonraki süreçte çocuklar için felsefe eğitimiyle çeşitli kavramlar ele alınmıştır. Öğrencilerde kavramlar çerçevesinde meydana gelen değişimler bu tema altında toplanmıştır. Alt temalar ise farklı zihinsel eylemlere işaret eden Anlama, Kavramlar Arası İlişki Kurma, Günlük Hayatla İlişki Kurma ve Soru Hazırlamadır. Tablo 3’te ilgili alt temalar altında ele alınan bazı kavramlarla ilişkili öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

Tablo 3

*Kavram Ana Temasında Yer Alan Alt Temaları Yansıtan Öğrenci İfadeleri*

Kavram	Anlama	Kavramlara Arası İlişki Kurma	Günlük Hayatla İlişki Kurma
Eşitlik	Eşitlik, herkesin eşit haklara sahip olmasıdır (S 22). Eşitliği ben benzetmek anlamında düşünüyordum. Yani saçları sarı, gözleri mavi... Ama şimdi imkân, olanak anlamında eşit olduğunu, haklar anlamında eşit olduğunu öğrendim (H 23).	Bence adalet eşit olmak demek değil. Örneğin bir evde dört kişi oturuyor. Diğer evde bir kişi. İki eve de bir şeker verirse eşit oluruz ama adaletli olamayız. Çünkü dört kişi bir yerken zorlanır ama bir kişi bir şeker yerken zorlanmaz (H 14).	Kardeşinle aynı yaştasınız, ona araba aldı, sana da almalı. Biri üniversiteyi kazandı, biri üniversiteyi kazanamadı, üniversiteyi kazanana daha büyük bir ödül lazım. Çünkü o çok çalıştı. Aynı suçu işledi iki kişi ikisine de aynı cezayı vermeli ama biri yanlışlıkla yaptıysa ona daha az vermeli. Aynısını veremez (H 11).
Adalet	Adalet, herkese hak ettiği şeyi vermektir (H 1). Adalet, eşitlik, düzen ve hakların korunması demek (H 2). Bence adalet hak, eşitlik ve hukuktur. Bu yazdığım üç kavram adaleti tanımlar (H 24).	Ben önceden eşitliğin ve adaletin aynı şey olduğunu düşünüyordum ama bu çalışmalarımızdan sonra adaletin daha kapsayıcı bir kavram olduğunu öğrendim. Eşit davranmanın her zaman adil davranmak olmadığını öğrendim (H 22).	Bizim eski evimizde iki apartman görevlimiz vardı. Aynı ücreti aldıkları halde bir tanesi diğerinden daha fazla çalışıyordu. Aynı zorluktaki işleri yapmak için aynı parayı aldıkları halde yaptıkları işlerin zorluk derecesi eşit değil. Adaletli davranılmadığını düşünüyorum (H 25).
Sorumluluk	Sorumluluklarımızın sadece çevremize karşı olduğunu biliyordum (H 14).	Okula zamanında gelmek bir kuraldır. Bu öğrencilerin bir sorumluluğudur. Öğrencilerin ödev yapmak sorumluluğu vardı. Yani arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum... Kural koyduğumuzda bu kurala uymamız lazım. Bu sorumluluğumuzu yerine getirmemiz lazım (S 16).	Benim kardeşim küçük olduğu için bize aynı sorumluluk verilmiyordu. Ben bu derslere girmeden neden eşit verilmiyor sorumluluklarımız diye şey yapıyordum, sonra bu dersi işleyince onun yaşı benden küçük olduğu için eşit sorumluluklarımız olmayabilir (H 12).
Yalan	Bugünkü dersten çıkardığım ders yalan söylersek olayın daha da büyüyeceğidir. Çünkü yalan söyleyerek sorunlarımızı çözemeyiz. Kant'a göre yalan söylemek kötü bir şeymiş. Bazen küçük beyaz yalanlar söyleyebiliriz. Ama bu küçük beyaz yalanları çok zor durumda kaldığımızda söylemeliyiz (H 15).	Yalan söylemek yaşanmamış bir olayı anlatmaktır doğru ise yaşanmış bir olayı hiç eksiksiz baştan sona anlatmaktır (S 6). Ben bu dersi işlemeden önce yalanla yanlış ayıramıyordum ama daha sonradan yalanı bilerek söylediğimizi ama yanlış bilmeden söylediğimizi anladım (H 25).	Bu kavramların felsefe derslerimizde özellikle günlük hayatımızda da yararları oldu. Mesela birisi bir şeyi yanlış yaptığı zaman, yanlış söylediği zaman o yalan söylüyor zannediyordum ama o yanlış söylemiş diyordu ama ben yalanımı itiraf ediyorsun diye onu zorluyordum. Ama şimdi yanlış söylediğini öğrenince o kadar itiraz etmiyorum. Yanlış ile yalanı artık ayırt edebiliyorum (H 22).
Gerçek	Gerçek hayatta gerçekten görebildiğimiz,	Ben şeyi öğrendim. Gerçeği aslında iki anlamı da	Ben hep gerçekle doğruyu karıştırıyordum. Örneğin

	duyabildiğimiz, tadabildiğimiz ve hissedebildiğimiz şeylerdir. Gerçeklik dışı olan şeylere uydurma denir mesela benim canavarım var demek uydurma (S 12).	taşındığını düşündüm. Mesela bu eşyaların, insanların, hayvanların her şeyin gerçek olduğunu ama hayvanların ve de insanların doğru nasıl olabildiğini anlayamamıştım çünkü doğru olamaz. Doğru böyle bir kavram değil ama mesela yanlış yerine doğruyu söylemek bir olay hakkında (S 10).	bu sorunun gerçek yanıtı diyordum ama bu dersten sonra gerçek yanıtı denilmeyeceğini anladım (H 1).
Zaman	Bence zaman saatin, takvimin hükmedemediği, durdurulamaz, ileri ve geri alınamaz, güneş, insan ve diğer canlıların değişimiyle anlaşılır bir kavramdır (S 13). Zamanın kişiye ve duruma göre hızlı veya yavaş geçtiğini öğrendim (H 15).	Zaman geçtikçe birçok şey değişir. İnsanlar, hayvanlar ve eşyalar zaman geçtikçe değişir ve bu normaldir. Bazı canlıların bazı özellikleri büyüdükçe değişir ama değişmeyen özellikleri de vardır (H 23).	Zaman geçtikçe insanlar da değişir. Yani insanlar değiştikçe zaman geçmiş olur. Ama zaman o kadar çabuk geçerken biz yavaş yavaş kendimize alışabiliriz (S 13). Zamanla değişimin arasındaki ilişkiyi öğrendim. Zamanla büyür, değişir ve geliştirmişiz. Değiştikçe daha iyi anlıyorum (H 25).
Değişim	Değişim, büyüdüğümüz zaman olan şeydir (H 1).	Değişim ve zaman arasındaki ilişki, ikisinin de büyümek kavramına yönelmesidir (H 2). Zaman geçtikçe her canlı değişir. Saat ve takvim olmasaydı canlıların ve eşyaların değişiminden zamanı fark edeceğimiz (H 11).	Büyürken çok çok değiştiğimizi bilmiyordum. Üç yıl geçiyor abi oluyorsun o zaman biliyordum. Şimdi her yıl her saat birazcık değişiyorsun onu anladım (S 11).

Öğrencilerin kavramlara ilişkin, neleri öğrendikleri, fark ettikleri ya da anladıklarına yönelik görüşleri ile araştırmacının gözlemleri sonucunda çeşitli yorumlara ulaşılabilir. Bunlardan ilki öğrencilerin kavramlarla ilişkili sınıf içi tartışmalardan yola çıkarak, kavramları kendi cümleleriyle tanımlamaya çalışmaları, kavramlar arasında ilişki kurmaları ve öğrendiklerinin karşılığını günlük hayatta aramaya yönelmeleridir. Ayrıca öğrenciler adalet, eşitlik ve hak kavramlarına toplumsal açıdan yaklaşmaya ve neyin adil, neyin haksızlık olduğu üzerine düşünmeye başlamışlardır. S sınıfı ve H sınıfı öğretmeninin bu görüşlerle örtüşen ifadeleri şöyledir:

*“Çocuklar da bu konuda bakış açısı sahibi oldu. Şimdi eşitlik ile adalet arasındaki ilişkiyi çok iyi anladılar. Haksızlıkları dile getiriyorlar.” (Ö1)*

*“Kavramları genel anlamda anladılar. Hak, adaleti bu tür kavramları birçoğu toplumsal anlamda değerlendireyor, toplumsal olarak onu fark ettiler.” (Ö2)*

Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak “yalan”a farklı açıdan yaklaştıkları, “duruma göre” bazı yargıların değişebileceğini düşünmeye başladıkları, çevrelerinde ve kendilerinde yaşanan değişimlerin zamanla, bunların da büyümeleri ile ilgili olduğunu anladıkları söylenebilir. Bununla birlikte zamanla saati eşleştirmekten uzaklaşarak zamanla ilgili daha soyut düşünmeye yöneldikleri belirtilebilir. Zamanın hükmedilemez olduğu, saatler durunca zamanın durmayacağı ifadesi buna örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak da hayalden gerçeğe, somuttan soyuta doğru bir düşünme sürecini izlemiş oldukları söylenebilir. Bu hayal, uydurma ve gerçek kavramları için de geçerlidir.

Tüm bunların yanında H sınıfı öğretmeni, kendisinin bu kavramlarla ilgili yeterince düşünmediğini fark ettiğini söylemiştir. Ayrıca kavramlara yönelik soruların, tartışma ortamının onu farklı düşüncelerin var olduğu ve bir sorunun tek bir doğru yanıtı olmadığı fikrine taşıdığına altını çizmiştir.

Çocuklar için felsefe eğitiminde soruları yanıtlamak kadar soru sormak da önemlidir. Öncelikle öğrenciler okunan *Kumkurdu* adlı kitaptan cevabı yoruma dayanmayan sonra da cevabı yoruma dayanan sorular yazmaları, ardından verilen sorulardaki boşluklara uygun bir kavram yerleştirerek sınıfta tartışılan felsefe sorularına benzer sorular üretmeleri istenmiştir. Öğrenciler, en son aşamada da değişim ve büyümek kavramları hakkında felsefe soruları yazmaya çalışmışlardır. Onların sınıfta hazırladıkları bu sorularından örnekler aşağıda yer almaktadır:

*“Değişince mi büyürüz yoksa büyüyünce mi değişiriz?” (S3)*

*“Değişmek ilginç midir?” (H4)*

*“Küçükken mi daha mutlu yoksa büyüdüğümüzde mi daha mutlu oluruz?” (H 11)*

*“Hep büyüyünce mi değişiriz?” (S13)*

*“Değişirsem büyümüş olur muyum?” (S18)*

*“Büyümek mutluluk getirir mi?” (H23)*

Soruların kuruluş biçimi, büyümek ve değişmek kavramlarının anlamlarıyla örtüşmesi, yoruma açık ve düşündürücü olması sebebiyle felsefi açıdan uygun olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğrencilerin büyük bir kısmının, tartıştığımız felsefe sorularına odaklandıklarını, bu

soruları diğerlerinden ayırabildiklerini ve kavrama dönük düşündürücü bir soru yazabildiklerini göstermiştir. Ayrıca S sınıfındaki öğrenciler, değişim ve büyüme kavramları dışında düşündürücü, tartışmaya açık sorular hazırlama noktasında özgün örnekler sunabilmişlerdir. Aşağıda bu örneklerden birkaçı yer almaktadır:

*“Bütün insanlar her zaman mutlu mudur?” (S13)*

*“İnsanların yaşama sebebi nedir?” (S16)*

*“Demokratik düşünceye örnek verebilir misin?” (S17)*

*“İstersek her şeyi yapabilir miyiz?” (S18)*

*“İnsanlar birbirini sevmek zorunda mı?” (S23)*

Kavram ana teması çerçevesinde duyuşsal alanda yer alan alt temalar ise Farkına Varma ve Günlük Hayatta Kullanmadır. Öğrenciler, ilgili kavramlara yönelik duyarlılıklarını, hislerini ve farkındalıklarını dile getirmişlerdir. Farkına Varma alt teması altında öğrencilerin aşağıdaki görüşleri örnek olarak verilebilir:

*“Değişmek istemiyordum. Ama değişince geliştiğimi anladım.” (H4)*

*“Büyüme kavramını öğrenmek bana büyüme korkmamam gerektiğini ve büyümenin doğal olduğunu anlamamı sağladı. Ayrıca değişimin önemli olduğunu, hiçbir zaman değişmekten korkmamam gerektiğinin farkına vardım.” (H5)*

*“Haklarımı şu açıdan daha iyi anladım; yaşadığım ortam. Yani bir insan bir şeyi yaşayınca daha iyi anlar. Fazla söz hakkı almak istedim ve söz hakkı alabildim. Düşüncelerimi özgürce ifade edebilme hakkını daha iyi anlayabildim. Eskiden insanların ne çektiğini şu an anlayabiliyorum. Düşüncelerini özgürce ifade etmemenin nasıl bir şey olduğunu daha iyi anladım. Ben haklarımı daha iyi anladım. Görüşlerimi ifade etmek de bir hak.” (H24)*

Öğrencilerin kavramlara yönelik farkındalıkları, yalan söylemenin karşdakini üzeceğini, haksızlığa uğrayanların duyguları, değişimin ve büyümenin hissettirdikleri, adaletin önemi gibi durumlarda kendini göstermiştir. Ele alınan kavramlara ilişkin öğrendiklerini günlük hayata aktarabilenler de olmuştu. Aşağıda bu aktarımı gösteren görüşler yer almaktadır:

*“Örneğin herkese eşit davranmayı yani oyunlarda herkese eşit davrandım. Mesela bizim sınıf oyunumuzun adı “Buhar makinesi” burada bütün hırsızlara hapiste 30 saniye vererek onlara eşit davranıyorum.” (S3)*

*“Kardeşimle bana bir şey alınacaktı. Ona büyük bana küçük bir şey. Sonra ben bu dersi hatırlayıp bunun adaletli bir şey olduğunu anladım çünkü kardeşimin benimki kadar fazla büyük oyuncuğu olmadığını hatırladım.” (H20)*

*“Eskiden anneme en çok beni sevmesini söyledim. Ablamla beni eşit sevmesini istemiyordum. Bu olayı öğrenince yaptığıma şaşırđım. Anneme bizi eşit sevmesini söylüyorum artık.” (H21)*

*“Önce eşitlik adalet, adalette eşitliktir diye düşünmüyordum. Ayrıca bunları öğrenmeden önce tüm arkadaşlarıma eşit davranıyordum ama şimdi bütün arkadaşlarıma adil davranıyorum.” (H22)*

Öğrenciler, çocuklar için felsefe eğitimi ile ele alınan kavramlara ilişkin ulaştıkları sonuçları ve farkındalıklarını yaşamlarına yansıtabilmişlerdir. Bunu, öğrendiklerini önemsedikleri ve duyarlılık geliştirdikleri için yapabilmişlerdir. Aktarım, en çok adalet ile eşitlik kavramları çerçevesinde meydana gelmiştir. H sınıfı öğretmeni de aynı fikirdeydi ve bununla ilgili bir örnek de vermiştir:

*“En çok yerleşen kavram, yaşama geçirmek, sorgulamak anlamında adalet olmuş. Önce hep eşitlik diyorlardı. Örneğin keki bölüşürken kalın dilim İpek’e gitti, şimdi şöyle diyorlar ‘Ama o daha zayıf...’ ” (Ö1)*

### **Tartışma Ana Temasına Yönelik Bulgular ve Yorum**

Kavramlar çerçevesinde bazı değişiklikler yaşanırken oluşturulmaya çalışılan tartışma ortamı da öğrencilerde birtakım değişimlere yol açmıştır. Öğrenciler diğer derslerden farklı olarak bu derste “düşünebildiklerini” söylemişlerdir. Sıklıkla ifade ettikleri düşünme eylemi Tartışma ana temasının Düşünmeye Yönelme alt temasını oluşturmaktadır.

Peki, çocuklar diğer derslerinde yeterince düşünmüyorlar mıydı? Öğretmene göre de yeterince değildi, onlar bu süreçle birlikte daha yoğun düşünmeye başlamışlardır. Onları düşünmeye yönelten ise sorulardır. Birebir görüşmede H sınıfı öğretmeni şöyle söylemiştir:

*“Normalde daha çok ezber çalışıyorlar... Düşündüler, amacımız da oydu... Neden, niye, sonuç ne?... ‘Neden?’ sorusunu sormamızla birlikte oldu. Çocuk nedenleri sorguladı. Belki de ilk defa bir pencere açıldı” (Ö1)*

Peki, çocuklar “düşünmek” derken neyi kastediyorlardı? Aşağıdaki ifadeler bize bir fikir verebilir:



*“Bana bu tartışmanın bir katkısı oldu. Felsefe yönünden düşünmeyi öğrendim derslerimizde. Felsefeye yönelik düşünmeyi öğrendim. Mesela böyle dinleyerek, herkesin görüşünü değil kendi görüşümü ortaya koyarak cevaplamak.” (H3)*

*“Bir şeyi birden fazla düşündüm.” (H11)*

*“Sokrates’in bir sözü vardı, o söz aklıma geldi şimdi. O sözde ben ne demek istediğini pek anlayamamıştım. O yüzden düşünmüştüm.” (H19)*

*“Tartışma ortamının oluşması bizim bu konuya daha etkin katılmamızı, daha iyi düşünmemizi... Yani biri bir fikir atıyor ortaya sen de itiraz ediyorsun belki veya evet o öyle diyorsun, onu bir örnekle açıklıyorsun. O da daha etkin katılmanı sağlıyor derse.” (H22)*

*“Bu dersteki benim için en düşündürücü şey değişim ile ilgili soru bir soru yazmaktı. Çünkü kaliteli bir soru yazmak beni zorladı.” (H22)*

Yukarıdaki ifadelerden ve gözlemlerden yola çıkarak çocukların “düşünmek”ten kastettiklerinin, farklı bir görüş ortaya koymak için çabalama, bir şeye uzun süre odaklanma, zihinde yeni soruların uyanması, bir sözün anlamını ya da soruyu anlamaya çalışma, açıklama, örnek verme ve nitelikli bir soru hazırlama olduğu söylenebilir. Düşünmeye Yönelme alt teması çerçevesinde çocukların felsefe sorularına yönelik düşünceleriyle devam edilebilir çünkü onlara göre düşünmenin ateşleyicisi felsefe soruları olmuştur:

*“Filozoflar bence çok güzel düşünüyorlar. O kadar zor böyle cevaplar veriyorlar ki... Hem insanın akli karışıyor hem acaba gerçekten mi diye insan da onun hakkında düşünmeye başlıyor. Yani şöyle bir döngü oluşuyor, filozoflar bir soru hakkında düşünüyorlar, ondan sonra siz onları bize söylüyorsunuz, biz de filozofların neden öyle düşündükleri hakkında düşünüyoruz. Yeni sorular yapıyoruz.” (S5)*

*“Herkes farklı bir şey söylüyor felsefe sorusuna, hangisi olduğunu bulamıyorsun. Herkes bir şey söylüyor, tartışıyorlar. Bayağı bir düşünmek lazım. Bana göre doğru ama arkadaşına göre de kendininki doğru ama bana göre onunki doğru olmayabilir. O sırada da arkadaşının söylediği doğru mu yanlış mı onları söylüyorsun ve işte o sırada düşünüyorsun doğru mu yanlış mı diye.” (S11)*

*“Bu soruyu kendime sorduğumda kafama takılan şeyi unutuyorum. “Para mutluluk getirir mi?” sorusunun cevabını bulamadım ama bulabileceğimi düşünüyorum. Çünkü çok değişik bir cevap bulmak istiyorum.” (H14)*

Görünen o ki sorular, çocukların daha önce karşılaştıklarından farklıydı, ilişki kurmalarını, yoğunlaşmalarını, örnek vermelerini gerektiriyordu ve bu da “düşündürücü” bir süreçti. S sınıfı öğrencileri, Düşünmeye Yönelme alt teması altında ifade edilebilecek bir farklılık ortaya koymuşlardır. Bu da düşünme sürecinin felsefe sorularıyla birlikte içsel düşünüşe,

onları kendi kendine düşünmeye yönlendirmesidir. Bu görüşü yansıtan öğrenci ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır:

*“Bu ders beni böyle biraz düşündürdü. Soru deyince aklıma düşünmek geliyor. Hayatın anlamı nedir diye bir soru buldum kendime kendime. Uzun zamandır o soruyla ilgili düşünüyorum.” (S 5)*

*“Şu soru çok aklıma takılıyor, Mutluluk nedir?, sevinçle karıştırdığım için sevinçtir diyemiyorum, başka bir şey. Hala düşünüyorum.” (S8)*

*“Kendime sorular soruyorum. “Güven nedir?” diye bir soru sormuştum kendime. Cevabının kendime, dürüstlük, yalan söylememek, insanların birbirine karşı güvenebilmesi, ona elini uzatabilmesi demektir diye vermiştim.” (S13)*

Tartışma ana temasının altındaki diğer alt tema ise Farklı Açılardan Düşünmedir. Diğer derslerde farklı açılardan düşünmeye gerek olmayan, tek cevaplı ya da bilgi düzeyindeki sorular, öğrencilere bir konudaki farklı düşünceleri keşfetme imkânı vermemiş olabilirdi. Bu derste öğrenciler farklı düşünceleri keşfetmeleriyle farklı açıdan düşünmeye yönelmişlerdir. İlgili temayı temsil eden öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir:

*“Zaten arkadaşlarımdan düşününce bir sorunun birden fazla cevabı olabileceğini de anladım. Arkadaşlarımla benim kendi söylediklerim bazen uyuşmuyordu. Ama yine de soruyla ilgiliydi ve doğrudu.” (S13)*

*“Arkadaşlarımla görüşlerini dinledim. Daha farklı yorumlanabildiğini öğrendim ve o açıdan da bakarak o cevabının olabileceğini düşündüm.” (H23)*

Öğrenciler, tartışma sürecine yönelik duygularını da bildirmişlerdir. Onların tartışma, tartışmaya yönlendiren etkinlik ve hikâye kitabına ilişkin hoşlanma, merak duyma, ilgisini çekme, eğlenme gibi duyguları duyuşsal alanda Tartışma ana temasında yer almıştır. Öğrencilerin tartışma sürecine ve etkinliklerine ilişkin duygularından örnekler şöyledir:

*“Tartışmaktan bazen hoşlanıyorum bazen hoşlanmıyorum çünkü bazen çok zaman harcıyoruz.” (S9)*

*“Felsefe derslerinden tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü bu derste özgürce düşüncelerimi ifade edebiliyorum.” (H9)*

*“Ben yarışmadan hoşlandım. Adalet, eşitlik, hak diye gruplara ayrıldığımız. Grup çalışmasında ben çok eğleniyorum. Arkadaşlarımla birlikte herkes bir kafada düşünüyor. O yüzden düşüncelerimiz daha fazla oluyor.” (H11)*

*“Bu ders düşüncelerimi kendimce söylememde yardımcı oldu. Önceden bazen kendi düşüncelerimi saçma bulur arkadaşlarım diye söylemeye utanıyordum. Ama şimdi hiç kimsenin, hiç kimsenin düşüncesini kötü bulmadığını, alay etmediğini görünce düşüncelerimi özgürce söyledim.” (H13)*

*“Felsefe dersinde tartışmaktan hoşlanıyorum çünkü arkadaşlarımın yorumlarından yola çıkarak birçok şeyin farkına varıyorum.” (H21)*

Öğrencilerin tartışma sürecinden hoşlanma nedenlerinin, özgürce düşüncelerini ifade edebilmeleri, arkadaşlarının görüşlerini duyabilmeleri, yeni fikirler edinmeleri ve düşünmeye yönelmeleri olduğu söylenebilir. Öğrenciler, en çok farklı renkteki kartları kaldırarak düşüncelerini ifade ettikleri etkinliği, haklarla ilgili yapılan yarışmayı ve farklı renklerle farklı bakış açılarının yansıtıldığı altı şapkalı düşünme tekniğinden hoşlanmışlardır. Bu süreçte öğrencileri tartışmaya yönlendirmek için kullanılan araçlardan birisi de *Kumkurdu* adlı kitaptır. Bazı öğrenciler, bu kitabın felsefe derslerinde kullanılmasının iyi bir fikir olduğunu söylemiş ve kitaba yönelik olumlu hislerini belirtmişlerdir:

*“Bence iyi ki kullanmışsınız hem çok güzel bir kitap hem de felsefe yolundan düşünmemize eğlenceli bir şekilde yardım diyor.” (S16)*

*“Bence Kumkurdu adlı kitap felsefe derslerine çok uymuş. Çünkü Kumkurdu adlı kitapta hikâyeler felsefe ile ilgili.” (H16)*

*“Kumkurdu kitabının felsefe derslerimizde kullanmamızın iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha iyi düşünmemizi sağladı.” (H22)*

S sınıfında H sınıfından farklı olarak öğrencilerde sosyal alanda bazı değişimler gözlemlendiğini belirtilmiş, değişimlerin Tartışma ve Felsefe temasında odaklandığı ifade edilmişti. Tartışma teması altında ise Tanıma ve Tartışabilme alt temaları yer almıştır. Tanıma alt temasının, tartışma ortamının bazı öğrencilerin birbirlerini yakından tanıma olanağı sunmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Aşağıda bu durumu örnekleyen bir öğrenci görüşü bulunmaktadır:

*“Felsefe dersleri bana bir hırs verdi. Nasıl oldu bilmiyorum. Bir anda bana bir hırsı geldi ve arkadaşlarıma yakın olduğumu fark ettim. Felsefe dersinden sonra bir sürü arkadaşım olduğunu fark ettim. Onlarla daha sık görüşüyorum. Onların bilgilerini daha iyi hatırlayabiliyorum ve de onları daha çok sorgulayabiliyorum. Bence felsefe derslerinin şöyle bir katkısı oldu yani sosyalleştim gibi geldi bana. Arkadaşlarımı daha çok tanıyorum.” (S10)*

Bir diğer alt tema ise Tartışabilmedir. Bu tema bazı öğrencilerin karşıdakinin görüşlerini dinleme, kendi düşüncelerini ifade etme, farklı görüşlere saygı duyma gibi tartışma kurallarını fark etmesini içermektedir. Aşağıda buna ilişkin iki öğrenci görüşü yer almaktadır:

*“Ben artık böyle herkesle tartıştığımız konularda sorunları çok abartmamasını yani çok kötü tepkiler vermemesini anladım. Bu da bana daha kolay yolu gösterdi.” (S9)*

*“Ben eskiden sınıf tartışmalarında hep ben söz almak isterdim. Hep şöyle derdim, ben ben ben. Sadece bu kavram vardı bende. Ama artık o kavram gitti, yerine söz alarak konuşma geldi. Aslında ben bunu 2. sınıfta hafif atlattım. Sonra yeniden başladı. Atlattım yeniden başladı. Biri konuşurken ortaya direkt laf atıyordum. Şu an tamimiyle atlattım, hiçbir şey yok. (S14)*

Öğrencilerin tartışmalarda söz alma konusunda istekli olmaları diğer arkadaşlarını dinleme konusunda sabırsız davranmalarına yol açıyordu. Sınıf öğretmenin tartışma sürecine ilişkin gözlemlerinden biri çocukların tartışma esnasında artık birbirlerini dinleyebildikleri yönündeydi. O bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

*“Tartışmalarda dinlemeyi, dinlediği kişinin fikirlerini yorumlayıp ona göre hareket etmeyi daha çok oturtular. Karşısındakini dinleme ve onun duygu düşüncelerini süzgeçten geçirmeyi başardılar.” (Ö2)*

S sınıfı öğretmeni, öğrencilerin tartışma sürecindeki davranışlarında olumlu değişimler meydana geldiğini söylemiştir. Onun öğrencilerin iletişim ve sorun çözme becerilerine verdiği önem ve bu amaçla felsefe ve filozofları bir araç olarak kullanmasının, H sınıfından farklı temaların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Öğrenciler, felsefenin insan hayatındaki yerini, felsefenin kavramlarla ve düşünmeyle ilgisini ve felsefe sorularını sıradan insanların da sorabileceğini anlamışlardır. Bununla birlikte felsefe sorularının tek doğru cevabı olmayacağı ve buradan yola çıkarak aynı sorulara farklı ve doğru yanıtlar verilebileceği sonucunu çıkarmışlardır. Ayrıca felsefenin bilimle, filozofun bilim insanıyla, felsefe sorularının da bilim sorularıyla arasındaki farkı kavramışlardır.

Öğrenciler, adalet, hak, eşitlik ve sorumluluk kavramlarına insanlar ve insanlar arası ilişkiler, duyarlılık penceresinden bakmış ve kavramlara toplumsal olarak yönelmeye başlamışlardır. Zaman, değişim ve büyümek kavramına yönelik ise somuttan soyuta doğru bir düşünme süreci izlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Worley (2009) de çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerilerinin gelişimini desteklemesinin yanı sıra soyut düşünmeye yönelik katkısından söz ettiği eklenebilir.

Öğrenciler, kavramlar arası ilişki kurmayı başarmışlardır. Fisher'a göre (2008) kavram gelişimi çocuklar için felsefe eğitiminin temel amaçlarından biridir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen sonuçların kavram gelişimini desteklediği söylenebilir. Nitekim çocuklar kavramları kendi cümleleriyle tanımlayabilmiş ve aralarında ilişki kurabilmişlerdir. Öğrenciler, kavramları günlük hayatla da ilişkilendirebilmişlerdir. Kuçuradi (2006) de felsefe eğitiminin temel amacının öğrenenin, öğrendikleriyle kendi yaşantısı arasında bağlantı kurmasını sağlamak olduğunu söyler.

Öğrenciler, diğer derslerde bilgi, bu derste ise nasıl düşüneceklerini öğrendiklerini söylemişlerdir. Bunun temel sebebi sıklıkla sorulan “Neden?” ve düşünmeye teşvik eden felsefe sorularıdır. Bu sorular onları bir duruma farklı açıdan bakmaya ve sorular üzerine daha detaylı ve uzun süre düşünmeye teşvik etmiştir. Öğrenciler, Lipman (2003) tarafından eleştirel düşünmeyi tanımlayan, tartışmalardaki tutarsızlıkları belirtme, akıl yürütme sürecindeki yanlış düşünceleri tespit etme, sınıflama ve kategorileştirme gibi eylemleri gerçekleştirmişlerdir. Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yaşanan olumlu değişimler, çocuklar için felsefe eğitiminin eleştirel düşünmeyle ilişkili bilişsel kapasiteleri geliştirdiğini gösteren araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Danile, Lafortune, Pacillo vd., 2005; Trickey ve Topping, 2007; Marashi, 2009; Kefeli ve Kara, 2008; Pacillio, 2010; Cleary, 2011; Lam, 2012). Tüm bunlarla birlikte sınıf içi tartışmaların çocukları üst düzey düşünme becerilerine taşıdığını söylemek güçtür. Bu, büyük oranda öğretmenlerin geleneksel tutumuyla açıklanabilir.

Bu araştırma, öğretmenlerin tartışma yürütme yeterlikleri kadar felsefi bilgiye de ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Nitekim çocuklar için felsefe eğitimi her ne kadar filozofların görüşlerinin aktarımı anlamına gelmese de öğretmenlerin felsefi duyarlılığa sahip olmalarını gerektirir. Bu, çocukların çeşitli bakış açılarına karşı farkındalık kazanmaları, akıl yürütme ve analitik düşünme becerilerini harekete geçirmeleri için önemlidir (Lone, 2013). Çocuklar için

felsefe eğitimi ile birlikte öğretmenlerin, bir sorunun birden fazla doğru yanıtı olabileceği, farklı bakış açılarının var olduğu ve bunun sınıf ortamına taşınabileceğini, bu amaçla da felsefenin bir yöntem olarak kullanılabilmesi fikri oluşmuştur. Nitekim Haynes ve Murriss (2011) de çocuklar için felsefe eğitiminin öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenin sınıf içindeki rolünü eleştirerek bilgiye yönelik inançlarını değiştirmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler, okulda hep bilimden söz ettiklerini, felsefe ve filozofları tanımadıklarını üzülerek belirtmiştir. Kimileri ise süreç sonunda filozof olmak istediklerini, “okulu varsa okuyabileceklerini” söylemişlerdir. Öğrenciler kendilerini, filozofların sabırlı olmak, kendi kendine soru sormak, sorular üzerine düşünmek, merak etmek gibi özellikleriyle de özdeşleştirmişlerdir.

Çocuklar, çevrelerinde gözlemledikleri olayları hak, adalet ve eşitlik çerçevesinden yaklaştırmaya başlamış, herkesin haklar bakımından eşit olduğunu fark etmişlerdir. Bu farkındalık onları günlük hayatlarında haklarını savunmaya ve adil davranmaya yönlendirmiştir. Bu sonuçlar, çocuklar için felsefe eğitiminin değer eğitimi, ahlak eğitimi ve vatandaşlık eğitimi amacıyla kullanılabilmesine yönelik çalışmaları desteklemektedir (Cam, 2014; Garrat ve Piper, 2011; Splitter, 2011). Aynı zamanda çocuklarda yaşanan değişimlerin hayat bilgisi üçüncü sınıf öğretim programında yer alan haklara ve bireysel farklılıklara yönelik kazanımlarla da örtüştüğü görülmüştür. Bu da bize çocuklar için felsefe eğitiminin öğretim programlarıyla bütünleştirilebileceği konusunda bir ipucu vermektedir.

Sosyal alanda ifadeleri yer alan çocuklara göre tartışma ortamı onlara, dinlemeyi, sabırlı olmayı ve diğerinin görüşüne saygılı olmak gerektiğini fark ettirmiştir. Bu bulguların çocuklar için felsefe eğitiminin demokratik tutumlar kazandırma amacıyla kullanılabilmesini gösteren çalışmaları desteklediği söylenebilir (Bleazby, 2006; Burgh ve Yorshansky, 2011).

## Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir: Çocuklar için felsefe eğitiminin Türkiye’de yaygınlaşması için onun etik, demokrasi, eleştirel düşünme, vatandaşlık eğitimi, tartışma becerileri ile ilişkisi üzerine her sınıf düzeyinde araştırmalar yapılabilir.

Araştırmalarda retmen eğitimi sürecinde tartışma yönetimi ve felsefi bilgiye yeteri kadar zaman ayrılmalıdır. Ayrıca ocuklar için felsefe eğitiminin eğitim programlarıyla bütünleşmesi için çalışmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve retmen yetiştirme kurumlarına yönelik öneriler ise şoyledir: Çocuklar için felsefe ayrı bir ders olarak okullarda yer alabileceği gibi diğer ğretim programlarıyla da bütünleştirilebileceği dikkate alınmalıdır. Bu araştırma çocukların felsefeden, felsefe soruları ve filozoflardan hoşlanabileceklerini ve ilgilerini çekebileceğini göstermiştir. Çocukların felsefeyi anlayamayacağı düşüncesinden vazgeçilmeli ve felsefe, filozoflar küçük yaşlarda çocukların hayatına girmelidir. Bununla birlikte retmen yetiştirme kurumlarında ocuklar İçin Felsefe ve Dşnme Eğitimi gibi dersler aılarak retmen adayları gerekli eğitim srecinden geebilir.

## Kaynakça

- Biggeri, M. ve Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: Capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.  
doi:10.1080/19452829.2012.694858
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/ community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.  
<http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/832/596> adresinden erişildi.
- 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
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211.  
doi:10.1080/00131857.2013.771443
- 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
- 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.
- Danile, F.M. ve Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.  
doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., ve Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354. doi:10.1080/03634520500442194
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2011). Neden çocuklar için felsefe?. *Özne*, 14, 231-237.
- Farahani, M.F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.  
doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.534



- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing.
- 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
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Oxford University Press*, 36(3), 217-223.
- 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
- Haynes, J. ve Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Jornoul of Philsophy of Education*, 45(2), 285-303. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x
- 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.
- Kuçuradi, İ. (2006). Felsefe nedir acaba. B. Çotuksöken ve S. İyi (Ed.), *Kimin için felsefe* içinde (ss.115-123). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Lam, C. (2012). Continuing lipman's and sharp's pioneering work on philosophy for children: Using harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. doi: 10.1080/13803611.2012.658669
- Lipman, M., Sharp, M. A. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy for children*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Pres.
- Lone, M.J. (2013). The philosopher as teacher philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186. doi: 10.1111/meta.12018
- Marashi, M.S. (2009). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Gümüş, A. ve Durgun, M.S., Çev.). Ankara: Bilge Su Yayınları.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley Press.

- Millet, S. ve Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Journoul of Philsophy of Education*, 42 (3-4), 667-685. doi: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x
- Poulton, J. (2014). Identifying a K-10 developmental framework for teaching philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1238-1242. doi:10.1080/00131857.2013.771446
- Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis* (Unpublished Doctoral Dissertation). Montclair State University, New Jersey.
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan denemeler*. (N. Arık , Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case study. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (ss. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Topping, K.J. ve Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288. doi.10.1348/000709906X105328
- UNESCO (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> adresinden erişildi.
- Wartenberg, T. E. (2007). Philosophy for children goes to college. *Theory and Research in Education*, 5(3), 329-340. doi: 10.1177/1477878507081802
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. doi: 10.1017/S1477175609990066
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Philosophy for children is that children discuss the philosophical concepts such as knowledge, trueness, reality, and justice in an adult guidance by starting from a text, a story or a case study, in other words, that they philosophize. It can be utilized from philosophy for children for the purposes of citizenship, democracy, and education of ethics, especially thinking skills, but the philosophy for children has not been recognized enough in Turkey. The purpose of the research is to determine the changes that occurred in cognitive, affective and social areas in 3<sup>rd</sup> grade students in primary schools which the activities of the philosophy for children have been applied. It has been thought that it would be appropriate to discover children's cognitive behaviors pointing to children's mental activity, their feelings, their affective behaviors expressing their awareness, and the things that happened in social dimension reflecting their relationships and their classroom discussions instead of conducting research in a limited area in order not to lose sight any change. Thus, the results of research can be used as a theme for the next researches; new researches can be planned for them by determining the features such as skills, attitudes which are most relevant to the philosophy for children. Primary objective in this study is to determine the nature of the change, to discover what situations affected and how affected with the details. This discovery will give us a hint on how the philosophy for children will be used and why it will be used in schools. The research can provide guidance to the teachers related to the implementation and to the academicians studying in this field.

### **Method**

Lesson plans prepared for philosophizing with children have been applied by two teachers to 48 students in two different classrooms. In addition to the lesson plans, a workbook including the students' classroom activities and evaluation studies has been prepared the homework for the relevant week and the diaries in the line with the acquisitions. Acquisitions have been prepared in the affective and cognitive domains regarding the philosophy, the concept, the discussion and thinking errors. In the philosophy for children, the discussion on the philosophical concepts is mentioned. For this reason, it focuses on the process of the concepts and the discussion. Thinking errors are also the important obstacles in the process of reasoning and making inferences, and allow children to think correctly. In the research, the

concepts of justice, rights, equality, responsibility, rules, lies, true, reality, time and changing have been discussed.

In the research, the qualitative research method has been used. In the research, three data collections tools were used as the observation, the interview, and the document analysis. In this research, a flexible observation period was determined, because the acquisitions including in the lesson plans created the framework of the observation guide. In this research, the diaries kept by the students as a document, the workbooks and the homework have been used. At the end of the research, interviews have been conducted with students and teachers one to one. Data has been examined by the content analysis.

## **Results and Discussion**

At the end of the process, in the cognitive domain, it has been observed some changes in students, such as understanding the philosophy, the questions of philosophy and the features of philosophers, establishing relations between concepts, associating the concepts with everyday life, cognizing the Thinking errors, orientation to think, and thinking from different angles. Enjoying the philosophy and awareness of the concepts have been also mentioned by the philosophers, and a part of the things learned have been transferred to everyday life in the affective domain. Moreover, there have been changes in the point of students' problem solving skills and knowing each other in the social field. Students have understood the place of the philosophy in human life; the relevance of the philosophy with the concepts and thinking, and that ordinary people could also ask the philosophical questions. In addition, they have concluded that there could not be a single correct answer to the philosophical questions, and it could be given different and true answers to the same questions based on that. However, they have understood the difference between the philosopher and the scientist, and also between the philosophical questions and scientific questions. Results have corresponded to the researches that philosophy for children contributed to the citizenship and education of ethics with the critical thinking, and changed the beliefs of teachers about knowledge.

## **Suggestions**

Researches can conduct researches in different age groups and in various fields related to the philosophy for children, especially the issues mentioned. Philosophy for children can be

integrated with the programs of many courses at different age levels from pre-school to high school or be taught as a separate course. In the teacher training institutions, teacher candidates can go through the necessary training processes by opening courses such as Philosophy For Children and Thinking Education This research shows that children can like the philosophy, the philosophical questions and the philosophers, and these can attract their attention. The idea that children could not understand the philosophy should be abandoned and the philosophy and the philosophers come into children's life before high school.