

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİM PROGRAMININ  
5-6 YAŞ ÇOCUKLARDA FELSEFİ SORGULAMA YOLUYLA ELEŞTİREL  
DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sema IŞIKLAR

ÇANAKKALE  
Ağustos, 2019

**T.C.  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının  
5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme  
ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi**

**Sema IŞIKLAR  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK**

**Çanakkale  
Ağustos, 2019**

## Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu; bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/08/2019

Sema IŞIKLAR


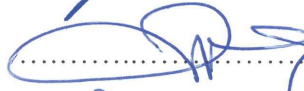

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Sema IŞIKLAR tarafından hazırlanan çalışma, 26/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10189217

| Akademik Unvan | Adı SOYADI           | İmza   |          |
|----------------|----------------------|--|----------|
| Dr. Öğr. Üyesi | Yasemin ABALI ÖZTÜRK |  | Danışman |
| Prof. Dr.      | Çavuş ŞAHİN          |  | Üye      |
| Doç. Dr.       | Sonnur IŞITAN        |  | Üye      |

Tarih: .....

İmza: .....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Enstitü Müdürü

## Önsöz

“Kimseye hiçbir şey öğretemem, sadece onların düşünmelerini sağlayabilirim.”

Sokrates

Yaşadığımız dönemde hayatımızın her alanında gelişen ilerlemelerle paralel şekilde birey ve toplumların istek, ihtiyaç ve öncelikleri de değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu alanlardan biri de kuşkusuz ki eğitimidir. Eğitim sistemleri de zamanla değişen koşullara uyum sağlamaktadır. Günümüz eğitim sistemleri artık bilgiyi pasif bir şekilde almaktan çok verilen bilgiyi eleştiren, sorgulayan, değer katabilen ve karşısına çıkan problemleri çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımı bu amaçlarla örtüşen bir düşünme eğitimi yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara; ikinci bölümünde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlara; son bölümünde ise tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Hazırlamış olduğum çalışma sayesinde ilgi duyduğum felsefe alanını, çalışma arkadaşlarım olan “çocuklarla” yürütmemi sağlayan bu yaklaşımı inceleme fırsatı buldum. Bu benim için çok önemli ve heyecanlı bir süreçti. Araştırma sürem boyunca yoğun temposuna rağmen çalışmamın her aşamasını inceleyip desteklerini benden esirgemeyen, beni tavsiyeleri ve bilgi birikimiyle yönlendiren, hem hocalığı hem de kişiliği ile kendisine sonsuz saygı duyduğum değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK’e, tez sürecimde desteklerini benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Haydar DURUKAN’a, değerleri görüşleri ile

beni yönlendiren tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN ve Doç. Dr. Sonnur IŞITAN'a, çalışmamı uygulama fırsatı bulduğum 25 Eylül İlkokulu'nun personeline, canım çocuklarıma ve ailelerine, değerli öğretmen arkadaşım Yeliz BİNİCİ'ye, okul hayatım boyunca bana destek olan, bana her şeyden önce okuma sevgisi aşıl原因an değerli aileme ve son olarak tüm bu süreç boyunca benden maddi-manevi desteğini ve anlayışını esirgemeyen sevgili eşim Zülfikar IŞIKLAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2019

Sema IŞIKLAR

## Sema IŞIKLAR

### Özet

#### **Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi**

Bu araştırma Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale ili Lapseki ilçesindeki bir ilkokulun anasınıflarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5-6 yaş aralığında toplam 40 çocuktan (20 deney grubu, 20 kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılarak planlanmıştır. Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu modele göre desenlenmiş olan bu çalışmada bir deney bir kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. İki uzman görüşü alınarak hazırlanan “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı” deney grubundaki çocuklara haftada iki oturum olmak üzere on hafta boyunca, ortalama 40 dakika süren toplam 20 oturum halinde uygulanmıştır. Deney grubundaki “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı” uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu, Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017)’nin geliştirdikleri “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği” ve Oğuz ve Köksal Akyol (2015)’in geliştirdikleri “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBÇÖ)” kullanılmıştır. SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılan verilerin analizinde grup içi farklılıkların tespiti için Bağımlı Gruplar t Testi (Paired Sample Test), gruplar arası farklılıkların tespiti için ise Bağımsız Gruplar t Testi (Independent Sample Test) kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda deney grubunun felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri grup içi karşılaştırmalarında her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve gruplararası karşılaştırmada ise deney grubunun felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri sontest ortalama puanının kontrol grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olmadığı görülmüştür. Problem çözme becerileri grup içi karşılaştırmalarında her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Problem çözme becerileri gruplar arası sontest sonuçları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuklar için felsefe, çocuklar için felsefe eğitim programı, felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme, okul öncesi eğitim, problem çözme.



## Sema IŞIKLAR

### Abstract

#### **The Effect of Philosophy for Children Education Program on 5-6 Year-Old Children's Critical Thinking through Philosophical Inquiry and Problem-Solving Skills**

This research was conducted to analyze the effect of the Philosophy for Children Education Program on 5-6 year-old children's critical thinking through philosophical inquiry and problem-solving skills. The study group of the study consists of 40 children (20 in the experimental group and 20 in the control group) at the ages of 5 and 6 receiving education in a primary school kindergartens located in Çanakkale province, Lapseki district during 2018-2019 academic year. In this study, quasi-experimental research design was used which is one of the quantitative research methods. An experimental and a control group were established in this study, which was designed according to the pretest-posttest experimental and control group design. The Philosophy for Children Education Program, which was prepared by taking the opinions of 2 experts, was applied to the children in the experimental group for 10 weeks with 2 sessions per week, making a total of 20 sessions that lasted approximately 40 minutes. The applications of the Philosophy for Children Education Program were conducted by the researcher in the experimental group. During this period, no intervention was performed on the control group.

In this study, data collection tools were a Personal Information Form prepared by the researcher, Critical Thinking Scale through Philosophical Inquiry for 5-6-Year-Old Children developed by Karadağ, Yıldız Demirtaş and Yıldız (2017) and the Problem-Solving Skills Scale (PSSS) developed by Oğuz and Köksal Akyol (2015). In the analysis of the data performed through SPSS 22 software package, Paired Sample Test was used for determining the

intragroup differences and Independent Sample Test was used for determining the intergroup differences.

As a result of the analysis of the data, it was observed that there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the two groups in the intragroup comparisons of the critical thinking skills through philosophical inquiry of the experimental group. In the intergroup comparison, it was found that although the experimental group's mean posttest score of the critical thinking skills through philosophical inquiry was higher than the control group, there was no statistically significant result between them. In the intragroup comparisons regarding problem-solving skills, a significant difference was found between the pretest and posttest scores of both groups. When the intergroup posttest results of problem-solving skills were compared, it was concluded that there was a significant difference in favor of the experimental group.

**Keywords:** Philosophy for children, philosophy for children education program, critical thinking skills through philosophical inquiry, preschool education, problem-solving.

## İçindekiler

|  |      |
|--|------|
| Onay .....                                       | i    |
| Önsöz.....                                       | ii   |
| Özet .....                                       | iv   |
| Abstract .....                                   | vi   |
| İçindekiler.....                                 | viii |
| Tablolar Listesi.....                            | xii  |
| Kısaltmalar .....                                | xiv  |
| Bölüm I: Giriş.....                              | 1    |
| Problem Durumu .....                             | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                         | 5    |
| Araştırmanın Önemi .....                         | 6    |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....                | 7    |
| Araştırmanın Varsayımları .....                  | 7    |
| Tanımlar .....                                   | 8    |
| Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....                 | 9    |
| Okul Öncesi Dönem .....                          | 9    |
| Okul öncesi dönemin önemi.....                   | 9    |
| Okul öncesi eğitim. ....                         | 9    |
| Çocuklar İçin Felsefe .....                      | 12   |
| Felsefenin tanımı.....                           | 12   |
| Çocuklar İçin felsefe yaklaşımı.....             | 13   |
| Çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimi.....  | 17   |
| Çocuklar için felsefenin kuramsal çerçevesi..... | 20   |

|  |    |
|--|----|
| Çocuklar için felsefe yaklaşımının amacı. ....                                 | 24 |
| Çocuklar için felsefe eğitim programı (ÇİFEP). ....                            | 25 |
| Çocuklar için felsefe eğitim programının uygulama aşamaları. ....              | 26 |
| Çocuklar için felsefe yaklaşımında uygulanan eğitim metotları. ....            | 28 |
| Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü. ....                       | 32 |
| Soruşturma topluluğu. ....   | 33 |
| Sokratik yöntem. ....  | 34 |
| Felsefi konuşma. ....  | 35 |
| Eleştirel Düşünme ....   | 35 |
| Felsefi sorgulama. ....  | 38 |
| Problem Çözme Becerisi ....  | 40 |
| Problemin tanımı. ....   | 40 |
| Problem çözme ve problem çözme süreci ....                                     | 41 |
| Problem çözme becerisi. ....   | 43 |
| İlgili Araştırmalar ....   | 46 |
| Çocuklar için felsefe ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. ....         | 46 |
| Çocuklar için felsefe ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. ....        | 48 |
| Problem çözme becerileri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. ....      | 51 |
| Problem çözme becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. ....     | 54 |
| Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. ....  | 56 |
| Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. .... | 58 |
| Bölüm III: Yöntem ....   | 60 |
| Araştırmanın Modeli ....   | 60 |
| Çalışma Grubu. ....  | 61 |
| Veri Toplama Araçları ....   | 63 |

|  |    |
|--|----|
| Kişisel bilgi formu.....   | 63 |
| 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirme ölçeği (FSYEDDÖ)..... | 63 |
| Çocuklar için problem çözme becerisi ölçeği (PBÇÖ).....  | 64 |
| Çocuklar için felsefe eğitimi programı.....  | 64 |
| Verilerin Toplanması.....  | 65 |
| Verilerin Analizi.....   | 65 |
| Bölüm IV: Bulgular.....  | 69 |
| Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 69 |
| İkinci Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 70 |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 71 |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 72 |
| Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 73 |
| Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 73 |
| Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....  | 75 |
| Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar .....                  | 75 |
| Tartışma.....  | 75 |
| Araştırmanın birinci alt problemine ait sonuçlar.....  | 77 |
| Araştırmanın ikinci alt problemine ait sonuçlar.....   | 78 |
| Araştırmanın üçüncü alt problemine ait sonuçlar.....   | 78 |
| Problem Çözme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar .....  | 79 |
| Tartışma.....  | 79 |
| Araştırmanın dördüncü alt problemine ait sonuçlar.....   | 81 |
| Araştırmanın beşinci alt problemine ait sonuçlar.....  | 82 |
| Araştırmanın altıncı alt problemine ait sonuçlar.....  | 82 |

|  |     |
|--|-----|
| Öneriler.....  | 83  |
| Kaynakça.....  | 85  |
| Ekler .....  | 102 |
| Ek A: Kişisel Bilgi Formu.....   | 103 |
| Ek B: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi Katılım Belgesi.....      | 104 |
| Ek C: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı Etkinlik Planı Örneği..... | 105 |
| Ek D: Milli Eğitim Uygulama İzin Belgesi.....                          | 107 |
| Ek E: Veli İzin Formu.....   | 109 |
| Ek F: Ölçek İzin Formu.....  | 110 |
| Ek G: Ölçek İzin Formu.....  | 111 |

## Tablolar Listesi

| Tablo Numarası | Başlık  | Sayfa Numarası |
|----------------|---|----------------|
| 1              | Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.....  | 60             |
| 2              | Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları (n=40)..... | 62             |
| 3              | Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ'ye Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....   | 66             |
| 4              | Deney ve Kontrol Gruplarının PBCÖ'ye Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....  | 66             |
| 5              | Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ'ye Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri.....                       | 67             |
| 6              | Deney ve Kontrol Gruplarının PBCÖ'ye Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri.....                          | 67             |
| 7              | Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ ve PBCÖ'ye Ait Varyasyon Katsayısı Sonuçları.....  | 68             |
| 8              | Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....           | 69             |
| 9              | Deney Grubunun FSYEDDÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları .....                          | 70             |
| 10             | Kontrol Grubunun FSYEDDÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları .....                        | 71             |
| 11             | Deney ve Kontrol Gruplarının PBCÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları .....              | 72             |

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| <b>12</b> | Deney Grubunun PBÇÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi<br>Sonuçları .....   | 73 |
| <b>13</b> | Kontrol Grubunun PBÇÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi<br>Sonuçları ..... | 74 |





## Kısaltmalar

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>ÇİF</b>                  | : Çocuklar İçin Felsefe   |
| <b>P4C</b>                  | : Philosophy for Children   |
| <b>ÇİFEP</b>                | : Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı   |
| <b>FSYEDDÖ</b>              | : 5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği |
| <b>PBÇÖ</b>                 | : Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği   |
| <b>FST</b>                  | : Felsefi Sorgulama Topluluğu   |
| <b>MEB</b>                  | : Milli Eğitim Bakanlığı  |
| <b>N</b>                    | : Toplam Katılan Sayısı   |
| <b>f</b>                    | : Frekans   |
| <b>sd</b>                   | : Serbestlik Derecesi   |
| <b>p</b>                    | : Anlamlılık Derecesi   |
| <b><math>\bar{x}</math></b> | : Aritmetik Ortalama  |
| <b>Ss</b>                   | : Standart Sapma  |

## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, araştırmadaki tanımlar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Son yıllarda ülkemizde de tüm dünyada yaşandığı gibi çocukları ezberci yaklaşımdan kurtarmak, onları düşünen ve üreten bireyler haline getirmek için köklü çözüm arayışları devam etmektedir (Karakaya, 2006).

Çağın ilerlemesiyle birlikte gerek bireylerin gerekse toplumun istek, ihtiyaç ve öncelikleri de değişiklik göstermektedir. Bu değişiklikler sosyal, kültürel, bilimsel, teknoloji gibi alanlarda yaşanmaktadır. Tüm bunlara paralel olarak eğitim sistemleri de zamanla şekillenmekte ve değişen koşullara adapte olmaktadır. Eğitim toplumun şekillenmesinde en önemli unsurlardan biridir. Bu yüzden geçmişten bugüne toplumların eğitimi ele alış biçimleri varoluşları açısından da oldukça önem arz etmektedir.

Platon (2012) eğitimi, gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi gibi ruhun bütün gücünün “iyi”den yana çevrilmesi için en kolay ve şaşmaz yolun bulunması sanatı olarak tanımlamıştır. Yani eğitim göze görme gücü vermek değildir, çünkü o güç zaten gözde vardır. Eğitim gözü doğru yere çevirmeyen ve doğru yere bakmayan ruhu dönüştüren şeydir (Baudart ve ark., 2011).

Rousseau (2017) ise eğitimin yaşamın başlangıcıyla başladığını, ilk eğitimcimizin sütannemiz olduğunu, bu yüzden eski zamanlarda eğitim (education) kelimesinin şu anki anlamından farklı olarak beslenme anlamında kullanıldığını söylemiştir. Glasser (1999) günümüzde eğitim olarak adlandırılan çoğu şeyin “bilgi toplama” ve “hatırlama” olduğunu belirtmiş, eğitimin esas işlevi olan “düşünme”yi ihmal edip insan beyninin en önemsiz

işlevlerinden biri olan “hafıza” üzerinde durmasını eleştirmiştir. Ona göre eğitimin asıl amacı bireyleri “düşünen, karşılaştığı sorunları çözmeye çalışan, yaratıcı, heyecanlı, korkusuz” kişilere dönüştürmektir. Spring (2017) “Özgür Eğitim” adlı kitabında pedagojinin insanları sadece öğrenen kişilere dönüştürmekten kaçınarak, bireylerin kendi kendinin farkında olması ve hareket etme yeteneği kazanmasını amaçlaması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitim ile ilgili yapılan tanımlar gibi, eğitime ilişkin anlayışlar da yaşanan çağa göre farklılaşabilmektedir. Bunlar geleneksel (öğreten merkezli) ve yapılandırmacı (öğrenen merkezli) eğitim anlayışları şeklinde ele alınabilir. Geleneksel eğitim anlayışı davranışçı yaklaşımı benimsemektedir ve bu yüzden günümüzde birçok eleştiri almaktadır. Bu yaklaşım eğitimi davranışlarda istendik yönde bir değişiklik yaratma yani bir biçimlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda yer alan “istendik yönde davranış değişikliği sürecinin” ise öğrencileri eleştirel düşünme gücünden yoksun bireyler haline getirdiği düşünülmektedir. Ayrıca eleştirilerin merkezinde olan bir konu da “istendik” davranış değişikliğinin neye ve kime göre olduğudur. Bu anlayışta çocuklar beyinlerini karşılaştıkları problemleri çözmek ya da düşüncelerini ifade etmek yerine ezberlemek için kullanmayı öğrenirler (Glasser, 1999; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Demokratik toplumlarda hayatın her alanında gerçekleşmekte olan hızlı değişim nedeniyle bireylerin çevresine daha kolay şekilde uyum sağlayabilmeleri, karşılaştıkları sorunların çözümü ve karar verme sürecinde edindiği bilgilerin hızla değişmesi gibi nedenlerden dolayı; bireyin daha iyi ve etkili düşünmesi dolayısıyla eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünme becerileri geliştirmesi gittikçe önem kazanmaktadır (Dalğar, 2017). Glasser (2000) öğrencilere gerçek yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin erkenden tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüz eğitim sistemleri eleştirel, yaratıcı ve problem çözme gibi düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yeniden yapılanmaya başlamıştır. Ülkemizde de bu doğrultuda çalışmalar yapılmakta, öğretim programları öğrenen merkezli yaklaşımlar ve yöntemler oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2013)'ün yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programında da düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, keşfederek öğrenmenin, çocuğun öğrenme sürecinde aktif olmasının, öğrendiklerini farklı durumlara uyarlayabilmesinin ve problem çözme becerilerinin önemi vurgulanmaktadır. Aynı zamanda programın çocuğun merak ettiği konulara dair sorular sorması, araştırması, keşfetmesi üzerinde yapılandığı görülmektedir.

Yaşadığı dünyayı anlamaya başlayan çocukta düşünme süreci de başlamaktadır. Düşünme becerisi, çocuğun hayatı tanımak için çevresiyle etkileşim halinde olup bilgi edinmesi ve edindiği bilgileri kullanması süreçlerini içermektedir (Dalğar, 2017).

MEB (2011) "21. Yüzyıl Öğrenci Profili" adlı raporunda yer alan 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel, yaratıcı, yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme gibi düşünme becerilerinin önemini belirtmiştir. Bu tür becerilerin kazanılması ve karakter haline alması uzun yıllar sürececek sıkı bir çalışma gerektirmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin yaşamın ilk yıllarında geliştirilmesi önemlidir (Dalğar, 2017). Eleştirel düşünmenin kilit bir bileşeni, diğer insanların ifadelerini değerlendirme yeteneğidir. Başkalarından elde edilen bilgiler her zaman doğru olmadığından, çocukların eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri önemlidir. Çocuklar yaklaşık üç yaşlarına doğru insanların bazen yanlış bilgiler verdiğini ve bazı kişilerin diğerlerinden daha güvenilir kaynaklar olduğunu anlar (Heyman, 2008). UNESCO (2007)'ye göre okul öncesi ve ilköğretim çağı çocuklara yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin aşılandığı belirleyici yıllardır. Ayrıca çocuklar; sosyalleşip yaşlılarıyla etkileşimlerinin arttığı bu dönemde okul ortamında ve günlük yaşantılarında diğer çocuklarla problemler ve çatışmalar da

yaşamaktadırlar. Bunlar olumsuz sonuçlar doğurabileceği gibi çocukların kendini geliştirmelerini sağlayan bir sürece de neden olabilmektedir (Dereli İman, 2013). Çocuklar problem çözme sürecinde yaratıcı çözümler üretip, neden-sonuç ilişkileri kurmayı ve bunların sonuçlarını tahmin etmeyi öğrenmektedirler (Kınık, 2018). Problem çözme becerileri bireylerin sorunlarının üstesinden gelmesini sağladığından, çocuklara ne kadar erken yaşlarda kazandırılırsa çocuklar günlük yaşama o kadar kolay uyum sağlayabileceklerdir.

Kant (2006) çocukların düşünmeyi öğrenmesinin büyük önem taşıdığını, Küçükkaragöz (2004) ise daha iyi öğrenmenin bazı öğretim stratejileriyle mümkün olacağını belirtmiştir. Düşünme becerilerini geliştirebilmek için çocukların “neyi” düşünmelerinden çok “nasıl” düşünmeleri gerektiği üzerinde durulmalıdır.

Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için farklı eğitim yaklaşımları uygulamaya koyulmaktadır. “Çocuklar İçin Felsefe” (ÇİF) yaklaşımı çocukların nasıl düşünmesi gerektiği ve düşünme süreçlerini nasıl geliştirebilecekleri konusundaki yaklaşımlardan biridir (Boyras ve Türkcan, 2017; Durmuş, 2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı (ÇİFEP) ise Matthew Lipman ve Ann Sharp’ın 1970’li yıllarda ortaya koyduğu ve “Düşünmeyi Öğrenme” ilkesini benimseyen bir düşünme eğitimi programıdır. ÇİFEP çocukların sorular sorup, sorgulayarak ve birbirleriyle diyalog halinde tartışarak öğrenmelerini hedeflemektedir. Üzerinde tartışılacak soruları genellikle çocukların sorması beklenmektedir. Sonuç olarak tüm bu süreç içerisinde etkin olan çocuklar daha iyi düşünebilmeyi ve daha iyi sorular sorabilmeyi öğrenmiş olmaktadır (Taş, 2017). Aynı zamanda ÇİFEP ile çocukların eleştirel düşünme, problem çözme, soru sorma, dinleme, neden-sonuç kurma becerileri, kendilerine önemli gelen kavramlar hakkında düşünme becerileri, merak etme ve keşfetme arzusu gelişmektedir. Çocuklar olaylara farklı açılardan bakabilmekte, daha esnek ve etkin düşünebilmektedir.

Özellikle okul öncesi dönem insan yaşantısında kritik önemi olan bir dönemdir. Bu yüzden bu dönemdeki çocukların eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireyler olabilmesi ve bunlara yönelik eğitim alması önemli bir gerekliliktir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın problem cümlesi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş grubu çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı ÇİFEP’in 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek ve bu anlamda alana katkı sağlayıp bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır. Bu amaçla birlikte aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Kontrol grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Son yıllarda eğitim ile ilgili çalışmalar ve raporlarda geleneksel eğitimin ve ezberci yaklaşımın bir sonucu olarak görülmektedir ki öğrenciler fen, matematik gibi çeşitli alanlarında öğrendikleri bilgileri analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme gibi aşamalardan geçirmeye zorlanmakta sonuç olarak bilgileri üst düzey düşünce seviyesine taşıyamamaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışının aksine John Dewey eğitim sistemlerinin öğrencilerin “ne” düşüncülerinden çok “nasıl” düşünceleri gerektiğini öğretmenlerinin önemini savunmaktadır. Yani hazır bilgiyi sunup, ezbere dayalı verilen eğitimin aksine düşünmeye dayalı bir eğitim daha önem kazanmaktadır.

Birçok eğitimcinin görüşüne göre eğitim düşünme ve sorgulamaya dayalı olarak yürütüldüğünde verimli hale gelmektedir. Bu sebeple çocukların düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirecek düşünme eğitimi yaklaşımları zamanla daha da önem kazanmaktadır. Daha iyi düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan düşünme eğitimi yaklaşımlarından biri de “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımıdır. Çocukların felsefeyle olabildiğince erken yaşlardan itibaren tanışması ise bu kazanımları edinebilmeleri açısından önemlidir.

Çocuklar İçin/İle Felsefe yaklaşımı ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015a; Aydın Yardım, 2005; Erdoğan, 2018; Okur, 2008; Taş, 2017). Bu çalışmalardan ise yalnızca 2’si okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmış çalışmalardır. Okur (2008) yaklaşıma yönelik bir eğitim programı hazırlayarak, bu programın okul öncesi çocuklardaki etkisini çeşitli değişkenler yönünden incelemiştir. Taş (2017) ise yine yaklaşıma yönelik hazırlanan eğitim programının

okul öncesi çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma ülkemizde az bilinen bir yaklaşım olan “Çocuklar İçin Felsefe” yaklaşımına ve küçük çocukların erken yaşta felsefe yapabileceğine dikkat çekmek açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda Çocuklar İçin Felsefenin okul öncesi dönem çocuklarının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerine etkisini inceleyerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Lapseki ilçesinde MEB’e bağlı bir ilkokulun anasınıflarındaki 5-6 yaş grubu toplam 40 çocukla sınırlıdır.
- Araştırmada uygulanan Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının süresi yaklaşık 40’ar dakika süren toplam 20 oturumdan oluşmakta olup 10 hafta ile sınırlıdır.
- Araştırma kullanılan iki ölçme aracıyla sınırlıdır. Kullanılan ölçme araçları: Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017)’nin geliştirdiği “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği” ve Oğuz ve Köksal Akyol (2015)’in geliştirdiği “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBCÖ)” dir.
- Araştırma deneysel süreç boyunca ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

- Kontrol edilemeyen değişkenler iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
- Araştırmada kullanılan ölçekleri uygulayan öğretmenler tarafsız ve objektif bir şekilde gözlem yapmış ve çocukların cevaplarını aktarmıştır.
- Her iki grupta yer alan çocuklar, gerçek düşünceleri doğrultusunda sorulan sorulara cevaplar vermiştir.



## Tanımlar

**Okul öncesi eğitim:** 0-6 yaş çocuklarının gelişmelerini sağlamak için yapılan sistemli, organize ve planlı eğitim etkinlikleridir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010).

**Felsefe:** Kavramlar oluşturarak, keşfetmek ve üretmek sanatıdır (Deleuze ve Guattari, 2000).

**Çocuklar için felsefe yaklaşımı:** Amerikalı felsefeci Matthew Lipman'ın çalışmalarıyla başlayan, felsefi diyaloglar aracılığıyla çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

**Çocuklar için felsefe eğitim programı (ÇİFEP):** Matthew Lipman ve Ann Sharp'ın 1970'li yıllarda geliştirdikleri yaklaşımın ardından oluşturulan bir düşünme eğitimi programıdır (Taş, 2017).

**Eleştirel düşünme:** Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanabilen makul ve yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 2015).

**Problem çözme:** Tanımlanan bir sorunla ilgili bilinenleri birleştirip, toplanması gereken verileri belirleyerek, çözümler bulma ve sınama yoluyla sorunun üstesinden gelme ve problemleri daha basit ifade etme becerileridir (Gür, 2010).

**Sokratik konuşma:** Birlikte konuşarak, herkesin fikir yürütebileceği konuları ele alma yolu, bir grup çalışmasıdır (Yücesoy, 2006).

## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde okul öncesi dönem, Çocuklar İçin Felsefe, felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerileriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem hayatın temelini oluşturan; bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimin hızlandığı bir dönemdir. Gelişim psikologlarının sihirli yıllar dedikleri bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Çocukların bu dönemde başarabilme duygusunu tatması, kendini tanıması, sınırlarını öğrenmesi gibi beceriler geliştirmeleri için desteklenmeye ve özgür olmaya ihtiyaçları vardır (Durmuş, 2008; Güven ve Efe Azkeskin, 2010).

**Okul öncesi dönemin önemi.** Beyin gelişiminin en yoğun ve hızlı olduğu okul öncesi dönemde sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim için güçlü bir altyapı oluşmaya başlar. Erken yaşlarda yaratılan bu altyapının güçlü olması olumlu etkiler yaratırken zayıf olması geleceğe yönelik olarak karşılaşılabilecek “riskleri” çoğaltır. Bu sebeple okul öncesi dönemde alınan eğitim beyin gelişimi açısından da oldukça kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2013, s.12; Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016).

Yaşamın temeli olan bu dönemde öğrenme oldukça yüksek hızda gerçekleşmektedir. Genel olarak gelişim özellikleri ortak olmakla birlikte her çocuğun gelişimi kendine özgü şekilde ilerlemektedir (MEB, 2013, s.11).

**Okul öncesi eğitim.** Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubunun bireysel özelliklerini ön planda tutarak gelişimini sağlamaya olanak sağlayan sistemli ve aile destekli bir eğitim sürecidir (Tümkeya ve Gülaçtı, 2010).

İlk çağ düşünürlerinden Aristo; çocuğun gelişim özellikleri ve buna uygun olarak eğitimi arama çabalarıyla okul öncesi eğitime dair ilk teorik yaklaşımının öncülüğünü

yapmıştır. Okul öncesi ile ilgili ilk kurumların açılmasında, geliştirilen eğitim modelleri ve Fröbel, Owen ve Montessori gibi birçok eğitim düşünürünün etkisi olmuştur (Güven ve Efe Azkeskin, 2010).

Okul öncesi eğitime dair görüş ve uygulamalar toplumların çocuğu ele alış biçimi, kültürel, dini, siyasi bakış açılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Tarihte okul öncesi eğitime yön vermiş eğitimci ve düşünürler arasında John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich William Froebel, Maria Montessori ve John Dewey öne çıkmaktadır (Erdiller, 2010).

John Locke insanın doğasına ve öğrenmesine ilişkin olarak doğuştan gelen bir özellik ya da yetenek olmadığını, doğumda insan beyninin boş bir levha (tabula rasa) gibi olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre bu levha sadece çevreden ve çevrede edinilen deneyimlerle dolacaktır. Bu bakış açısının eğitime uyarlanması sonucu öğretmen merkezli anlayış geliştirilmiş, davranışçı yaklaşıma zemin hazırlanmıştır (Erdiller, 2010).

Rousseau'nun kaleme aldığı "Emile" adlı romanında eğitime ilişkin görüşleri yer almaktadır. Rousseau (2017, s. 5) "Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir, insanoğlunun elinde bozular." diyerek Locke'un görüşlerinden ayrılmıştır. Aynı zamanda doğalcılık (naturalism) adı verilen yaklaşımı temel alan eğitimi savunmuş, doğuştan gelen özelliklere ek olarak olgunlaşmaya vurgu yapmıştır. Rousseau'nun zamanın çok ilerisinde olan görüşlerinden birçok eğitimci (Pestalozzi, Owen, Fröbel) ve kuramcı (Dewey, Vygotsky, Piaget, Erikson) etkilenmiş ve bu görüşleri kendi kuram ve yaklaşımlarına da yansıtmışlardır (Erdiller, 2010).

Pestalozzi yoğun şekilde Rousseau'nun doğaya dönüş görüşlerinden etkilenmiştir. Aynı zamanda çocuk eğitiminde ailenin ve özellikle annenin önemine vurgu yapmıştır. Ona göre eğitim duyuşal izlenimlere dayalı olarak gerçekleşmelidir. Özellikle 6 yaşın altındaki çocukların öğrenme, hayat ve hayattaki deneyimleri anlamlandırmasına imkan verilmesi

gerektiği konusundaki görüşleri bu yaş çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında etkili olmuştur (Erdiller, 2010).

Fröbel okul öncesi dönem çocukları için sistematik şekilde bir eğitim programı (müfredat) geliştiren ve destekleyici materyaller tasarlayıp eğitim ortamı hazırlayan ilk eğitimcidir. 1837 yılında Almanya’da açtığı anaokulunu, çocukları yeni filizlenen sağlıklı bitkiler gibi gördüğünden “çocuk bahçesi” (kindergarten) olarak adlandırmıştır. Çocukların iç ve dış dünyası arasındaki dengeyi sağlayacak deneyimler bulma çabası üzerine bir felsefe geliştirmiştir. Ona göre çocuk dış dünyayı oyun aracılığıyla tanımaktadır. Oyunun bir eğlence olması dışında; yapılanmış oyunun ciddi ve önemli bir araç olduğunu düşünmüş, oyun yoluyla öğrenmeyi savunmuştur (Erdiller, 2010; Schweinhart, 2017).

Bir tıp doktoru olan Montessori çalıştığı klinikte zihinsel engelli çocuklar için eğitsel çözümler aramaya başlamış ve günümüzde dünyanın birçok yerinde uygulanan modelinin temellerini atmıştır. Montessori’nin “çocuğa saygı” görüşü modelinin temel ilkesini oluşturmaktadır. Ona göre her çocuk biriciktir bu nedenle de eğitim bireyselleştirilmelidir. Çocuklar yetişkinlerin minyatürü değil, yetişkinlerden farklı bireylerdir. Çocuğa saygı gösterilmeli, çocuğun kendi kendine öğrenmesi ve yapabilmesi için yardımcı olunmalıdır. Çocuk zihni bir süngerin sıvıyı emmesi gibi bilgiyi emmektedir. Bunu emici zihin (absorbent mind) olarak tanımlamıştır. Ayrıca çocukların belli davranışlara karşı daha duyarlı olduğunu ve bazı becerileri öğrenebilecekleri hassas dönemler (sensitive periods) olduğunu söylemektedir. Montessori, Fröbel gibi çocukların öğrenmesi için hazırlanmış ortamların gerekliliğini savunur fakat bu ortam sadece çocukların öğrenmesine hizmet etmekle kalmayacak, onların yetişkinlerden bağımsız şekilde kendi kendine öğrenmesini sağlayacak bir ortam olmalıdır (Erdiller, 2010). Montessori zekanın doğuştan geldiği inancından çok erken çocukluk eğitiminin gücüne inanmıştır (Schweinhart, 2017).

Yenilikçilik (progresivizm) akımına öncülük yapmış ünlü eğitimci Dewey, okul öncesi dönemi hayat boyu süren eğitim sürecinin başlangıcı olarak görmüştür. Ayrıca öğretilen konulardan çok öğrencilerin ilgi alanlarına öncelik verilmelidir. Dewey “neyi” (öğretilecek bilgi ve becerilerin) öğretilmesi gerektiğinden ziyade “nasıl” öğretileceği konusuna önem vermiştir (Erdiller, 2010). Dewey eğitime karşı tüm dünyada kabul gören, günümüzde de etkileri devam eden bir anlayış getirmiştir. Ona göre okul yaşamın bir parçası değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Bu yüzden çocukların günlük yaşam becerileriyle yani deneyimler aracılığıyla öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Dewey, 2011).

Rousseau (2017) “Emile” adlı eserinde çocukluk döneminin tahmin edilenden daha gizemli ve büyüleyici olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu yüzden çocukların gerçek içgüdülerini, ihtiyaçlarını tanıyıp buna göre yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaç edinirsek; yetişkin olduklarında disiplin, bilgi ve kültür kendiliğinden ortaya çıkacaktır (Dewey, 2010, s.54).

### **Çocuklar İçin Felsefe**

**Felsefenin tanımı.** Topdemir (2008, s.1)’e göre felsefe bir tanımlamayla sınırlandırılmaz çünkü felsefe sürekli bir tanıma ve tanımlama arayışıdır. Felsefeyi belli bir tanım üzerinden tanımlamaya çalışmanın doğru olmamasının nedeni bu çabanın felsefenin ruhuna aykırı düşmesidir (Cevizci, 2008).

Montaigne (2018)’e göre felsefenin amacı erdemdir. Felsefe her şeyle ilgili düşünme şeklimizi değiştirmektir. Günlük hayatımızın anlamı ve uğruna çabaladığımız her şey felsefedir. Felsefe, bize basit olduğunu düşünerek sorduğumuz soruların bazen aslında cevaplaması en zor sorular olduğunu gösterir. (Lone, 2018, s.18) Felsefe sadece öğrenilecek bir şey değil aynı zamanda yaşanacak bir şeydir (Honer ve Hunt, 1996). Sokrates ise felsefeyi bir eleştiri, sorgulama, karşılıklı tartışma ve hakikati arama faaliyeti olarak ele almıştır (Cevizci, 2012). Felsefe var olanlarla ilgili sorgulama yapma ve soru sorma etkinliğidir. Çotuksöken

(2012)'ye göre felsefe bir bilinç durumu, belli bir anlam verme çabası, düşünme üstüne düşünmedir. Genel olarak varlıklar üzerine düşünme, açıklama, anlama, anlamlandırma, öğrenme eylem ve etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Topdemir, 2009).

Felsefe kendilerinin kim olduklarıyla ve var olan her şeyin anlamıyla derinden ilgilenen insanların üstlendikleri bir etkinliktir, bu yüzden düşünme ve sorgulama felsefenin merkezini oluşturmaktadır (Honer, Hunt ve Okholm, 2003; Lone, 2018).

Felsefe sorularla başlar (Honer ve Hunt, 1996). Alkın Şahin ve Tunca (2015) felsefeyi büyük soru ve sorunlara dair eleştirel, sorgulayıcı, derinlemesine ve sistemli düşünme olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Lone (2018) sorular ve farklı sorular arasındaki ilişkilerin felsefenin temelini oluşturduğunu, bu yüzden felsefenin öğrencilere doğru soruları nasıl sorabileceklerini öğrenmeleri için yardımcı olacak en önemli disiplinlerden biri olduğunu belirtmiştir. Felsefenin temel soruları tıpkı erken çocukluk dönemindeki çocukların sorularına benzemektedir. Bu sebeple Antik Felsefe Dönemi felsefenin çocukluk çağı olarak görülmüştür. “Yalan söylemek niçin yanlıştır?”, “İnsanlar ölünce nereye gider?”, “Evren nasıl var olmuştur?”, “Dünyamız nasıl yaratılmıştır?”, “Bütün bu farklı nesnelere ilk kaynağında ne vardı?” türünden sorular çocuksu fakat önemli sorulardır. Felsefede cevap vermekten çok soru sormanın daha önemli olduğu düşünülürse, bu sorma, sorgulama dönemiyle çocukların soru ve sorgulama çağı arasında bir benzerlik kurulabilir (Honer ve ark., 2003; Önal, 2017).

**Çocuklar için felsefe yaklaşımı.** Aristoteles felsefenin insanların kaçınmayacağı bir etkinlik olduğuna inanmış, insanların felsefe yapmak zorunda olduğunu ileri sürmüştür (Honer ve ark. 2003). Horner ve Westacott (2011) hemen hemen herkesin zaman zaman felsefi problemler üzerinde düşündüğünü belirtmiştir. Tarihin akışı içerisinde birçok filozof ve düşünür tarafından çocukların erken yaşlardan itibaren eğitilmeleri gerektiği düşüncesi ile birçok görüş dile getirilmiştir. Bu görüşlerle bireylerin düşünme becerisini etkili şekilde

kullanarak yaşam kalitelerini arttırmak, kendisini ve çevresini daha iyi anlamasına yardımcı olmak amaçlanmıştır (Güven ve Azkeskin, 2010; Tok ve Sevinç, 2010).

Ünlü düşünür Montaigne (2018) “Denemeler” adlı eserinde çocukların erken yaşlardan itibaren felsefe yapabileceğine vurgu yapmaktadır. Lipman’a göre çocukların felsefeyle olabildiğince erken yaşlarda tanışmasının “iyi düşünme ve çıkarım yapabilme” becerisi için çok önemli olduğunu, çünkü “iyi düşünen” bireylerin çevresini ve yaşadığı toplumu doğrudan etkilediğini belirtmiştir (Mutlu, 2017).

Çocuklar erken yaşlardan itibaren düşünmekten zevk almakta; çevrelerindeki olayları, nesnelere ve durumları gözlemleyip, yorumlamakta ve meraklarını gidermek için birtakım sorulara sürekli cevaplar bulmaya çalışmaktadırlar (Ünal ve Aral, 2014). Küçük çocukların soruları çoğu zaman derin bir felsefe içermektedir ve gittikçe sordukları sorular karmaşıklaşmaya başlamaktadır. Çocuklar sadece hazır bilgiyi almak yerine kendilerine açıklama yapılmasını istemektedirler. Yaklaşık üç yaşını tamamladıkları dönemde, kendilerine açıklama yapılmasını sağlamaya yönelik olarak “nasıl” ve “niçin” sorularını sormaya başlamaktadırlar (Leslie, 2015; Lone, 2018). Dewey eğitim ve öğrenmenin bireyin bir konuya merak duyması ile başladığını düşünmektedir. Çünkü çocuklar dünyayı anlamlandırmak için kendilerini, çevresindeki insanları ve çevresinde olup bitenleri kısacası yaşadıkları dünyayı tanımayı ve bilmeyi istemektedirler. Bu dönemde ise merak ettiklerine cevaplar bulabilmek ve öğrenmek için çok sayıda soru sormaktadırlar. Çocuklar için yapılan felsefe eğitimi de onların merak duygusundan güç alıp çocukların tanıma, anlamlandırma süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Erdoğan, 2018). Piaget çocukların duydukları bu “merak” duygusunun beklentiyle gerçek hayatta olanlar arasındaki “uyumsuzluk” olduğunu algıladığında ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Leslie, 2015). Çocuklar için felsefe erken çocukluktan itibaren uygulanmak için uygun bir yaklaşımdır. Bunun nedeni, çocukların erken çocukluk döneminden

itibaren felsefi sorular sorup, merak etmesi ve sürekli düşünmesi olarak ifade edilebilmektedir (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

Büyük bir merak duygusuyla ve zihninin sürekli çevresinde olup biten olaylarla dolu olduğu çocuk, sınıfa girdiği zaman bunları ortaya koymak ihtiyacındadır (Dewey, 2010). Glasser (1999) ve Honer ve ark. (2003) çoğu sorunun birden fazla olası cevabı olduğu düşüncesiyle okula gelen çocukların, geleneksel eğitime başladıktan kısa bir süre sonra bu düşüncelerinden vazgeçtiklerini ve derin sorular sormayı bıraktıklarını ifade etmektedir. Dewey (2010)'a göre okulun eksik yönü budur. Matthews (2000) ise geleneksel eğitimde çocukların onlardan sadece “faydalı” sorgulamaların beklendiğini öğrendiklerini, böylece içlerinde doğal olarak var olan felsefeyi arka plana attıklarını düşünmektedir. Bu durumda da felsefenin, ya bireysel olarak yaşandığını ve başkalarıyla paylaşılmadığını ya da tamamen durağan hale geldiğini belirtmektedir.

Felsefe literatüründe kavram olarak “çocuk felsefesi” ilk defa Karl Jaspers tarafından kullanılmış, “çocuk” ve “felsefe” kelimeleriyle oluşturulmuştur. Almancada “Kinderphilosophie”, İngilizcede “Philosophy for Children” diye adlandırılan bu terim Türkçeye “Çocuk Felsefesi” veya “Çocuklar İçin Felsefe” olarak çevrilmiştir (Karakaya, 2006). Lipman “Philosophy For Children-P4C” (Çocuklar İçin Felsefe) olarak adlandırmayı tercih etmektedir. Felsefenin çocuklarla yapıldığını savunanlar ise “Philosophy With Children-PwC” (Çocuklarla Felsefe) terimini kullanmışlardır (Mutlu, 2010).

Çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına dayanan bu yaklaşım, temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemi olarak düşünülebilir. Çocuklar İçin Felsefe, çocukların meraklarını ortaya çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici yollar sunmaktadır. Bu sebeple Çocuklar İçin Felsefeyi erken yaşlardan itibaren küçük çocuklara



tanıtmakla bağımsız düşünmenin de önü açılmış olmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

Dünyada ilk olarak Amerika'da müfredata felsefe eğitiminin eklenmesi isteği Matthew Lipman'ın çalışmaları ile başlamıştır (Funston, 2017). Buradaki felsefe eğitiminden kastedilen filozofların görüşlerini aktarmak değil; çocukları eleştirel düşünmeye, sorgulama yapmaya yönlendiren, yani çocuklara özgü olan bir felsefe anlayışıdır. Matthew Lipman ile birlikte ortaya çıkan ve “Çocuklar İçin Felsefe” terimi ile hayatımıza giren bu yaklaşım; çocukların düşünme kapasitelerini, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerini felsefi diyalog yoluyla geliştirmeyi ve gerekçelendirme yapabilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda hazır bilgiyi vermektense çocukların kendi ilgi ve merakları doğrultusunda, kendiliğinden öğrenme sürecine katılması ve düşünerek bilgiyi nasıl elde edebileceğini öğrenmesini amaçlamakta ve dünya çapında birçok ülkede uygulanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Boyacı ve ark. 2018; Erdoğan, 2018; Imany, Ahghar ve Seif Naraghi, 2016; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

Öğretmenler ve aileler çocuklara yol göstermeye, onları yönlendirmeye ve ilham vermeye yoğunlaştıklarından dolayı çocukların onlara sunabileceği çözümleri fark etmekten uzak kalmaktadırlar (Matthews, 2000). Erdoğan (2018)'e göre Çocuklar için Felsefe yaklaşımı çocuklara bilgi aktarımı yapmak değil, çocukların kendi çabalarıyla bilgiyi oluşturmalarını sağlama sürecidir.

Çocuklar için felsefenin diğer yaklaşımlardan ayrıldığı temel farklılık; felsefe alanındaki her türlü konu, soru ve kavramları ele alması ve bundan dolayı tüm disiplinlerle ilgili olan bir düşünme yolu ya da sorgulama yöntemi olmasıdır. Bu yüzden her alandan derste uygulanabilir. Çocuklara uygun bir metin, hikâye ya da bir romanı soruşturma yaparken bir araç olarak kullanmasından dolayı çocuk edebiyatı, okuma ve dil becerileriyle de yakından bağlantılıdır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b).

Hayata karşı daha sorgulayıcı ve eleştirel bir bilincin geliştirilebilmesi için felsefi bir yaklaşımın küçük yaşlardan itibaren benimsenmesi oldukça önemlidir. Çocuklarla birlikte felsefi sorgulamalar yapmak, onlara kendi özelliklerini kontrol edip tanımaları ve kendilerine güven duymaları açısından önemli beceriler kazandırmaktadır (Lone, 2018).

**Çocuklar için felsefenin tarihsel gelişimi.** “Çocuklar İçin” ya da “Çocuklarla” felsefenin kökeninin çocuklarla yaptıkları felsefi diyaloglar ve verdikleri dersler nedeniyle Herakleitos, Sokrates gibi filozofların dönemlerine kadar gittiği varsayılmaktadır. Çocuklar İçin Felsefe 1960’lı yıllarda, Matthew Lipman’ın erken yaşlarda felsefe ve eleştirel düşünme eğitimine yönelik yaptığı çalışmalarla başlamıştır. Lipman bu amaçla Çocuklar İçin Felsefe Gelişim Enstitüsünü kurmuştur. Ardından 1970’li yıllarda, Gareth Matthews’un da içinde yer aldığı çocuklar için felsefe hareketi başlamıştır. Felsefe ve çocukluk üzerine düşünme çabasını kapsayan bu çalışmalar, 1970’li yıllardan itibaren üzerinde çalışılan, dikkat çekici bir eğitim programı hâline gelmiştir (Taşdelen, 2014; Vansielegem ve Kennedy, 2011). Çocuklar İçin Felsefe 1970’den günümüze eğitim bilimlerinde “toplulukla sorgulama” (community of inquiry) olarak adlandırılmış, kaynağını Sokrates’ten ismini ise filozof Charles Pierce’den almıştır. Çocuklar için felsefenin kökeni 1960’lı yıllara dayansa da farklı bakış açıları ve yaklaşımlardan esinlenerek sürekli şekillenmeye devam etmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015a, 2015b).

Vansielegem ve Kennedy (2011) Amerika’daki Çocuklar İçin Felsefe hareketini yöntem bakımından farklı olduğu gerekçesiyle birinci nesil ve ikinci nesil olarak adlandırdığı iki nesle bölmüştür.

İlk nesle Matthew Lipman ve Çocuklar İçin Felsefe Gelişim Enstitüsü 1960’lı yılların sonuna doğru öncülük etmiştir. Ardından bunu 1970’li yılların sonlarına doğru farklı, fakat benzer ilişkili söylemlerin önü açılarak Gareth Matthews, Leonard Nelson, Ann Margaret Sharp, Ekkehard Martens gibi isimlerin çalışmaları izlemiştir (Funston, 2017). Bu nesil

Çocuklar İçin Felsefeyi eşitsiz güç ilişkilerini etkisiz hale getirebilecek ve yetişkin ile çocuk arasındaki uçurumu kapatıp, çocukların sınıfta sosyal bir demokrasi ortamında hissetmelerini sağlayacak bir anlayış geliştirmişlerdir. Gareth Matthews buna bir eğitimci görüşünden çok bir felsefecinin bakış açısıyla yaklaşmış, çocukların doğuştan gelen merak duygusunun yetişkinler tarafından anlaşılıp takdir edilmesine olanak sağlayan bir felsefi diyalog anlayışı getirmiştir (Valitalo, 2018; Vansieleghem ve Kennedy, 2011).

Birinci neslin karakteristik özelliği yaklaşımın devlet okullarında yer edinmeyi amaçlamasından ötürü bir stratejik bütünlüğe vurgu yapmasıdır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Ayrıca neslin tüm düşünürleri, gerçeği araştırmaya ve bu süreçte belirli yöntemlerin kullanılmasına bağlı olan hümanist bir yaklaşımı ve demokrasiyi ilerletmenin bir aracı olarak çocukların bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirme ilkesini benimsemişlerdir (Valitalo, 2018).

İkinci nesil ise stratejik bütünlük vurgusu düşünce tarzından kopup büyüme ve gelişimin doğası gereği farklı yeniliklere açık olmayı kabul etmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Günümüzde Çocuklar İçin Felsefe’yi bir “metot” olmaktan çıkarıp kendi yöntem teknik ve stratejileri olan bir “yaklaşım” haline getirmekte katkısı olan bu neslin temsilcileri arasında, birinci nesilde yani Lipman’ın hareketinin başından beri yanında olan Ann Margaret Sharp ve onunla birlikte Barbara Weber, David Kennedy, Joanna Haynes, Jen Glaser, Karin Murriss, Marina Santi, Michel Sasseville, Michel Tozzi, Oscar Brenifier, Philip Cam ve Walter Kohan gibi isimler yer almaktadır. Bu isimler, gelişen dünya ve eğitim koşulları için yenilenmeyi gerekli bir adım olarak gördüklerinden Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına yeni bir anlayış kazandırmışlardır (Valitalo, 2018; Vansieleghem ve Kennedy, 2011). Bu neslin çoğu tartışmasının merkezinde felsefe eğitimi olmayan öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarında başarılı olmayacakları düşüncesi yer almaktadır (Erdoğan, 2018).

Okullarda felsefi diyalog aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu yaklaşım zamanla daha da popüler hale gelmiştir. Amerika'nın Merrick kentindeki bir okulda çekilen ve 1990 yılında yayınlanan "Altı Yaşındakiler İçin Sokrates" adlı BBC belgeseli özellikle İngiliz akademisyenler, öğretmenler ve bazı yardım kuruluşları tarafından büyük ilgi görüp bunun sonucunda Eğitimde Felsefi Sorgulamanın Geliştirilmesi Derneği'nin kurulmasına yol açmıştır. Kar amacı gütmeyen bu dernek İngiltere'de P4C'nin tüm kademelerde yaygınlaşmasını, bu konuda kaynakların geliştirilmesini ve öğretmen eğitimi kurslarının yapılmasını hedeflemiştir (Gorard, Sıddıqui ve See, 2015).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının kurumsal olarak ilk uygulama çalışması Dr. Daniela Camhy tarafından 1982 yılında Avusturya'da ilköğretim okullarındaki çocuklarla felsefe yapma ve felsefeyi çocuklara tanıtmaya çalışmalarıyla yapılmıştır. Bu uygulamalarda çocuklara kullanmayacakları teorik bilgiler vermektense, onların mantıklı düşünmeyi öğrenmelerini, problem çözme yolları geliştirmelerini ve kendi düşünceleri üzerinde düşünmelerini öğretme yolu benimsenmiştir. Bu uygulamanın amaçları ise çocukların dil ve düşünce gelişimini destekleyip düzeltme, yaratıcılıklarını geliştirme, kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleme, hoşgörü anlayışı oluşturma gibi becerilerden oluşmaktadır. 1984 yılı itibariyle Avrupa'da bazı deneme okullarında ilköğretim seviyesindeki çocuklara çocuklar için felsefe dersi verilerek öğrencilerin düşünce ve kişilik gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan projeler yürütülmüştür. İlk deneme okulu ise Avusturya'daki Hauptschule Markt Hartmannsdorf adındaki bir ilköğretim okuludur. İki sınıfta yapılan uygulamada öğrenciler okul dışından gelen uzmanlar tarafından haftada bir kez yapılan derslerle felsefe yapmaya teşvik edilmiştir (Karakaya, 2006).

UNESCO (2007)'nin yayınladığı Çocuklar İçin Felsefenin dünyadaki durumuna ilişkin rapora göre; Norveç ve Avustralya'nın Çocuklar İçin Felsefeyi resmi olarak müfredatına

koyduğu, Fransa'nın ise müfredata koymayı planladığı belirtilmiştir. Ayrıca Çocuklar için felsefeye yönelik kurumların olduğu ve çalışmaların yürütüldüğü ülkeler arasında Almanya, Amerika, Arjantin, Avusturya, Belçika, Brezilya, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İspanya, İtalya, Japonya, Kanada, Kolombiya, Malezya, Meksika, Peru, Şili, Uruguay, Venezuela ve sınırlı sayıdaki Afrika ile Arap ülkeleri yer almaktadır.

Ülkemizde felsefe eğitimi ve Çocuklar İçin Felsefeye yönelik yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Düşünme eğitiminin ve düşünme eğitiminde felsefenin öneminin sıklıkla vurgulanması Çocuklar İçin Felsefeye olan ilgiyi arttırmıştır. 1974 yılında kurulan Türkiye Felsefe Kurumu ülkemizde felsefeyi geliştirmek adına uluslararası çalışmalar yapmaktadır. Kurumun bünyesinde yer alan birimlerden biri de Çocuklar İçin Felsefe'dir. 1992 yılında kurulan Çocuklar İçin Felsefe Birimi'nin başkanlığını Nuran Direk yürütmektedir (Taş, 2017). Nuran Direk Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara öncülük etmiş, bu alanda çeşitli kitaplar yayınlamıştır.

Ülkemizde kurumsal olarak Çocuklar İçin Felsefe MEB'in 2006-2007 eğitim öğretim yılında pilot illerde ilköğretim ikinci kademesine seçmeli ders olarak "Düşünme Eğitimi" dersi koymasıyla başlamıştır. 2007-2008 eğitim öğretim yılında ise tüm illerde seçmeli ders olarak konulması kararlaştırılmıştır. Özellikle felsefi yaklaşımla ilerleyecek olan bu derste, eleştirel düşünme becerileri ve zihinsel farklılıklar üzerinde durulmuştur (Kefeli ve Kara, 2008).

**Çocuklar için felsefenin kuramsal çerçevesi.** Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ana çerçeve olarak George Herbert Mead, Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky ve Justus Buchler'in kuramlarına yakınlık göstermekle birlikte; temelleri John Dewey'in öğrenci merkezlik anlayışına, düşünme becerilerinin olabildiğince erken yaşlarda güçlendirilmesi gerektiğine inanan pragmatik felsefesine dayanmaktadır. Fakat yaklaşımın kurucuları olan Lipman ve Sharp programlarını tamamen pragmatist olarak görmemiştir (Erdoğan 2018; Juuso,

2007; Lipman, 1996; Tümkaya ve Gülaçtı, 2010; Valitalo, 2018; Vansieleghem ve Kennedy, 2011). John Dewey'in çocukları neyi, neden ve nasıl yapacaklarını dnmeye ve konuşmaya teşvik etmesi, çocukların sınıf ortamında aktif hale gelmesi, çocukların ürettiklerinin değerli olması gibi görüşleri Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına yön vermiştir (Okur, 2008). Lipman; Peirce ve Dewey'den gelen sorgulama kavramını bir araya getirmiştir. Peirce soruşturma topluluğunu bir bilimsel araştırma modeli olarak tasarlamıştır. Dewey ise bu kavramı genişleterek eğitimin içine dahil edip uygulamıştır. Çünkü Dewey'e göre bireysel eğitim araştırması mutlaka bir toplulukta yapılmalıdır (Funston, 2017).

Lipman'ın yaklaşımı hareketin temeline pragmatik bir felsefi bakış yerleştirmiştir. Çocuklar için felsefe yaklaşımının günümüzde kullanılan her metodu için geçerli sayılabilecek ortak özellikleri; eleştirel olması, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesi, işbirliğine dayalı bir bakışı desteklemesi ve son olarak özenli davranmayı pekiştirmesi olarak ifade edilebilir (Boyacı ve ark., 2018).

Çocuklar için felsefeye gelen eleştirilerden biri çocukların felsefe yapamayacağı ve felsefeyi anlayamayacağı yönünde oluşan algıdır. Bu algının gerekçesi olarak felsefenin soyut bir disiplin olduğu, küçük çocukların ise soyut düşünmekte zorlanacağı fikri vardır. Küçük çocukların soyut düşünemeyeceği fikri büyük oranda Piaget'nin kuramlarına dayanmaktadır. Piaget geliştirdiği Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre çocukların bilişsel gelişim dönemlerini birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşan 4 evreye ayırmıştır: Duyu-Motor: 0-2 yaş, İşlem Öncesi: 2-7 yaş, Somut İşlemler: 7-11 yaş, Soyut İşlemler: 11 yaş ve üstü (Küçükkaragöz, 2004). Bu kuram çocukların belli bir yaşa gelmedikçe birtakım zihinsel işlemleri gerçekleştiremeyeceklerine, çocukların olgunluk durumlarının izin verdiği derecede düşünme becerilerini kullanabileceklerine dayanmaktadır. Piaget (2004) çocukların 7 yaşına kadar konuşmalarının ilkel olduğunu, kendi aralarında tartışmasını bilmediklerini, çelişkili

doğrularını birbirlerine kabul ettirmeye çalışmakla yetindiklerini ve çocukların soru sormasının ya da kendisine söylenenleri özümsemesinin ancak 7-8 yaşlarından sonra gerçekleştiğini söylemektedir. Yani çocuklarda 7-8 yaşına kadar kadar içsel derinlikli düşünme kesinlikle yoktur. Piaget çocukların 10-11 yaşlarına doğru düşünce ve sözcüklerin bilincine vardığını belirtmiştir. Bu yaşa kadar onlara “Yaşam nedir?” veya “Canlı olmak ne demektir?” gibi sorular sormak söz konusu değildir. Böyle bir girişimde bulunmak çocuklara başaramayacakları bir soyutlama çabası yüklemek olur (Piaget, 2005, 2007).

Ayrıca Piaget (2005) çocuklarla yaptığı klinik çalışmalarda onlara düşünmenin ne olduğu, düşünmenin nerden geldiği gibi sorular sormuş, bunun sonucunda da çocukları 3 düzeye ayırmıştır:

1. düzeydeki (ortalama 6 yaş) çocukların “ağızla” düşündüklerine inandıklarını ve düşünceyi ses ya da soluk olarak algıladıklarını,

2. düzeydeki çocukların (8 yaş) yetişkin müdahalesi nedeniyle “kafayla” düşünüldüğünü öğrendiklerini; fakat birinci düzeyle devamlılık devam ettiğinden düşünceyi hala somut olarak (hava, boru, top gibi) gördüklerini,

3. düzeyde ise (ortalama 11-12 yaş) belirgin olarak düşüncelerin maddilikten uzaklaşıp soyutlaştığını, çocukların düşünülen şeylerden ayrı olarak düşüncelerin ya da sözcüklerin bilincine vardığını vurgulamıştır. Bu düzeydeki çocukların 2. düzeyde olduğu gibi “kafayla” düşünüldüğünü öğrendiklerini, fakat düşüncenin görülmez madde dışı bir şey olduğunu algıladıklarını belirtmiştir.

Piaget ve diğer gelişim psikologlarına göre işlem öncesi dönemdeki çocukların, felsefe gibi soyut düşünme ile ilgili dersleri öğrenmeleri mümkün değildir. Piaget’in oluşturduğu bilişsel gelişime, kuramın kalbini oluşturan evre fikrinden ve düşünme şekline ilişkin tek yönlü bakmasından dolayı ağır eleştiriler gelmiştir. Piaget’in 11 yaşa kadar çocukların soyut terimlerle düşünemeyeceği varsayımına göre bu yaşa kadar olan çocukların felsefi kavramlarla

ilgili akıl yürütemeyeceği sonucuna ulaşılmaktadır (Erdoğan 2018; Mutlu Özdamar, 2017). Ancak Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı felsefi konuları ele almak yerine felsefi düşünme yöntemlerini kullanarak düşünce becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır ve bu uygulamayla birlikte çocuklar felsefi tartışmalara katılıp, felsefi sorulara cevap verebilmektedirler. Yapılan gözlem ve araştırmalarda da çocukların felsefe yaptıkları görülmüştür (Farmahini Farahani, 2014; Mutlu Özdamar, 2017).

Vygotsky Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını ilk eleştirenlerden biridir. Vygotsky öğrenmeyi bilginin sosyal bir ortamda inşa edilmesi olarak tanımlamaktadır (Erdiller, 2010). Vygotsky'nin kültürel-tarihsel yaklaşımı benimsediği "yakınsak gelişim bölgesi" kavramına göre ise sosyal yardım ve çevre farkından dolayı bütün kültürlerdeki bütün çocukların bilişsel gelişimi aynı şekilde değildir (Küçükkaragöz, 2004; Schweinhart, 2017). Ayrıca Vygotsky dilin, düşünmeyi mümkün kıldığını belirtmektedir (Erdiller, 2010). Vygotsky'ye göre dil en önemli kültürel araçtır. Yüksek zihinsel işlemlerin düzenlenmesi ve düşünce gelişimi dil aracılığıyla olmaktadır (Mutlu Özdamar, 2017).

Vygotsky, öğrenmenin gelişime bağlı olduğu, fakat gelişmenin öğrenmeden etkilenmediği anlayışına karşı çıkmaktadır. Çünkü çocuğun gelişmesinde eğitimin önemli bir rol oynadığını, eğitim sayesinde düşüncenin insana özgü yanlarını açığa çıkarıp çocuğun yeni bir gelişme seviyesine geldiğine inanmaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımına getirilen eleştirilerden çocukların belli bir yaşa kadar soyut düşünemeyeceği fikrine de Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramıyla açıklık getirilebilir. Çocuklar İçin Felsefe John Dewey ve Vygotsky'nin düşünmeye dayanan yaklaşımlarından etkilenecek oluşturulmuştur (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Mutlu Özdamar, 2017).

Ayrıca Funston (2017)'ye göre Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ile Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisinde çocukların etrafındaki dünyayı anlamaları ve sorgulama yapmaları gibi örtüşen benzer amaçları vardır. Freire (2017) bilgileri incelenip yorumlanması,



tartışılması gereken bir sorunsal olarak sunan “problem tanımlayıcı eğitim” olarak tanımladığı eğitim modelinde öğretmenin de öğrencileriyle birlikte bir “idrak etme” hali içinde olduğunu, sürekli yeniden biçimlenen bir düşünme şekli olduğunu ve bu anlayışta öğrencilerin uysal bir dinleyici olmaktan çıkıp öğretmenleriyle diyalog içinde ve eleştirel bir araştırma ortakları olduğunu savunmaktadır.

**Çocuklar için felsefe yaklaşımının amacı.** Çocuklar İçin Felsefe çocukların hipotezler üretmesi, sorular sorması, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapması, yani hipotezleri denemeleri, sebep-sonuç ilişkisi geliştirmesi, kendilerine önemli gelen kavramlar üzerine düşüncelerini sağlayıp, yargıda bulunma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Lipman çocukların doğasında olan merak ve keşfetme duygularının felsefe disipliniyle birleştirdiğinde, çocukların ilerleyen hayatlarında çok boyutlu ve daha etkin düşünebilen bireylere dönüşeceğine inanmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Mutlu Özdamar, 2017, Taş; 2017). Çocuklarla felsefe yaparken asıl amaç onlara felsefeyi öğretmek değil, onlarla birlikte felsefe yapmaktır (Lone, 2018).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı çocuk haklarına ve özellikle her çocuğun kişisel görüşlerini geliştirmesine ve bu süreçte okulu tarafından yardım alma hakkına ilişkin görüş geliştirmelerine yol açmaktadır (UNESCO, 2007).

Yaklaşımın kurucusu Lipman’ın amacı çocukları küçük filozoflara ya da karar vericilere dönüştürmekten ziyade, onların daha çok düşünen, düşüncelerini ortaya yansıtabilen, daha anlayışlı, saygılı, akla uygun bireyler haline gelmelerine yardımcı olmak, topluluk içinde çözüm üretmelerini ve mantıklı düşüncelerini sağlamaktır (Karakaya, 2006; Vansielegem ve Kennedy, 2011). Ayrıca bu yaklaşım sadece bireysel olarak değil, toplumsal açıdan da katkılar getirmektedir. Çünkü çocukların gelişimini desteklemeye yönelik yapılan faaliyetler, toplumsal gelişimi de büyük oranda etkilemektedir. Daha eleştirel, özenli düşünen ve bunu kendi akıl

rehberliğinde yapan bireyler aynı zamanda da etkin bir topluma zemin hazırlayacaktır (Erdoğan, 2018).

Gaut ve Gaut (2012) Çocuklar için felsefe yaklaşımının konsantrasyon, iletişim ve dinleme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve sosyal beceriler konusunda fayda sağladığını belirtmiştir. Bu yaklaşımda çocukların eleştirel düşünme becerileri (nedenler sunma yani kanıt gösterme, karşı görüşleri değerlendirme, hipotezler üretme ve ayrımlar yapabilme), yaratıcı düşünme becerileri (kendi düşüncelerini yaratıcı şekilde ortaya koyma, yapılan sorgulama boyunca düşüncelerini geliştirebilme), sosyal becerileri (başkalarının düşüncelerine karşı saygılı ve hoşgörülü olma), konsantrasyon becerileri (sorgulama ortamında karşıt ve benzer düşüncelerin takip edilmesinden dolayı dikkatini yoğunlaştırabilme süresinin uzaması), iletişim ve dinleme becerilerinde (düşüncelerini kelimelerle sözel olarak dile getirebilme, açık şekilde başkalarına ifade edebilme, dikkatli bir dinleyici olma ve başkasının sözünü kesmeme) gelişme sağlanmaktadır.

Ayrıca çocuklar için yapılan felsefe çalışmalarıyla birlikte çocuklar dünyayı ve kendilerini keşfedip tanıma, sıradan ama düşündürücü kavramları keşfedebilme imkânı yakalamaktadırlar (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018).

**Çocuklar için felsefe eğitim programı (ÇİFEP).** Matthew Lipman ve Ann Sharp 1970'li yıllarda ortaya koydukları Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımından sonra aynı ismi kullanarak bir düşünme eğitimi programı geliştirmişlerdir (Taş, 2017). ÇİFEP çocukların doğal filozoflar olduğunu varsayarak, onların merak duygularıyla sordukları sorulara önyargıyla karşılaşmadan cevap aramaları gerekçesiyle oluşturulmuş bir programdır (Bayoğlu, 2017). Programın geliştiricisi Lipman (1985) ÇİFEP'i eğitsel açıdan anlamlı bir şekilde geniş bir yelpazede düşünme becerilerini geliştirmeye çalışan bir program olarak tanımlamaktadır.

ÇİFEP’de yetişkinin rehberliğinde çocuklarla birlikte felsefe yapmak ve mutluluk, sevgi, doğru, yanlış, hak, haksızlık, adil olma gibi felsefi kavramların çocuklar tarafından günlük yaşam deneyimleri ya da hikâyeler aracılığıyla karşılıklı olarak tartışılması amaçlanmaktadır. Çocuklar sorulardan yola çıkarak akıl yürütmelerle bu kavramları tanımlayıp; günlük yaşantıları arasında bağlantı kurmaya çalışırlar. Bu süreç düşünme becerileriyle yakından ilişkilidir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b).

ÇİFEP temel olarak çocukların hikaye, şiir gibi ilgilerini çeken, hayal gücüne dayalı ve eğlenceli bir uyarıcı aracılığıyla keşfetme yapmalarına; ayrıca geçmiş, bugün ve gelecekleriyle ilgili düşünceleri için gerekli becerileri edinmelerine dayanır (Mutlu Özdamar, 2017).

***Çocuklar için felsefe eğitim programının uygulama aşamaları.*** Lipman ÇİFEP uygulamalarında kullanılmak üzere öğretmen el kitabı ve yedi öyküden oluşan materyal seti hazırlamıştır. Bu öyküler, tartışmalar için sıçrama tahtası vazifesi görecektir şekilde oluşturulmuştur. Öyküdeki ana karakterler kendi akıl yürütme becerilerini kullanarak sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Öğretmen çocuklara destek olacak şekilde süreç için önemli olan açık uçlu sorular sorar. Bu oturumlarda kullanılacak uyarıcılar Lipman’dan sonra da geliştirilmeye devam etmiştir (Boyacı ve ark., 2018). Lone (2018)’ye göre çocuk edebiyatı felsefi problemlerle ilgili düşünmek ve çocuklarla karşılıklı iletişimde bulunmak isteyenler için çok zengin bir kaynağa sahiptir. Birçok çocuk kitabı felsefi sorgu yapmak için uygundur.

Genel olarak ÇİFEP oturumları öğretmenin kısa bir hikaye, şiir, resim, nesne ya da başka bir uyarıcıyı paylaşmasıyla başlar ve çocuklar daha sonra kendi sorularını düşünmek için zaman alırlar. Bu yüzden zamanla farklı Çocuklar İçin Felsefe metotlarının farklı materyalleri de geliştirilerek, uyarıcılar zenginleştirilmiş ve kullanılmaya başlamıştır (Trickey ve Topping, 2004).

Haynes çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışını dokuz adımda özetlemiştir: (Haynes, 2002'den akt. Boyacı ve ark., 2018).

- Rahatlama egzersizi, ardından oturum kurallarının belirlenmesi,
- Uyarıcının sunulması (hikâye, metin, resim vb.),
- Uyarıcı üzerine düşünme,
- Katılımcıların ilginç ve şaşırtıcı sorular düşünmesi için zaman tanınması, ardından soruların sorulması,
- Sorular arasında bağlantı ya da ortak bir nokta kurma,
- Sorgulama sürecine girilecek sorunun seçilmesi,
- Soruyla ilgili düşünce geliştirmesi, çocukların birbirinin düşüncesini takip etmesi ve çocukların yeni sorgulama yolları açmasına teşvik edilmesi,
- Tartışmayı, süreci özetleyen bir görsel oluşturulması,
- Süreci anlatan özetlemenin yapılması.

Bu adımları uygulamak önemlidir fakat yeterli değildir. Süreç, adım adım bir sıralamayı takip etmekten çok, ortaya çıkan etkileşim ve diyalogun kalitesine bağlıdır. Yani kolaylaştırıcı bu adımları tek tek uygulayabilir, fakat ortaya çıkan etkileşimin kalitesi düşükse diyalogdan kimse memnun ayrılmaz (Boyacı ve ark., 2018).

Uygulamalarda ilk olarak çocuklara konuyla ilgili bir uyarın sunulmaktadır. Ardından çocuklara uyarınla ilgili felsefi tarzda sorular sorulduktan sonra sorgulama başlamaktadır. Çocuklar sorgulama yaparken örnekler vermekte, arkadaşlarına katkıda bulunup, kendi düşüncelerini ifade etmektedirler (Gür, 2010).

Lone (2018, s. 67) uygulama yapılırken felsefi sohbetlerde yardımcı olabilecek çeşitli soruları şu şekilde belirtmiştir:

“.....derken ne demek istedin?”

".....anlamı nedir?”

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

“Bunu söylemene sebep olan şeyler nedir?”

Çocuklar için felsefe önceden planlanarak uygulanabilir. Aynı zamanda fırsat eğitiminden de yararlanılabilir. Planlanmış etkinliklerde öğretmen önceden hazırlanılmış olan hikâye, örnek olay, görsel gibi bir uyaran sunar, fırsat eğitimi etkinliklerinde ise uyaran o an sınıf ortamında yaşananlar ya da kendiliğinden gelişen bir uyaran olabilir (Gür, 2010).

Çocuklar için felsefe yaklaşımında süreç değerlendirilmesi de önemlidir. Değerlendirme öğretmenin, grubun, bireyin, etkinliklerin niteliğinin değerlendirilmesi ya da çocukların düşünme becerilerine yönelik olabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b).

**Çocuklar için felsefe yaklaşımında uygulanan eğitim metotları.** Çocuklar için felsefe uygulamaları ülkelerin kültür yapıları ve eğitime bakış açılarına bağlı olarak değişim göstermekte bu da yaklaşımın yeni metotlarının gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Erdoğan, 2018). Her metodun benzer yanları olduğu gibi önemli farklılıkları da vardır. Örneğin; Lipman’ın metodu daha çok çocuklar ve gençlere, Sokratik metot genellikle yetişkinlere, Felsefi Sorgulama Topluluğu metodu ise yetişkinlere ve çocuklara yönelik olarak uygulanmaktadır (Boyacı ve ark., 2018).

**Matthew Lipman metodu.** Çocuk felsefesi kavramı reform pedagojisiyle birlikte 20. yüzyılın başlarında kendisini göstermeye başlamıştır. Bu kavramın temellerini 1960’lı yıllarda

sistematik bir şekilde Matthew Lipman ortaya atmıştır (Karakaya, 2006). Lipman üniversite dersi sırasında öğrencileriyle konuştuğunda, öğrencilerinin düşünce geliştirme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiştir ve düşünme becerilerin çocukluk döneminde edinilmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu noktadan hareketle kavramsal ve neden-sonuç ilişkisine dayanan felsefi düşünme yapısının çocuklara daha erken yaşlarda kazandırılıp kazandırılmayacağını araştırmaya başlamıştır (Martens, 1999'den akt. Karakaya, 2006). Matthew Lipman çocuklara yönelik felsefenin ilk uygulamasını ilköğretim 5. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Okuduğu öykülerde yer alan sorular üzerine çocuklarla birlikte konuşmuşlardır. Burdaki öncelikli amacı çocukların topluluk içinde çözüm üretmelerini ve mantıklı düşüncelerini teşvik etmektir (Mutlu Özdamar, 2017).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu olan Matthew Lipman 1970'li yılların başında Montclair Üniversitesindeki çalışma arkadaşlarıyla bir müfredat geliştirmiştir. Bu müfredat için geliştirdiği materyaller ise 6-15 yaş arasındaki çocukların yaş gruplarına yönelik olarak oluşturulmuş ve felsefenin çeşitli alanlarından kavramları içeren bir grup öykü ve öğretmenler için kılavuz niteliğinde bir eğitim rehberinden oluşmaktadır. Lipman bu kitaplarda felsefi açıdan eksik olanlara kılavuzluk etmek için öncelikli olarak ders işleme modelleri ve öyküde geçen temel fikirler hakkında açıklamalar yapmıştır. Lipman'ın felsefi destek amacıyla tasarlanmış olduğu bu materyallerin amacı, genç nesillerin, ortak bir problemin çözüm yollarını sorgulamaları için eleştirel düşünme becerilerini, yaşlılarıyla diyalog kurma becerilerini ve tutumlarını geliştirmeleridir (Boyacı ve ark., 2018).

Bu kitaplarda çocuklar, karşılaştıkları felsefi bulmacanın içinde diyalog araştırması yaparlar. Öğrenciler yüksek sesle metin okuyarak sürece başlamış olurlar. Bu adımın amacı; çocukların tartışma, merak etme, şüphe etme, soru sorma veya önerilerde bulunmalarını

sağlamaktır. Bu öneriler ve sorunlar daha sonra öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından tartışılır. Genellikle çeşitli sorunlarla ilgili konular tartışılıp incelenir (Juuso, 2007).

Matthew Lipman tarafından ortaya çıkarılan Çocuklar İçin Felsefe programları oldukça ilgi görmüş ve doğru şekilde uygulandığında çocukların düşünmeyi öğrenebileceği düşüncesiyle eğitim alanına yeni bir bakış açısı getirmiştir (Erdoğan, 2018; Karakaya, 2006).

**Gareth B. Matthews metodu.** Gareth B. Matthews felsefe yapmayı doğal bir aktivite olarak görmektedir ve bu konuda Matthew Lipman'dan ayrılmaktadırlar. Ona göre felsefe doğal bir etkinliktir. Matthews geliştirdiği "hikaye tamamlama tekniği" ile küçük çocukların sadece kendi becerileriyle felsefi sorunlara çözüm sunup sunamayacaklarını anlayabilmek adına Amerika ve diğer ülkelerde uygulama yapmıştır. Matthews'ın sadece başlangıç kısımları yazılı olan hikayelerinde yetişkinler tarafından yönlendirilmeyen çocukların, bir felsefi konu ya da sorun üzerinde yaptıkları hatalar işleniyordu. Matthews hikaye başlangıcıyla çocuklara hikayenin nasıl devam etmesi gerektiğini soruyordu. Bu uygulamalarda Matthews çocukların hikayenin sunduğu sorularla ilgili derin tartışmalara daldıklarını gözlemlediğini belirtmiştir (Matthews, 2000).

**Thomas E. Jackson metodu.** Bu metot Thomas E. Jackson tarafından bilinen bazı metotlardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Jackson çocuklarla felsefe uygulamalarının, okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim müfredatına dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur (Daurer, 1999' dan akt. Boyacı ve ark., 2018). Jackson uygulamalarında çocukların bağımsız düşünceleri için çalışmıştır. Jackson metodu "Yaşı kaç olursa olsun, herkes küçümsenmeden önemsenmelidir", "Düşünceler serbest bir şekilde ifade edilmelidir", "Konuşan herkesin dinlenme hakkı vardır." gibi temel ilkelerden oluşmaktadır. Ayrıca yeme, içme, oynama, tuvalet gibi temel ve zorunlu ihtiyaçlar çocukların kendilerince belirlenmelidir. Ayrıca grup inisiyatifini

öne çıkararak dışardan gelen baskıları en aza indirmek ve çocukların kendilerini ortaya koymalarını sağlamak gerekmektedir (Karakaya, 2006).

***Felsefi sorgulama topluluğu (FST) metodu.*** Matthew Lipman ile yaptığı çalışmaların ardından Catherine McCall Felsefi sorgulama topluluğu metodunu geliştirmiştir. FST oturumlarında oturum başkanının temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisine sahip olması gerekmektedir. Görevi ise felsefi diyalogun ortaya çıkması için farklı dinamikler arayıp ve farklı koşulları sağlamaktır. Bu yöntemde hedeflenen şey birbirini tanıyan veya tanımayan herhangi bir gruptaki çocukların felsefi diyalog kurmalarının sonucu olarak “Felsefi Sorgulama Topluluğu”na dönüşmeleridir. Oturum başkanının görevi; tartışmanın felsefi çizgide devam etmesini sağlayarak her çocuğa katılım şansı yaratmak ve bu sayede farklı görüşlerin ortaya konduğundan emin olmaktır (Boyacı ve ark., 2018).

***Nelson’un sokratik metodu.*** Felsefe profesörü Leonard Nelson felsefenin doğasıyla ve felsefe yapmanın önemiyle ilgilenen Alman bir filozoftur. Platon ve Sokrates’e ek olarak, Kant ve Jacob Friedrich Fries’in düşüncelerinden oldukça etkilenen Nelson’un Sokratik metoduna göre amaç çocuklara felsefe öğretme ya da filozoflar hakkında bilgi verme sanatı değil, felsefe yapma sanatı ve öğrencileri filozof yapma sanatıdır. Nelson Sokrates’in felsefe yapma metodu ve Kant’ın bilgi konusundaki görüşlerinden etkilenmiş, Sokratik sorgulama için kendi ilkelerini geliştirerek bu metodu “geriye giden soyutlama” olarak adlandırmıştır. Nelson ayrıca öğretmen eğitimi alanında yoğun şekilde çalışmıştır (Boyacı ve ark., 2018; Juuso, 2007; Valitalo, 2018).

***Oscar Brenifier’in sokratik metodu.*** Brenifier, günümüzde de kullanılan ve popüler olan bir çok öğretim materyali üretmiştir. Öğretmeni öğrencilerin sorgulayıcı ve yansıtıcı tutumunu geliştirmeye teşvik etmesi, öğretenden değil yol gösteren olması gibi konularda diğer metotlara benzemektedir (Erdoğan, 2018). Ülkemizi sık sık ziyaret eden Brenifier’in özellikle



okul öncesi çocuklarına yönelik yazdığı ve Türkçe'ye çevrilmiş çok sayıda kitabı bulunmaktadır.

**Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü.** Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı program olarak uygulanmaya başlandığından bu yana farklı görüşlere sahip uygulayıcılar nedeniyle bu durum programın alternatiflerinin oluşumuna sebep olmuştur. Tartışma grubuna rehberlik yapacak öğretmenlerin özellikleri ve rolleriyle ilgili farklı görüşler de bu durumdan dolayı çeşitlilik kazanmıştır. Başlangıçta öğretmenlerin birkaç aylık felsefi bir eğitim alması çocuklar için felsefe uygulamaları için yeterli görülmüştür. 1990'lı yıllarda ise Çocuklar İçin Felsefe hareketinin ikinci neslin temsilcileri, çocuklarla felsefe çalışacak öğretmenlerin akademik olarak felsefi bir birikime sahip olmaları gerektiği fikrini ileri süren bir anlayış geliştirmişlerdir (Erdoğan, 2018).

Lone (2018)'ye göre felsefe nihai cevapları olmayan soruları içeren bir disiplindir. Dolayısıyla tartışma grubuna rehberlik edecek öğretmenlerin “bilgi kaynağı” rolünde olmasını gerektirmez. Öğretmenin asıl rolü; dolaylı yoldan belirleyici olmaktır yani bilginin aktarıcısı olmaktan ziyade doğru soruları sorarak çocukların düşüncelerini açıklamaları için teşvik edici olmasıdır (Erdoğan, 2018; Farmahini Farahani, 2014).

Bu yaklaşımda öğretmen “kolaylaştırıcı”, “eğitmen” ya da “rehber” olarak tanımlanmaktadır. Sorularıyla öğrencileri düşündürür, deneysel düşüncelerini geliştirmeleri ve konuşmaları için onları cesaretlendirir. Çocuklara hiçbir şekilde kafasındaki cevabı ya da değer yargılarını aktarmaya çalışmaz, çocukların cevaplarını yargılamaz, doğru ya da yanlış olarak nitelmez ve mutlaka demokratik ve herkesin düşüncesini rahatça dile getirebileceği bir öğrenme ortamı oluşturur. Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen otorite rolündedir fakat Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında öğretmenle öğrencileri arasında demokratik şekilde otorite paylaşımı vardır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; İlhan Tunç, 2017; Karakaya, 2006).

Çocuklar tartışmayı ve mücadeleci bir münazarayı severler, bu yüzden bu tür konuşmalar onların ilgisini çeker ve onlara zevk verir. Öğretmenlerin çocuklara görüşlerini söylemeleri veya geliştirmeleri için fırsat vermeleri, onları bu konuda sürekli teşvik etmeleri gerekmektedir (Karakaya, 2006).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında çocuklar öğrenci olarak değil, çocuk statüsünde görülürler aynı zamanda herkese eşit uzaklıktadırlar (Mutlu Özdamar, 2017).

**Soruşturma topluluğu.** Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı oturumlarındaki grup “Soruşturma Topluluğu” olarak hareket etmektedir (Boyacı ve ark., 2018). Lipman felsefeyi fikirlerin gitgide arttırıldığı ve birbirine dayandırıldığı eğlenceli bir faaliyet olarak görmektedir. Felsefe yapılan oturumu ise “soruşturma topluluğu” (community of inquiry) olarak adlandırmaktadır (Juuso, 2007).

Soruşturma topluluğu, ortak ilgi konusu olan bir konu ya da temayı incelemek için diyaloga dayalı şekilde yapılan bir soruşturmayla toplanmış bir gruptur. En önemli şey ise bu topluluğun bir bilgi üretmesidir. Temelleri işbirliğine dayanan bilgi oluşturma kavramına ve Peirce, Dewey ve Lipman’a dayanmaktadır (Dumitru, 2012).

Felsefi Soruşturma Topluluğu ise (Community of Philosophical Inquiry) Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından geliştirilmiştir. Sokrates’in stratejisi genellikle önce bir kişiye veya topluluğa yaklaşmak ardından bazı felsefi ve soyut kavramların anlamıyla ilgili karşısındakilere bir soru yönelmek şeklindedir (Stangroom, 2013). Kennedy (2012)’ye göre Sokrates konuşma konusunda mükemmel bir dahiydi ve yapılandırılmış konuşma hakkında çok şey öğretti. Fakat Lipman'ın öngördüğü gibi, gerçekten hiçbir zaman ortak olarak felsefi bir diyalog uygulamamıştı.

**Sokratik yöntem.** Çocuklar için felsefede kullanılan yöntem ve tekniklerin en başında “Sokratik Yöntem” yer almaktadır. Sokrates felsefe ve edebiyat alanlarında olduğu kadar eğitim alanında da önemli bir figürdür. Bu yaklaşım ilhamını Sokratik yöntemden alır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Ertuğrul ve İnan, 2009; Murriss, 2008). Sokrates ve öğrencisi Platon diyalog yoluyla eğitimin iyi olduğuna inanmaktaydı (Curko, 2016). Thilly (2009) Sokratik yönteminin kuşkuculuğa, konuşmaya dayandığını ileri sürmektedir.

Çocuklar için felsefe yaklaşımında konuşma biçimi Sokrates’in diyalogları biçimindedir. Sokrates öğrenmek için soru sorar. Başlangıçta kişinin konuyla ilgili hiçbir şey bilmediğini varsayan Sokratik yöntemde herhangi bir konuya dair bir tartışma başlatılır; sorular sorulur, belli başlı kavramlar üzerinden tanımlar yapılır, neden-sonuç ilişkileri kurulur, tartışma genişletilir ve sonucunda bir yargıya varılır. Bu sayede insanların gerçek düşüncelerinin ortaya çıkması ve fark etmesi sağlanır. İyi eğitimcilerin sırrı ise sorularıyla öğrenciyi yönlendirerek çocuğun zekasına gizlice yol göstermesi ve gerçekleri fark etmesini sağlamasıdır. Sokratik yöntemde günlük deneyimlerden yola çıkarak ve özelden genele konuşularak, üzerinde yoğunlaşılacak kavramı tanımlamaya doğru bir yol alma durumu söz konusudur. Bu konuşmalar veya karşılıklı diyalogların sonucunda çocuklar aynı zamanda günlük olarak karşılaştıkları problemlere karşı farklı çözüm önerileri geliştirmiş olurlar (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Karakaya, 2006; Mutlu Özdamar, 2017; Özkan, 2013; Ranciere, 2016).

Sokrates “insanların söyledikleri şeyin farkında olmaması” nedeniyle düşüncelerinde netlik olmadığını açıklamıştır. Bundan dolayı Sokratik diyaloglar ana kavramların, tanımların ortaya çıkarılması ve insanların ne söylediklerinin, ne düşündüklerinin farkına varılması için yapılır (Özkan, 2013).

Güneş (2016), Sokratik yöntemin üç aşaması olduğunu belirtmiştir. İlk aşamada bireye bir konu hakkında çeşitli sorular sorulup onun bildikleri, bilmedikleri araştırılmaktadır. İkinci

aşamada bireyin bilmediği konuların farkına varması sağlanmaktadır. Üçüncü aşamada ise sorgulanan konuyla ilgili fikir üretilir. Süreç ilk olarak soru cevap yöntemiyle başlayıp bunun üzerinden çeşitli konular tartışılır, sürecin sonunda yeni fikirlere ulaşılmaya çalışılmaktadır.

**Felsefi konuşma.** Çocuklar için felsefe yaklaşımı aynı zamanda işbirliğine dayalı bir ortamda felsefi konuşma yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi yöntemidir (Boyacı ve ark., 2018). Çocuklarla felsefe yapılırken, felsefi konuşma biçimi oldukça önemlidir. Felsefi konuşmanın ön koşulu düşünce, çeşitli fikirler üretebilme, ortak düşünme süreci için motivasyon oluşturabilme, çocukların ilgi ve merakını arttırma, keşfetme, kanıt getirmediir. Arka planı ise sorgulamadır (Mutlu Özdamar, 2017).

John More (2012) felsefi konuşmanın; resimli kitaplar veya çocuk edebiyatından kitaplar okunup çocuklara bu kitabın hangi soruları aklına getirdiği sorulduğunda, çocuklar karşısındakinin de bu soruları ve vereceği cevapları merak ettiğini ve onun anlatacaklarına karşı ilgili ve rahat olduğunu anladığı zaman başlamış olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca felsefi konuşmalardaki soruların temel amacı, çocukların düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Çünkü düşündüklerinin anlaşılmaya çalışıldığını hisseden çocuklar, kendilerini çok daha rahat ifade edebilmektedir (Kefeli ve Kara, 2008)

### **Eleştirel Düşünme**

“Eleştirel” (critical) sözcüğü; değerlendirme, ayırt etme, yargılama anlamlarına gelen Yunanca "kritikos" kelimesinden türetilmiştir (Alkın Şahin ve Tunca, 2015).

Eleştirel düşünme Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar için felsefe uygulamalarında çocukların neyi düşündüğünden çok nasıl düşünmeleri gerektiği üzerinde durulması eleştirel düşünme becerisini ön plana çıkarmakta ve tartışmalar

bu yönde gelişmektedir (Gür, 2010). Aydın Yardım (2005)'e göre eleştirel düşünebilmenin yolu, felsefi düşünebilme yetisine sahip olabilmekle mümkündür.

Lipman (1987) John Dewey'in "The Child and the Curriculum" adlı kitabıyla eğitimde yeniden yapılanma vizyonunu geliştirerek eleştirel düşünmenin gerçekleşmesine yardımcı olmayı sağladığından söz etmektedir. Dewey'e göre eleştirel, sorgulayıcı, yansıtıcı bir düşünme ve yaşama tarzı geliştirmek önemlidir (Asgari, 2017). Lipman eğitim ve eleştirel düşünme kavramlarının temelini Dewey ve Vygotsky'ye dayandırmıştır (Daniel & Auriac, 2011).

Lipman (1987) eleştirel düşünmenin tanımını yaparken tıpkı karar verme becerilerinde kullanılan zihinsel süreçlerin yalnızca karar vermede kullanılmadığı gibi eleştirel düşünmenin de sadece problem çözme, karar verme ve kavram öğrenmede kullanılmadığını belirtmiştir. Örneğin karar vermede kullanılan zihinsel süreçler yalnızca karar vermede kullanılmaz ve eleştirel düşünme olarak bilinen aktivite sadece problem çözme, karar verme ve kavram öğrenme anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşüncenin gelişimi, akran ilişkileri vasıtasıyla, özellikle de bir sorgulama topluluğu içindeki felsefi diyalog yoluyla kurulan bir süreçtir (Boyacı ve ark., 2018).

İpşiroğlu (1989) eleştirel düşünmenin düşünmeye ağırlık veren bir ders programıyla öğretilbileceğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme kavramları açık ve anlaşılabilir hale getirme, hipotez yaratma, hipotezi sorgulama, karşı örnek bulma ve çıkarım yapma süreçleriyle ilgilidir. Eleştirel düşünme esas olarak felsefi düşünmedir. Felsefi düşünme ya da felsefi bakış açısı olmadıkça eleştirel düşünme süreçleri anlaşılabilir ve uygulanamaz. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımının kurucusu Lipman'ı diğer eğitimcilerden ayıran en belirgin özellik eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için verilecek eğitimin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini iddia etmesidir. Bu eğitimin mümkün olabilmesi içinse felsefe en önemli koşuldur. Aynı zamanda Lipman'ın üzerinde durduğu eleştirel düşünce tanımı pragmatiktir, onun için

eleştirel düşünme, kişisel ve sosyal deneyimin iyileştirilmesi için tasarlanmış olan karmaşık bir süreçtir (Boyacı ve ark., 2018; Daniel & Auriac, 2011). Eleştirel düşünme karşılaşılan problemler için faydalı ve doğru çözümler bulmak için çabalamayı, bu amaçla bilgileri bir araya getirerek tartışıp, yorumlamayı, sağlam deliller ve soyut fikirleri etkili bir şekilde kullanmayı gerektirir (Cevizci, 2012)

Eleştirel düşünme, bilgilerin değerlendiren ya da analiz eden zihinsel bir süreçtir. Bu bilgiler gözlem, deneyim, akıl yürütme veya iletişimle edinilmiş olabilir (Obay, 2009). Eleştirel düşünme temel olarak gerçek problemler hakkında düşündürmektedir ve temel olarak sorular sormayla başlar (Nosich, 2012). Aynı zamanda bireyin etkileşim içerisinde olduğu diğer bireylerle düşüncelerini değerlendirerek, kendisini veya çevresinde olan olay, durum ve düşünceleri anlamayı amaçlayan aktif bir zihinsel süreçtir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Eleştirel düşünme becerilerini etkileyen çok sayıda değişken bulunmaktadır (Alkın Şahin ve Tunca, 2015). Bireyin eleştirel düşünebilmesi için bir sorunu net olarak ifade edebilmesi, düşünerek ve kararlı bir şekilde hareket etmesi, fikirlerini destekleyecek görüşleri ortaya koyması gerekmektedir (Ersoy ve Başer, 2012).

Lipman için eleştirel düşünmenin üç koşulu vardır. Bunlar kriterlere yaslanmak yani sağlam yargılar üretmek, kendini doğruluyor olmak yani fikrini farklı gerekçeler ya da yöntemlerle temellendirebilmek ve bağlama duyarlı olmak. Ona göre bu üç koşul yalnızca felsefe disiplini ile sağlanabilmektedir. Bu yüzden Lipman çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin en iyi yolunun felsefi bakış açısını ilkökul müfredatının merkezi bileşenlerinden biri yapmak olduğunu düşünmektedir (Boyacı ve ark., 2018; Nosich, 2012). Daniel ve Auriac (2011) ise eleştirel düşüncenin gelişmesinin akran ilişkileri ve özellikle de soruşturma topluluğundaki felsefi diyaloglar vasıtasıyla olabileceğini savunmaktadırlar.

Eğitime “Eleştirel pedagoji” kavramını getiren Freire (2017) ne olursa olsun eleştirel bakışı benimsemek, soran, kuşkulanana, araştıran ve yaşadığı hayatı aydınlatmak isteyen bir bakış sergilemenin gerektiği konusunun önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüz eğitim modellerinde eleştirel düşünme becerileri eğitimin tüm kademelerinde kazandırılması gereken bir düşünme becerisi olarak yer almaktadır (Dalđar, 2017). Glasser (1999) eleştirel düşünmenin küçük yaşlardan itibaren tartışılarak öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gereken en önemli dönemlerden birisi de okul öncesi dönemdir. Erken yaşlarda çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak verilecek nitelikli bir okul öncesi eğitimle çocukların eleştirel düşünme becerilerinin temelleri atılabilir (Dalđar, 2017).

Eleştirel düşünme gerçek eğitimin önemli bir gerekliliğidir. Çünkü eleştirel düşünebilen öğrenciler daha sağlam ve daha iyi bir şekilde öğrenme gerçekleştirmiş olurlar ve öğrendiklerini daha iyi özümseyip hayatlarına uygulayabilirler (Cevizci, 2012).

Eleştirel düşünme becerileri ise ifade edilen düşünceleri çözümleme, ifade edilmemiş düşünce ve önyargıları farkedip düşünceleri farklı şekilde ifade edebilme olarak özetlenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünce becerisi gelişmiş bireyler, kendi düşünme süreçlerini eleştirel gözle inceleyip ve değerlendirebilirler, daha objektif ve mantıksal olarak kendisini sorgulayabilirler, diğer bireylerin düşünme süreci ve kriterlerini daha kolay anlayabilir, farklı konu alanlarını ilişkilendirmede farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabilirler (Dalđar, 2017).

**Felsefi sorgulama.** Günümüz eğitim sistemi olan yapılandırıcı yaklaşımda bilgileri anlamadan, sorgulamadan, olduğu gibi alıp zihne yerleştirmek değil öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu becerileri geliştirmede sorgulama öne çıkmaktadır. Bir bilgiyi sorgulama yapılmaksızın derinlemesine anlamak ve öğrenmek

mümkün değildir (Güneş, 2016). Alkın Şahin ve Tunca (2015) felsefi düşünmeyi her şeyde felsefi bir tutumla yaklaşım ve sorgulamak olarak tanımlamışlardır. Felsefi sorgulama çocuklarla farklı şekilde iletişimlerde bulunma fırsatı sunar çünkü bu tarz sorular, soruyu soran kişinin kesin bir cevap beklemediği türden sorulardır. Temel olarak soruya bir cevap ya da bir tavsiye sunmak yerine o soru üzerinde düşünmek anlamına gelir. Felsefi sorgulama beraberinde sağlam düşünmeyi de gerektirir bu ise kişiye hayat boyu dikkatli kararlar verebilmesi için ihtiyaç duyduğu analitik becerileri sunar (Lone, 2018). Dewey (1957) küçük yaşta çocukların çevresini ve dünyayı keşfederken doğal olarak sorgulama yaptıklarını ve eleştirel düşünmenin yaşamın ilk yıllarda başlayan doğal bir gelişimsel süreç olduğunu belirtmektedir. Felsefi yaklaşım sorgulanan nesnelere gizli olan sorulara ve varsayımlara dikkat ederek bunları açık uçlu ve akılcı bir biçimde incelemeye vurgu yapar (Lone, 2018).

Sorgulama felsefe disiplini “bir konuda eksiksiz bir düşünce ortaya koymak için sistemli ve öz-denetimli şekilde soru sorma işlemleri” olarak tanımlanmakta, eğitim literatüründe ise “çeşitli sorular yoluyla öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme yoluyla düşünme, öğrenme ve anlama düzeylerini yükseltme” anlamına gelmektedir. Sorgulamayla ilgili olarak yapılan tanımların ortak noktası düşünme, öğrenme, soru sorma, sorularla araştırmayı geliştirme konularına yapılan vurgudur (Güneş, 2016).

Ediger (2001) ve Sequeira (2013) sorgulamanın John Dewey’in görüşlerinden etkilendiğini ve 1900’lü yıllarda ortaya çıktığını belirtmekte; Aldan Karademir (2013) ve Güneş (2016) ise sorgulamanın Sokratik düşünceden doğmuş olduğunu dolayısıyla temellerinin Sokrates’e dayandığını belirtmektedir (Yıldız Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018). Öğrencilerin düşünerek, anlama, öğrenme ve değerlendirme gibi süreçlerinin yürütüldüğü ve zihinsel, sosyal, konuşma becerilerini geliştirmeye yarayan etkinliklerin başında sorgulama gelmektedir. Sokrates’ten günümüze dek uzun bir geçmişi olan sorgulama, yeni eğitim



yaklaşımlarının geliştirilmesiyle birlikte yeniden öne çıkmıştır. Sorgulamanın temeli nitelikli soru sormaya dayanmaktadır. Sorgulama öğrencilerde problem çözme, eleştirel düşünme, aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, tartışma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2016). Sorgulama bir yaşantının anlamlı hale getirilmesi için gerçekleşen entellektüel süreçtir (Yıldız Demirtaş ve ark., 2018). Öğrenciler sorulara cevaplar aramaya, düşüncelerini savunup gerekçelendirmeye çalışarak sorgulama topluluğunun bir parçası olurlar. Stacey (2015) sorgulamanın katılan kişilerin seviyesine ve ilgi durumuna bağlı olarak günler, hatta aylar bile alabileceğini belirtmiştir.

Millett ve Tapper (2012) işbirliğine dayalı olarak yapılan felsefi sorgulamanın problem çözme becerilerini geliştirdiği ve sosyal olarak fayda sağladığını belirtmektedir. Çocukların felsefi benliklerini beslemek onların akıl yürütme ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmemize yardımcı olmaktadır. Felsefi sorgulamalar karşılıklı yapıldığı için coşkulu ve dikkatli bir şekilde akıl yürütmeyi gerektirmektedir. Çocuklarla birlikte felsefi düşünmeye zaman ayrıldığında kendi kendini yönlendirebilen ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirilebilmektedir (Lone, 2018, s. 210).

Eleştirel düşünme yeni fikirler üretip bunları geliştirme, fikrini savunma, farklı fikirlerle karşılaştırma, problem çözme gibi becerilerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden eleştirel düşünme, felsefe uygulamalarında önemli ve gerekli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda çocuklar felsefi bir konuşmadayken eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte yani felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmektedirler (Chance, 1985' den akt. ERG, 2016).

### **Problem Çözme Becerisi**

**Problem tanımı.** Problem köken olarak Latince bir kavramdır. Türkçede “sorun” olarak kullanılmakla birlikte eğitim literatüründe çoğunlukla “problem” kavramı

kullanılmaktadır. Bingham (2004)'e göre problem; bireyin bir amaca ulaşmakta karşısına çıkan engele denir. Johnson (2015) problemi mevcut durumla ulaşılacak istenen durum arasındaki fark olarak; Adair (2000) bireylerin önüne atılmış ve onları engelleyen şey olarak tanımlamıştır. Kınık (2018) ise planlı ya da plansız şekilde bireyin karşısına çıkmış olan ve mevcut durumuna engel olan durum olarak adlandırmıştır.

Problemler genellikle doğruluğundan ve gerçekliğinden emin olunmayan belirsizlik durumlarından, karmaşık durumlardan, bireyin ya da toplumun karşılaştığı güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluşmaktadır. Başarıya ulaşılması için zorunlu olarak çözülmesi gereken güçlüklerdir. Diğer bir deyişle problem; gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur (Kalaycı, 2001; Öztürk, 2018). Morgan (2000) bireyin bir hedefe ulaşmaya çalışırken engellenmeyle karşılaştığı çatışma durumunu problem olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (1994) ise problemi meydana gelen bir sonucun, beklenmekte olan sonuçtan yetersiz olması şeklinde tanımlamaktadır. Kesicioğlu (2015) farklı kişilerin yaptığı problem kavramıyla ilgili tanımlardaki ortak özellikleri şu şekilde özetlemiştir: Problemin kişi için bir güçlük yaratması, kişinin problemi çözmek için çabalaması, mevcut problemle daha önce karşılaşmamış olması, çözümle ilgili öncesinde bir hazırlık yapılmamış olmasıdır.

**Problem çözme ve problem çözme süreci.** Problem çözme; tanımlanan bir güçlüğü üstesinden gelebilme, güçlkle ilgili bilinenleri birleştirebilme, toplanması gereken verileri belirleyeyip, çözümler bulma, bulunan çözümleri deneme ve problemleri daha basit ifade etme becerileridir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Arı ve Şahin Seçer (2003) problem çözmeyi birçok sürecin bir arada kullanıldığı bir öğrenme türü olarak ele almışlardır. Kalaycı (2001) ise problem çözmeyi, bir problemle karşılaşıldığı zaman daha önceden öğrenilenlerin yeniden düzenlenip yaratıcı fikirlerle desteklenmesiyle yeni oluşan duruma çözüm getirme süreci olarak ifade etmektedir. Kneeland (2001) problem çözmenin olması gereken durumla var olan durum arasındaki farkı giderme çabası olduğunu belirtmiştir.

Problem çözüme öğrenilebilen ve geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Karşılaşılan problemler birbirinden farklı çözüm yolları gerektirmektedir. Çözüm yolları aranırken birden çok seçeneğin bulunabilmesi, problem çözüme becerilerinin gelişmesiyle mümkün olmaktadır (Düzakın, 2004).

Problem çözüme bir amaca giderken karşılaşılan engelleri aşma sürecidir. Problem çözüme öğrenilmesi gereken bir yetenektir. Britz (1993)'e göre problem çözüme, küçük bir çocuğun öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır. Problem çözüme fırsatı bulan çocuklar yeteneklerini keşfetmekle birlikte kendine güven duymaya başlar (Bingham, 2004).

Karşısına bir problem çıkan birey, öncelikle bu problemi çözmek için yapacaklarını belirlemekte bu süreç ise kendisini tanımaya yardımcı olmaktadır. Problemlerle baş etmeye çalışan bireyler bu süreçte aynı zamanda kendisini geliştirmeye de çalışmaktadırlar. Problemin bireyi zorlaması, çeşitli seçeneklerin oluşturulmasına dolayısıyla da yaratıcı düşüncenin gelişimine katkı sağlamaktadır (Balaban, 2018).

Britz (1993)'e göre problem çözüme süreci aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır:

- Sorunu belirlemek
- Çeşitli çözümler üretmek için düşünmek, beyin fırtınası yapmak
- Üretilen çözümlerden birini seçmek veya denemek
- Yapılanları değerlendirmek.

Bingham (2004) ise problem çözüme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır: Problemi tanımak, problemi açıklamak, ilgili verileri toplamak, en uygun verileri seçip düzenleyerek çeşitli çözüm yolları oluşturmak, çözüm yollarını değerlendirip en uygun olanını seçmek, seçilem çözümleri uygulamak, problem çözüme yöntemi değerlendirmek.

Johnson (2015) problem çözenin; problemin belirlenmesi, belirlenen probleme çözüm bulunması ve bulunan çözümün sınanması aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Problemlerin çözülmesi için öncelikle problemin belirlenip tanımlanması gerekmektedir. Çocuğun ortada bir problem olduğunu fark etmesi için beklenenin ne olduğunu daha önceden yaşayarak öğrenmesi gerekmektedir. Örneğin, bir çocuğun sulu boyayla bir resim yaparken fırçanın olması gerekenden daha sulu olduğunu anlayabilmesi için öncesinde normal sulandırılan bir sulu boyayla çalışması gereklidir. Bu sayede bir şeylerin daha iyi yapılabileceğine dair bir anlayış geliştirildiğinde problemin belirlenmesi aşaması da gerçekleşmiş olmaktadır. Böyle yaşantıları kazanan çocuklar problem durumunu dikkatli şekilde gözlemleyip, problemi tanıyıp, nedenlerini analiz edebilmektedir. Çocuklar böyle bir yaşantı kazanmamışlarsa problemin farkında da olmamaktadırlar (Johnson, 2015; Senemoğlu, 1994).

Çocuklar problemi tanımladıktan sonra karşılıklarına çıkan sorunlara çözüm yolları geliştirmeye çalışırlar. Bu süreç çeşitli çözümleri bulup, karar verme, ardından uyguladıkları çözümleri değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Tüm bunlar çocukların özgüven, merak duygularını ve işbirliğiyle çalışmalarını geliştirmektedir (Dalkılıç, 2014).

***Problem çözme becerisi.*** Okul öncesi dönemde çocuğun deneyim kazanmasına fırsat sunan, problem çözme becerilerini geliştiren eğitim programlarının uygulanması ve zengin uyaranlarla dolu bir ortam sunulması, zihinsel becerilerini de aktif olarak kullanmasını sağlamak açısından oldukça önemlidir (Kınık, 2018).

Düzakın (2004) problem çözme becerisini, bir amaca giderken karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak tanımlamaktadır.

Problem çözme becerisi, öğrenilebilen ve uygulanması gereken bir beceridir (Britz, 1993; Güçlü, 2003; Şahin, 2004). Bireyin problemlerin çözümü bulunduğunu ve bunu yapabilmek için problem çözme becerisine sahip olması gerektiğini bilmesi önemlidir (Kahney,

1993). Glasser'e göre (1999) iyi bir eğitim çocukların ortaya çıkan sorunlara kendi kendilerine en iyi çözüm önerileri bulup, bunları uygulamalarına fırsat vermekle olur.

Problem çözme becerisi sadece yetişkinlik döneminde değil her yaşta gerekli olan bir beceridir. Bireyler doğumdan itibaren birçok problemle karşılaşır bu problemleri çeşitli şekillerde çözmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla tüm bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilmesinde problem çözme becerileri ön plana çıkmaktadır. Doğduğunda savunmasız olan çocuk okul öncesi eğitime başladığında yeterli yeteneğe sahip, dünya hakkında çoğu şeyi öğrenmiş olan ve genellikle karşısına çıkan problemlerle başa çıkacağını hisseden bir bireydir. Çocukların gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde problem çözme becerilerini geliştirmek gerçek hayata uyumları için önem arz etmektedir ve bu becerinin kazandırılmasında kritik önemi olan bu dönem oldukça önemlidir. Problem çözme becerisi sayesinde birey içinde yaşadığı gruba, çevreye ya da topluma uyum sağlamakta zorluk yaşamamaktadır (Glasser, 1999; Kesicioğlu, 2015; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evrigen, 2018).

Şahin (2004) problem çözme becerisinin öğrenciyi pasif olarak bilgiyi alan kişi olmak yerine; aktif, özgür ve kendi kendine öğrenen bir birey yapabilmeyi ve ezberle bilgi yüklemekten çıkarıp öğrencinin yeni bilgiler edinmesini sağlamayı amaçladığını belirtmiş; bu amaçlara ulaşmak için ise öğretmenin öğrencilere kolaylaştırıcı ortamlar hazırlaması ve onlarla işbirliği içinde olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Problem çözme becerisi bilişsel bir beceridir. Önceden bilinen bilgilerin tekrar gözden geçirilip karşılaşılan yeni duruma çözüm getirmesi beklenmektedir ve içinde anlama ve kavrama süreçleri vardır. Gagne bu becerinin en kompleks zihinsel faaliyet olduğunu belirtmiştir. Çünkü gerek deneme-yanılma yöntemi gibi basit gerekse neden-sonuç ilişkisi

kurup sonuca ulaşma gibi karmaşık yöntemleri kullanmayı gerektiren bir süreç söz konusudur (Karakuş, 2000).

Bingham (2004) bireylerde geçmiş yaşantı, değer, algılama gücü ve takınılan tavır gibi faktörlerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Düzakın (2004)'e göre de problem çözme becerisini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında bireysel özellikler, karşılaşılan fırsatlar, bireyin kurduğu etkileşimler, bulunulan ortam vb. yer almaktadır. Kesicioğlu (2015) problem çözme becerileri üzerinde aile ve okul faktörünün de etkili olduğunu belirtmektedir. Ailelerin çocuklara karşı baskıcı, demokratik, mükemmeliyetçi, hoşgörülü olmasından kaynaklanan tutum farklılıkları; çocukların kişiliği ve sosyal gelişimi üzerinde etki etmekte, bunlara bağlantılı olarak da sosyal problem çözme becerileri farklılık göstermektedir (Yavuzer, 1998). Okul ortamında ise çocukların problem çözme becerilerini arttıracak öğretim yöntemlerine yer verilmesi çevresine uyum sağlayacak bireyler yetiştirmeye neden olacaktır (Kesicioğlu, 2015). Problem çözme becerileri merak etmeyi, araştırmacı olmayı gerektirir ve çocukların doğasında vardır. Öğretmenler ise uygun ortam ve eğitim yaşantıları oluşturarak çocukların bu özelliklerini zenginleştirmelidir (Senemoğlu, 1994).

Problem çözme baş etme becerileriyle de bağlantılıdır. Problem çözme becerisi gelişmiş bireyler çevresine uyumlu, yaşamdan zevk alan, kendini rahat şekilde ifade edebilen, çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilen ve günlük yaşantılarında daha başarılı olmaktadır (Düzakın, 2004; Tetik ve Açıkgöz, 2013). Çocuklar karşılaştıkları problemlere barışçıl bir yol bulmadıklarında ya da uygun bir problem çözme stratejisi geliştiremediklerinde yalan söyleme, ağlama, bağırma, vurma, ısırma, şiddete başvurma gibi zararlı veya etkili olmayan yollar geliştirmeye çalışmaktadırlar (Dereli, 2008; Terzi, 2003). Karakuş (2017)'ye göre problem çözme becerisi ile birey ve grup yaşadığı çevreye daha kolay uyum sağlamaktadır.

Problem çözme becerisinin düşünme ile ilişkisi ise şu şekilde açıklanabilir. Düşünme; akıl yürütme, problem çözme, eleştirme gibi zihinsel süreçlerle, kavram ya da olaylar arasında anlamlı ilişkiler kurup buna bağlı olarak sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır. Çağdaş psikologlara göre düşünme, bir problemin farkına varıldığı zaman başlamaktadır. Bir problem fiziksel veya zihinsel olarak bireyi rahatsız ettiğinde düşünme süreci başlamaktadır. Problem çözmek birey için amaca dönüşmekte bu da bireyin düşünmesini şekillendirmektedir. Problem çözme süreci bu şekilde oluşmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem çözme hayata ve topluma uyum sürecine yardımcı olmaktadır, hatta bazı araştırmacılar problemi zorluk ve güçlük olmaktan çok karşılaşılan bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Şahin, 2004). Zor bir durum yaşayan bireylerin öncelikleri ve hayat felsefesinin değişebilmekte, aynı zamanda bu durum onlara yüksek bir zihin açıklığı ve odaklanma yeteneği kazandırmaktadır (Tomley, 2017) Problem çözme becerisi yüksek bireyler problemden kaçmak yerine problemleri çözenin mümkün olduğunu düşünürler ve problemlere olumlu yaklaşırlar (Kutlu, 2014).

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar üç farklı başlık altında sunulmuştur. Yapılan literatür taramasında Çocuklar İçin Felsefe, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalar “Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Araştırmalar”, “Eleştirel Düşünme Becerileri ile İlgili Araştırmalar” ve “Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında sunulmuştur.

**Çocuklar için felsefe ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.** Okur (2008) lisansüstü çalışmasında ÇİFEP'in 6 yaş grubu çocukların çeşitli sosyal becerileri üzerinde olan etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. 12'si deney, 12'si kontrol grubunda toplam 24 çocuk çalışma

grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 8 hafta süresince Çocuklar İçin Felsefe eğitim programı uygulanmıştır. Veriler “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Bulgular Çocuklar İçin Felsefenin öğrencilerin sosyal becerileri (atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol) üzerinde etkili olduğu yönündedir.

Akkocaoğlu Çayır (2015a) “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı doktora düzeyinde lisansüstü bir çalışma hazırlamıştır. Çalışmasında Çocuklar İçin Felsefenin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanları bakımından etkilerinin ne olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada toplam 48 öğrenciden oluşan 2 sınıfa, 2 öğretmen tarafından Çocuklar İçin Felsefe eğitim planları uygulanmıştır. Araştırmacı, bu çalışmalarda sınıfta çocukları gözlemlemiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanları üzerinde olumlu etkisinin olduğu şeklindedir. Ayrıca yaklaşımın sorun çözme ve eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği belirlenmiştir.

Taş (2017) araştırması kapsamında hazırladığı ÇİFEP’in zihin kuramı ve yaratıcılığa olan etkisini incelemiştir. Öntest ve sontest modeline göre düzenlenerek 1 deney ve 2 kontrol grubundan oluşan araştırmanın çalışma grubunu, 48-72 aylık toplam 76 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacı deney grubu çocuklarına 14 hafta süresince Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı uygulamıştır. Araştırma sonucu edinilen bulgulara göre ÇİFEP’in zihin kuramı ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2018) “Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme” adında bir literatür çalışması yapmıştır. Yaptığı çalışmada yaklaşımın bilimsel altyapısına, tarihsel geçmişine yer vermiştir.

Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) ÇİFEP’in eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini, programın etkililiğini ve programa yönelik çocuk ve öğretmen görüşlerini incelemeyi



amaçlamışlardır. Çalışmalarını iki farklı okul türünde (devlet ve özel okul) öğrenim gören 5-6 yaş grubu toplam 30 çocuk ve 3 öğretmenle yürütmüşlerdir. Veri toplama araçları FSYEDDÖ, çocuklara ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. İki çalışma grubuna da 3 ay boyunca haftada bir olmak üzere program uygulanmıştır. Elde edilen bulgular her iki grubun da deneysel işlem öncesinde orta düzeyde sonrasında ise yüksek düzeyde puan aldıkları yönündedir. Çocuk ve öğretmen görüşleri ise programa karşı olumlu yönde olmuştur.

Ülper Oktar (2019) hazırladığı çalışmada ülkemizde çocuklar için felsefe ile ilgili olarak yapılan çalışmalara ardından bu konuda kullanılan kaynak seçiminin önemine değinmiştir. Bu kapsamda yaklaşımı teorik bir zeminde ele almanın yanısıra örnek bir metin üzerinden uygulama örneği de sunarak çalışmasını teori ve pratikte birleştirmiştir.

**Çocuklar için felsefe ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.** Vansieleghem ve Kennedy (2011) “Çocuklar İçin Felsefe Nedir? Çocuklarla Felsefe Nedir? – Matthew Lipman’dan Sonra” başlıklı çalışmalarıyla uygulamayı daha yakından tanıtip bu alanda yapılanlar hakkında fikir vermenin yanısıra hareketin başlangıcı ve kurucusu Lipman’dan sonraki gelişmeleri incelemişlerdir. Bu kapsamda Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımına ilişkin birinci nesil ve ikinci nesil olarak adlandırılan uygulayıcıların farklı bakış açılarına yer vermiş, Lipman’dan sonra felsefe ve çocukluk ilişkisini yeniden düşünmeyi amaçlamışlardır.

Gasparatou ve Kampeza (2012) P4C uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini nitel bir araştırmayla incelemeye çalışmışlardır. Bu amaçla hazırlanan araştırmanın çalışma grubu daha önce P4C uygulaması almamış biri deney (15), biri kontrol grubu (15) olan; toplam 30 çocuk ve 2 öğretmenden oluşmaktadır. 10 hafta boyunca uygulanan P4C oturumlarında çocukların diyaloglarına yer verilen çalışmanın sonucunda deney grubu çocuklarının felsefi diyaloga dahil olduğu ve P4C’nin eleştirel düşünce gelişimini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014)'ün “Çocuk Felsefesinin Uzun Dönemli Etkileri: Uzunlamasına Bir Çalışma (Ön Sonuçlar)” adlı çalışmaları P4C'nin uzun dönem etkilerini incelemesi bakımından literatürde önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında öncelikle Madrid'de bir okulda öğretmenlere eğitim verilmiş ardından P4C uygulamalarına başlanmış ve müfredata düzenli olarak dahil edilmiştir. Öğrenciler ilkokuldan (6 yaş) liseye (18 yaş) kadar haftada bir ders P4C uygulamasına katılmışlardır. Okul personeli ve öğrencilerin aileleri bilgilendirilip onay alındıktan sonra, 2002'de P4C'nin bilişsel ve bilişsel olmayan faktörler ve akademik başarı üzerindeki kalıcı olumlu etkisini araştırmak için 20 yıl süren boylamsal bir çalışma başlatılmıştır. Ve bu süre boyunca deney grubunda 400'den fazla, kontrol grubundaysa 300'den fazla öğrenci gözlenmiştir. İki grup da birbirine yakın sosyal ve kültürel çevreden seçilmiştir. Veriler 2. sınıf (8 yaş), 6. sınıf (11-12 yaş) ve 4. sınıf (16 yaş) olmak üzere üç zaman noktasında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre P4C'nin öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini, akademik başarılarını desteklediği aynı zamanda duygusal olarak da biraz daha kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Fair ve arkadaşları (2015) Çocuklar İçin Felsefe programının bilişsel becerilere olan etkisini değerlendiren çalışmalarında rastgele seçilen 186'sı yedinci sınıf, 177'si sekinci sınıf toplam 363 öğrenci deney grubu ve 79'u yedinci sınıf, 98'i sekizinci sınıf olmak üzere toplam 177 kontrol grubu öğrencisine Bilişsel Yetenekler Testini öntest ve sontest olarak uygulamışlardır. Deney grubu öğrencileri birkaç hafta boyunca haftada bir saat yapılandırılmış ve işbirliğine dayalı bir soruşturma düzeninde felsefe derslerini, kontrol grubu öğrencileri ise standart müfredat derslerini almışlardır. Çalışmada P4C programı alan yedinci sınıf öğrencilerinin, yedinci sınıf kontrol grubundakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde önemli kazanımlar elde ettikleri; ancak deney grubundaki sekizinci sınıf öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla bu tür kazanımları göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular; yedinci sınıf öğretmenlerinin programa okul yılının başlarında başlamaları ve 22 ila 26 haftalık bir süre

boyunca devam etmelerinden, sekizinci sınıf öğretmenlerinin ise daha sonra başladığı ve programı sadece 4 ila 10 hafta kullandıklarından dolayı P4C programının gerçek etkilerini öğrencileri belirli bir süre etkinliklere dahil edildiğinde gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin bilişsel yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye ulaşmanın yaklaşık 24 haftada elde edilebileceğini göstermektedir.

Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) P4C programın 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına olan etkisini inceledikleri nitel yapıdaki araştırmalarını 6 çocuk ile yürütmüşlerdir. 16 hafta boyunca uygulanan P4C oturumları videoya kaydederek analizini yapmışlar ve ilk haftalardan itibaren çocukların yaratıcılıklarında artış gözlemlendiği, P4C uygulamalarının çocukların yaratıcılık gelişimlerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Murriss (2016) “Güney Afrika'da Erken Okuryazarlık Eğitimi Krizinin Çözümünün Bir Parçası Olarak Çocuklarla Felsefe” adlı bir çalışma yayınlamıştır. Çalışmasında Çocuklarla Felsefe (P4C) olarak adlandırılan öğretme ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımı aracılığıyla, erken çocukluk okuryazarlığı eğitimine felsefi düşüncenin dahil edilmesinin “tam okuryazarlığı” öğretmeye yardımcı olabileceğini savunmuştur.

Francisco Javier ve Merçon (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir yıllık okul dönemi boyunca Michel Foucault'un düşüncelerinden esinlenerek yaptıkları Çocuklarla Felsefe uygulamalarında dünyayı problemize etmeyi ve başka türlü düşünmeyi amaçlayan düşünce deneyimlerini teşvik etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda çocukların düşüncelerinin 5 farklı kategoride (eleştirel düşünme, özeleştirme, merak, gerçeklerle olan ilişki ve başka türlü düşünmek) şekillendiği sonucuna varmışlardır. Ayrıca çalışmalarında çocukların dünya hakkında nasıl düşündüklerini ve kendi düşüncelerini gösteren ifadelerin bir kısmını paylaşmışlardır.

Gorard, Siddiqui ve See (2017) bir yıldan fazla bir eğitim süresinin ardından “Çocuklar İçin Felsefe” (P4C)’nin bağımsız bir değerlendirmesini yapmışlardır. 48 gönüllü okuldan oluşan grup rastgele olarak seçilerek (P4C uygulaması yapacak 22 okul deney grubuna, 26 okul ise kontrol grubuna) bir yıl boyunca çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında okuma ve matematikte deney grubunun lehine küçük bir artış gözlenmiştir. Ayrıca yapılan gözlemler ve mülakatlar, P4C uygulamalarının eğlenceli olduğunu ve öğrencilerin kendine güven duygularını arttırdığını göstermiştir.

Naser, Gorjian, Ebrahimi ve Niakan (2017) felsefi yaklaşımın öğretmenlerin üzerindeki etkisini incelemeye çalışmışlardır. Bu kapsamda 30 okul öncesi ve ilköğretim öğretmeni ile çalışmışlar, öğretmenlerin felsefi yaklaşım içeren kursu aldıktan sonra eleştirel düşünme düzeylerinde belirgin şekilde yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bulgular ayrıca katılımcıların yaşı ve eğitim düzeylerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir

Toku ve Kono (2018) Tokyo’da bir çocuk kütüphanesinde 10-12 yaş aralığındaki çocuklara 2 yıl boyunca P4C’yi eğitim programı olarak uygulamışlardır. Çalışmanın amacı çocukların verdikleri cevaplar sayesinde yaptıkları eğitimin ve P4C’nin kütüphanelerle olan işbirliğinin etkisini belirlemektir. Çalışmanın sonunda P4C’nin çocukları kitap okumaya ve daha derinlemesine düşünmeye motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

**Problem çözme becerileri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.** Anlıak ve Dinçer (2005) iki farklı okul öncesi kurumunda (devlet ve özel okul) uygulanan farklı eğitim programlarının çocukların kişiler arası problem çözme becerileri üzerine etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmayı 5-6 yaş grubu 122 çocuk ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın veri toplama aracı “Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi-OKPÇ” uygulanmış, elde edilen veriler farklı eğitim yaklaşımı uygulayan özel kurumun uyguladığı

programın çocukların problem çözme ve alternatif çözüm üretebilme becerilerinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Obay (2009) eleştirel düşünme öğretiminde bir yöntem olarak problem çözmeyi kullanmayı planladığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki İlköğretim Matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinden seçilen 4 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve görüşme, gözlem ve yazılı belgelerle değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir.

Kesicioğlu (2015) çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ve bu becerilere etki eden etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 10 anaokulunda öğrenim gören 152 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği (KPCÖ)” ve araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak çocukların televizyon karışısında geçirdiği vakit ve aile yapılarıyla kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlılık olduğu görülmüştür. Öğretmenler kişilerarası problem çözme becerisi düşük olan çocuklarda paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, saldırganlık, sözel tehdit, ağlama, anne ve babaya bağlılık gibi davranışlar gözlemlendiğini; aileler ise aynı doğrultuda ağlama, anne ve babaya bağlılık, saldırganlık, sözel tehdit davranışlarını gözlemlediklerini ifade etmiştir.

Balaban (2018) çalışmasında okul öncesi çocukların problem çözme becerileriyle sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak 127 çocuk ve öğretmenleriyle yapılan çalışmanın veri toplama araçları “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Ölçeği” dir. Veriler analiz edildiğinde

okul öncesi çocukların problem çözme becerileriyle sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Gur ve Kocak (2018) hazırladıkları düşünme eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerisi üzerine olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 32 çocuk deney, 38 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 70 çocukla birlikte yürütülen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sontestler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda hem deney hem de kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kınık (2018)'in hazırlamış olduğu çalışmada (4-7 yaş) özel eğitim gereksinimi olan 5 çocuk yer almıştır. Karma araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada katılımcılara 12 hafta süren Montessori Bireysel Eğitim Programı uygulanmış ve bu programın problem çözme becerisine olan etkisine bakılmıştır. Çalışmadaki veri toplama araçları “Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ)”, Çocuk Gözlem Formu ve Genel Bilgi Formudur. Edinilen sonuçlara göre Montessori Bireysel Eğitim Programı uygulanan grubun öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık bulunmuş, ayrıca öz bakım, dil, konuşma, psikomotor becerilerinde ve çocukların etkinliğe gösterdikleri ilgi sürelerinde artış gözlenmiştir.

Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen (2018) okul öncesi çocukların problem çözme becerilerini değerlendirilmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 5-6 yaş grubundan 85 çocuk (43 kız, 42 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada problem çözme becerilerinin çocuğun cinsiyeti, yaşı, okula devam süresi, kardeş sayısı, annenin-babanın yaşı ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çalışmada veriler Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular problem çözme becerileri üzerinde cinsiyet, okula devam süresi, babanın yaşı ve öğrenim düzeyi gibi

değişkenlerin anlamlı bir etkisi olmadığı; çocuğun yaşı, kardeş sayısı ve annenin yaşının ise problem çözme becerilerini anlamlı ölçüde etki ettiği yönündedir.

**Problem çözme becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.** Barnett (1985) yaptığı çalışmada, küçük çocukların oyun davranışıyla problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi deneysel olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma kapsamında okul öncesi çocuklarına ilk olarak bir kukla gösterisi izleme ya da çeşitli materyallerle serbest bir oyuna katılma şansı verilmiştir. Serbest oyun tarafında yer alan çocukların, gösterileri izleyen çocuklar gibi faaliyetin iki tarafında da performans gösterdikleri gözlenmiştir. Ardından oluşturulan gruplara, problem çözme görevinin ilk aşaması ya da her iki aşaması ile ilgili çözüm yolları gösterilerek çocukların bu çözüm yollarını tekrarlamaları veya sadece izlemeleri sağlanmıştır. Çalışmada oyunun keşfedici özellikleri aracılığı ile problem çözme yeteneğine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ayles ve Glenn (1989) oyunların çocukların problem çözme davranışlarına olan etkilerinin incelendiği çalışmalara getirilen oyun süresinin kısa olması eleştirilerine karşılık 4 haftalık bir süre boyunca 44 aylık 18 çocuğun çubuk, somun ve cıvata ile kendiliğinden oynama kalitesine ve bunun iki çubuğun birbirine cıvatalanması gereken bir sonraki sorun üzerindeki etkisine bakmışlardır. Çalışmada elde edilen sonuçlar oyun süresince uzama ilkesini keşfeden çocukların, sorun yaşamadıkları için çok daha iyi problem çözümler olduğu, ayrıca oyun sıklığının ya da hayali oyunun problem çözme ile anlamlı bir ilgisi olmadığı yönündedir.

Lambert (2001) okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında 4 ve 5 yaş grubundan 60 çocuğu çalışma grubuna almıştır. Çalışma kapsamında çocuklara bir oyun için gerekli olan malzemenin geliştirilmesiyle ilgili çeşitli problem çözme görevleri vermiş ve çocukları problem çözme aşamalarında gözlemlemiştir. Araştırmanın sonucunda, okuldaki materyal seçimlerinin ve etkinliklerde kullanılan malzemelerin düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Seifi, Shaghagni ve Kalantari (2011) çalışmalarında ÇİFEP'in ortaokul öğrencilerinin özsayı ve problem çözme becerilerine olan etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplu öntest-sontest desen kullanmışlardır. İki gruba da öntestler uygulanmış, ardından deney grubuna 45 gün boyunca toplam 15 oturum olacak şekilde ÇİFEP uygulanmış, program bittikten sonra ise tekrar iki gruba sontestler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar deney grubunun özsayı düzeyinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği şeklindedir.

Erfani, Shobeiri, Karimi ve Atar (2014) çocuklara yönelik felsefe öğretiminin ortaokul öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yayınlamışlardır. Oluşturulan deney ve kontrol guruplarına problem çözme ve yaratıcılık anketlerini uygulanmış ardından deney grubu her biri 2 saat süren 8 oturumluk ÇİFEP'e tabii tutulmuştur. Program bitiminden sonra her iki gruba tekrar sontest uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Çocuklar İçin Felsefe Eğitim programının öğrencilerin problem çözme becerisi ve yaratıcılığının geliştirilmesine neden olduğunu göstermektedir. Araştırmada sonuçlar aynı zamanda cinsiyet değişkeni üzerinden değerlendirilmiş ve erkek öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Fusaro ve Smith (2018) okul öncesi çocukların merak durumları ile fen bilimleriyle ilgili problemleri çözme girişimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında 4-5 yaş grubundaki toplam 24 çocuğa 7 problem durumu resim olarak sunulduktan sonra bireysel farklılıkları, yanıtlarındaki temel kavram ve becerilerinin kullanımı ve merak durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular meraklılık durumunun çocukların kelime hazinesi, cinsiyeti ve yaşındaki farklılıkları gözönüne alınsa bile, problem çözümlerinin doğruluğu ve akıcılığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Meraklılık durumunun çocukların



erken dönem fen becerilerinde, problemlere çözüm üretme becerileri de dahil olmak üzere, diğer sosyalleşme ve eğitim etkinlikleriyle etkileşimi olduğu sonucuna varılmıştır.

Busch ve Legare (2019) 5-9 yaşları arasındaki 363 çocuğun, tutarlı ya da tutarsız kanıtlar kullanarak problemlerini çözmek için bilgiyi arama ve açıklama yapabilme yeteneklerini incelemiştir. Sonuçlar, tutarsız kanıtların, kesin kanıtlardan daha fazla bilgi talebini motive ettiğini göstermiştir. Ayrıca çocukların yaş grubu arttıkça, tutarsız kanıtlara cevap olarak ek bilgi talepleri de artmıştır.

**Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.** Kefeli ve Kara (2008) hazırladıkları çalışmada, Sokratik yöntemle çocukların sorgulama bilincini geliştirilmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini altı çocuktan oluşturmaktadır. Çalışmada iki aşamalı olarak yapılandırılmış nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Felsefi etkinliklerle ilgili bilgilerinin olmadığı belirlenmesinden dolayı ilk aşamada çocuklara felsefi etkinlikler hakkında sokratik yöntem kullanılarak bilgi verilmiştir. İkinci aşamada ise “Küçük Prens” kitabı kullanılarak felsefi etkinlik yapılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların konuyu kavrayışlarında hızlanma olduğu ve yaptıkları akıl yürütmelerin daha sistematikleştiği gözlenmiştir.

Tok ve Sevinç (2010) hazırladıkları düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada 1 deney ve 2 kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Okul Öncesi Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi toplam 101 öğretmen adayıdır. Deney grubuna 12 hafta boyunca Başarılı Zekâ Kuramına dayalı olarak hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın ölçme araçları “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (YM formu)”, “Problem Çözme Envanteri”dir. Elde edilen sonuçlar Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği sontest

puanının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık olduğu, problem çözme envanterinin son test ortalamalarının ise öntest ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu şeklindedir.

Demirkaya ve Çakar (2012) tarama modelindeki çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Veri toplama aracı olarak “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerileriyle öğrencinin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okul arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerileriyle öğrencinin sosyal bilgiler dersinden aldığı başarı puanı arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ersoy ve Başer (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında iki farklı bölgeden bir devlet okulu ve bir özel okul belirlemiştir. İkinci kademe seviyesinden toplam 615 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada veriler “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin gerek okul gerek sınıf bazında farklı olduğu sonucu çıkmıştır.

Dalğar (2017) Görsel Sanat Eğitimi Programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma yarı deneysel olarak modellenmiş ve çalışma 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere 40 çocuktan oluşmuştur. Deney grubu çocuklarına 12 hafta süresince “Görsel Sanat Eğitimi Programı” uygulanmış; veriler “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA (Chandra, 2008)” ve kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim sonrası deney grubunda anlamlı bir farklılık olduğu ve Görsel Sanat Eğitimi Programının okul öncesi dönem çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Yaşar Ekici, Ataalp, Çelebi, Eminoğlu ve Yüksel (2018) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleriyle eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda tarama modeli kullanılarak hazırlanan araştırmanın örneklemini İstanbulun çeşitli ilçelerinde ve kurum türlerinde görev yapan 500 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Mesleki Etik İlkeler Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” dur. Araştırma sonunda eleştirel düşünme tutumlarıyla mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki görüldüğü; eleştirel düşünmenin çalışılan kurum türü ve medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kıdeme göre ise farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerinde ise kıdem, kurum türü ve medeni duruma göre anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür.

**Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.** Lam (2011) ÇİFEP’in eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan ortaokul 1. sınıf kademesinden rastgele seçilmiş 14 çocuk deney, 14 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 28 çocuk ile yürütülen bir çalışma yapmıştır. Çalışma kapsamında deney grubuna her biri 90 dk. süren ve haftada 2 oturum olmak üzere toplam 16 hafta boyunca Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi verilmiş ve bu oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kontrol grubuna ise aynı saatlerde geleneksel yöntemler kullanılarak İngilizce dersi verilmiş ve dersler aynı şekilde kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında sınıfta felsefi araştırma yapmanın öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik ettiği görülmüş; Çocuklar İçin Felsefenin öğrencilerin eleştirel düşüncesini geliştirmedeki önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Han ve Brown (2013) tarafından yürütülen araştırma erken çocukluk öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmış bir müdahaleye dayanmaktadır. Araştırma kapsamında eleştirel düşünme ana ders içeriğine dahil edilmiş ve müdahalenin etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda, erken çocukluk

öğretmeni adaylarının eleştirel düşünceye yönelik eğilimlerinin müdahaleden büyük ölçüde arttığı görülmüştür.

Leon (2015) okul öncesi çocuklarının eleştirel düşünmeyle ilgili farklı yönlerini tanımlamayı, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik olarak geliştirdiği öğretim yöntemlerini ve öğretmenlerin çocukların eleştirel düşünme düzeylerini geliştirmenin önemine olan inançlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Veri toplama araçları sınıf içi gözlem, doküman analizi ve görüşme olan nitel yapıdaki araştırmaya beş okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 98 öğrenci dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eleştirel düşünmeye olan tutumlarının olumlu ve bu konuda hevesli oldukları ve kullandıkları yöntem ve tekniklerle çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri şeklindedir.

Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh (2018) tarafından çocuklara yönelik felsefe öğretiminin öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve öz yeterlik geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yayınlanmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul 1. sınıf kademesinden 27 öğrenci deney grubu, 27 öğrenci kontrol grubu olacak şekilde toplam 54 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubuna ÇİFEP uygulanmış, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Veri toplama araçları eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve özyeterlilik ölçeğidir. Elde edilen sonuçlar çocuklara yönelik felsefe öğretiminin eleştirel düşünme ve öz yeterlilik becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu şeklindedir.

### Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

ÇİFEP'in 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada ÇİFEP'in 5-6 yaş grubu çocuklarda problem çözme ve eleştirel düşünmeye olan etkisi incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grupları karşılaştırılacağından dolayı çalışmada nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma deseni ve ölçme araçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

#### *Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen*

| Grup    | Öntest         | İşlem                                 | Sontest        |
|---------|----------------|---------------------------------------|----------------|
| Deney   | FSYEDDÖ & PBÇÖ | Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı | FSYEDDÖ & PBÇÖ |
| Kontrol | FSYEDDÖ & PBÇÖ |                                       | FSYEDDÖ & PBÇÖ |

Deneysel araştırmanın amacı belli bir yaklaşım veya müdahalenin etkisinin ne olduğunu ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini göstermek için araştırmacı tüm diğer değişkenleri kontrol ederek belli bir değişkeni ayırt ettiği bir ortam yaratır (Büyüköztürk, 2001; Johnson, 2015). Eğitim ile ilgili çalışmalarda çoğunlukla okullardaki sınıflar çalışma grubuna doğrudan alındığı için tamamen yansız şekilde seçerek eşitlenmiş bir çalışma grubu oluşturmak

çok mümkün değildir. Böyle durumlarda eğitim programlarını aksatmaması nedeniyle yarı deneysel desen bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır (Baştürk, 2012). Bu nedenle, bu araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modellerde karşılaştırmalar yapılırken genellikle öntest-sontest kontrol gruplu modeller kullanıldığından dolayı bu araştırma “Öntest-Sontest Deney ve Kontrol Gruplu” modele uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları oluşturularak grupların her ikisine de öntest ve sontest uygulanır. Uygulanacak eğitimi sadece deney grubu alır. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Araştırmanın, bağımlı değişkeni 5-6 yaş çocuklarının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, bağımsız değişkeni ise “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı”dır. Deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca ÇİFEP uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Deney grubunda gerçekleştirilen ÇİFEP uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubu ise kendi öğretmeniyle beraber normal eğitim programına devam etmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Lapseki ilçesindeki bir ilkokulun anasınıflarında öğrenim gören ve benzer sosyo-ekonomik düzeydeki çevrede yaşayan 5-6 yaş grubu toplam 40 çocuktur. Deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 çocuk yer almıştır. Çalışma grubuna katılan çocukların grup ve cinsiyetlerine göre dağılım Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları (n=40)*

| Özellik               | Kategori    | Deney Grubu |     | Kontrol Grubu |     | Toplam |       |
|-----------------------|-------------|-------------|-----|---------------|-----|--------|-------|
|                       |             | f           | %   | f             | %   | f      | %     |
| Cinsiyet              | Kız         | 5           | %25 | 8             | %40 | 13     | %32.5 |
|                       | Erkek       | 15          | %75 | 12            | %60 | 27     | %67.5 |
| Anne Eğitim           | İlkokul     | 6           | %30 | 9             | %45 | 15     | %37.5 |
|                       | Ortaokul    | 7           | %35 | 5             | %25 | 12     | %30   |
|                       | Lise        | 3           | %15 | 5             | %25 | 8      | %20   |
|                       | Lisans      | 4           | %20 | 1             | %5  | 5      | %12.5 |
| Baba Eğitim           | İlkokul     | 5           | %25 | 8             | %40 | 13     | %32.5 |
|                       | Ortaokul    | 7           | %35 | 3             | %15 | 10     | %25   |
|                       | Lise        | 4           | %20 | 8             | %40 | 12     | %30   |
|                       | Lisans      | 4           | %20 | 1             | %5  | 5      | %12.5 |
| Anne Meslek           | Çalışmıyor  | 17          | %85 | 16            | %80 | 33     | %82.5 |
|                       | Kamu        | 1           | %5  | 1             | %5  | 2      | %5    |
|                       | Özel Sektör | 2           | %10 | 3             | %15 | 5      | %12.5 |
| Baba Meslek           | Çalışmıyor  | 0           | %0  | 0             | %0  | 0      | %0    |
|                       | Kamu        | 3           | %15 | 3             | %15 | 6      | %15   |
|                       | Özel Sektör | 17          | %85 | 17            | %85 | 34     | %85   |
| Anne-Baba Birliktelik | Birlikte    | 18          | %90 | 19            | %95 | 37     | %85   |
|                       | Boşanmış    | 2           | %10 | 1             | %5  | 3      | %15   |

Deney ve kontrol grubunun demografik özelliklerine bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin %25'inin (n=5) kız, %75'inin (n=15) erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin %40'ının (n=8) kız, %60'ının (n=12) erkek olduğu görülmektedir. Deney grubunun annelerinin %30'u (n=6) ilkokul, %35'i (n=7) ortaokul, %15'i (n=3) lise ve %20'si (n=4) iken, kontrol grubunun %45'i (n=9) ilkokul, %25'i (n=5) ortaokul, %25'i (n=5) lise ve %5'i (n=1) üniversite mezunudur. Deney grubu öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna bakılacak olursa %35'i

(n=5) ilkokul, %35'i (n=7) ortaokul, %20'si (n=4) lise ve %20'si (n=4) üniversite mezunu iken, kontrol grubu öğrencilerinin babalarının %40'ı (n=8) ilkokul, %15'i (n=3) ortaokul, %40'ı (n=8) lise ve %5'i (n=1) üniversite mezunudur. Deney grubu öğrencilerinin annelerinin %85'i (n=17) çalışmıyorken, %5'i (n=1) kamuda, %10'u (n=2) ise özel sektörde çalışmaktadır. Kontrol grubunun annelerine bakılacak olursa %80'i (n=16) çalışmamakta, %5'i (n=1) kamuda, %15'i (n=3) ise özel sektörde çalışmaktadır. Deney grubunun babalarının %15'i (n=3) kamuda, %85'i (n=17) ise özel sektörde çalışmaktayken, aynı şekilde kontrol grubunun babalarının %15'i (n=3) kamuda, %85'i (n=17) ise özel sektörde çalışmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin %90'ının (n=18) aileleri birlikteyken, %10'unun (n=2) aileleri ayrıdır. Kontrol grubunun ailelerinin ise %95'i (n=19) birlikte, %5'i (n=1) ise ayrıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmacı çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Geliştirilen programın etkililiğini ölçmek amacıyla ise öntest ve sontest olarak Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız (2017)'nin geliştirdikleri “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği (FSYEDDÖ)” ve Oğuz ve Köksal Akyol (2015)'in geliştirdikleri “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBCÖ)” kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim, meslek ve medeni durumları gibi demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı Kişisel Bilgi Formu hazırlamıştır (Ek A). Form her çocuk için ailesi tarafından doldurulmuştur.

**5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirme ölçeği (FSYEDDÖ).** Araştırmada Karadağ ve ark. (2017) tarafından geliştirilen FSYEDDÖ kullanılmıştır. İçerik ve yapısal olarak çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye uygun olduğundan veri aracı olarak tercih



edilmiştir. Ölçek üç faktörden (Felsefi Sorgulama, Dil ve Bilişsel Beceriler ve Soru Oluşturma) ve 38 maddeden oluşmuş, 5’li likert tipinde; “Hiç”, “Bazen”, “Nadiren”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” şeklinde beşli derecelendirmelerden oluşan bir ölçektir. Geliştiriciler ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için ölçeğin örtük yapısını açımlayıcı faktör analiziyle, model uyumunu ise doğrulayıcı faktör analiziyle incelemiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının (.974, .955, .983, .986) yüksek olduğu görülmüştür. Karadağ ve ark. yaptıkları analizler neticesinde okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek için hazırladıkları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Çocuklar için problem çözme becerisi ölçeği (PBCÖ).** Araştırmada kullanılan “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PBCÖ)” Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilmiş beşli likert tipi ölçektir. Ölçeğin derecelendirmesi 0 (Hiç çözüm önerisi yok), 1 (Tek öneri var), 2 (İki öneri var), 3 (Üç öneri var) ve 4 (Üçten fazla öneri var) şeklindedir. 18 problem durumu, bunlara ait çizimler ve değerlendirme formundan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştiricileri tarafından geçerlik çalışmaları için Kapsam Geçerlik İndeksi ve Açımlayıcı Faktör Analizine bakılmış ve kapsam geçerliği indeksi 0.99, çizimlere uygunluk düzeyi ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ise Cronbach Alfa İç Güvenirlik Katsayısına bakılmış ve güvenirlik katsayısı .86; test-tekrar test sonrası korelasyon katsayısı ise .60 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarıyla 60-72 aylık çocuklar için uygun bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

**Çocuklar için felsefe eğitimi programı.** Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı hazırlanırken öncelikle alan yazında yer alan benzer programlar incelenmiştir. Araştırmacı Çocuklar ve Topluluklar İçin Felsefe (P4C) Uzmanlık Sertifika Programı’na katılmıştır ve

Çocuklar İçin Felsefe eğitimi uygulamaları yapma yeterliliğine sahiptir. Sertifika Ek B’de yer almaktadır.

Alınan eğitim ve yapılan araştırmalar sonrasında okul öncesi eğitim alanında uygulanabilecek felsefi soruşturma temalı hikaye kitapları ve videolardan oluşan etkinlik planları hazırlanmış, gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra eksiklikler giderilip bu çerçevede 10 haftalık ÇİFEP oluşturulmuştur (Ek C). ÇİFEP etkinlik planları oluşturulurken aynı zamanda MEB Okul Öncesi Eğitim Programıyla örtüşen kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılacak ÇİFEP ve öntestler uygulanmaya başlamadan önce Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, çalışma grubundaki çocukların ailelerinden ve ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek D, E, F, G). Kişisel bilgi formu çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı PBCÖ öntestlerini sessiz bir ortamda deney ve kontrol grubundaki her çocukla bireysel olarak uygulamıştır. Testi tamamlamak ya da devam etmek istemeyen çocuklar çalışma grubundan çıkarılmıştır. Testler ortalama 20 dk sürmüştür. FSYEDDÖ öntestleri araştırmacı ve kontrol grubu öğretmeni desteğiyle birlikte doldurulmuştur. Öntest uygulamalarından sonra deney grubunu oluşturan çalışma grubuna haftada iki oturum olmak üzere on hafta boyunca, ortalama 40 dakika süren toplam 20 oturum halinde “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı” uygulanmış ve sonrasında aynı şekilde sontest uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

İstatistiksel analizler SPSS (SPSS Statistics 22) adlı paket program kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi kısmında belirlenecek istatistiki teknikler için öncelikle dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin parametrik yöntemler kullanmaya uygun olup

olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk, Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) değerleri incelenmiş ve varyasyon katsayıları hesaplanmıştır. Normallik testinde elde edilen değerler Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7’de verilmiştir.

Büyüköztürk (2008)’e göre puanların normalliğe uygunluğu incelenirken grup büyüklüğünün 50’den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi kullanılması daha uygundur. Analiz yapılırken “p” değerinin .05’ten büyük olması, verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanır. Tablo 3 ve 4’te deney ve kontrol gruplarının iki ölçüğe ait Shapiro-Wilks testi “p” değerleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Tablo 3

*Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ’ye Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

|         | Grup    | İstatistik Değeri | sd | p    |
|---------|---------|-------------------|----|------|
| FSYEDDÖ | Deney   | .958              | 20 | .504 |
|         | Kontrol | .963              | 20 | .595 |

Tablo 3’e bakıldığında, deney ve kontrol grubunun FSYEDDÖ’ye ait elde edilen verilerin normal dağıldığı ( $p > .05$ ) görülmektedir.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin PBÇÖ’ye Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

|      | Grup    | İstatistik Değeri | sd | p    |
|------|---------|-------------------|----|------|
| PBÇÖ | Deney   | .952              | 20 | .403 |
|      | Kontrol | .906              | 20 | .052 |

Tablo 4’e bakıldığında, deney ve kontrol grubunun PBÇÖ’ye ait elde edilen verilerin normal dağıldığı ( $p > .05$ ) görülmektedir.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ'ye Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri*

|         | Grup    | N  | Skewness | Kurtosis |
|---------|---------|----|----------|----------|
| FSYEDDÖ | Deney   | 20 | -.152    | -.946    |
|         | Kontrol | 20 | -.077    | -.814    |

Büyüköztürk (2008)'e göre basıklık ve çarpıklık katsayısı +1 ve -1 arasında ise verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FSYEDDÖ'ye ait Skewness ve Kurtosis değerleri +1 ve -1 aralığındadır, elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Gruplarının PBCÖ'ye Ait Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) Değerleri*

|      | Grup    | N  | Skewness | Kurtosis |
|------|---------|----|----------|----------|
| PBCÖ | Deney   | 20 | .173     | -.810    |
|      | Kontrol | 20 | -.959    | .257     |

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının PBCÖ'ye ait Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1 ve -1 aralığında olduğu ve elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ ve PBÇÖ'ye Ait Varyasyon Katsayısı Sonuçları*

|         | Grup    | Varyasyon Katsayısı |
|---------|---------|---------------------|
| FSYEDDÖ | Deney   | %26                 |
|         | Kontrol | %23                 |
| PBÇÖ    | Deney   | %17                 |
|         | Kontrol | %22                 |

Standart sapma değeri aritmetik ortalamaya bölünüp elde edilen değer yüzdelik dilimle ifade edilerek varyasyon katsayısı hesaplanmış ve tablo 7'de gösterilmiştir. Varyasyon katsayısının %50'nin altında olduğu durumlarda dağılım normal kabul edilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008).

Tablodaki verilerden yola çıkılarak Shapiro-Wilk, Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) ve varyasyon katsayısıyla ilgili sonuçlara bakıldığında FSYEDDÖ ve PBÇÖ'ye ait verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Histogram dağılımlarına bakıldığında da bu değerler normal dağılım gösterdiğinden bu araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik yöntemlere uygun şekilde, deney ve kontrol gruplarının gruplararası öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t testi; deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılmasında Bağımlı Gruplar t testi kullanılmıştır.

## Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubundaki çocukların “5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği (FSYEDDÖ)” ve “Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi (PBCÖ)” ölçeklerinden aldıkları puanlara ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ana problemi “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 yaş grubu çocukların 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.

### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Bağımsız Gruplar t testi (Independent Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Deney ve Kontrol Gruplarının FSYEDDÖ’ye Ait Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Gruplar | Test    | N  | $\bar{x}$ | Ss  | t     | sd | p    |
|---------|---------|----|-----------|-----|-------|----|------|
| Deney   | Öntest  | 20 | 2.79      | .78 | .144  | 38 | .887 |
| Kontrol | Öntest  | 20 | 2.75      | .72 |       |    |      |
| Deney   | Sontest | 20 | 3.30      | .87 | 1.337 | 38 | .189 |
| Kontrol | Sontest | 20 | 2.97      | .69 |       |    |      |

Tablo 8'e bakıldığında FSYEDDÖ ölçümlerine ait deney grubu öntest puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.79$ ) ile kontrol grubu öntest puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.75$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların birbirine yakın yapıda oldukları görülmektedir ( $p=.887>.05$ ). Programın uygulanışı sonucunda yapılan ölçümlere bakıldığında deney grubu sontest puan ortalamaları ( $\bar{X}=3.30$ ) ile kontrol grubu sontest puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.97$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=.189>.05$ ). Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen deney grubunun ortalamalarında daha yüksek artış görülmektedir. Bu durum ÇİFEP'in felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Deney grubu FSYEDDÖ öntest ve sontest ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Bağımlı gruplar t testi (Paired Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Deney Grubunun FSYEDDÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

| Grup  | Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss  | t      | sd | p     |
|-------|---------|----|-----------|-----|--------|----|-------|
|       | Öntest  | 20 | 2.79      | .78 |        |    |       |
| Deney |         |    |           |     | -7.174 | 19 | .000* |
|       | Sontest | 20 | 3.30      | .87 |        |    |       |

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9'a bakıldığında deney grubunun FSYEDDÖ'ye ait öntest puan ortalaması ( $\bar{X}=2.79$ ) ile sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=3.30$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu

görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Buna göre ÇİFEP'in deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu FSYEDDÖ öntest ve sontest ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Bağımlı Gruplar t testi (Paired Samples Test) sonuçlarına ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

*Kontrol Grubunun FSYEDDÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

| Grup    | Test    | N  | $\bar{x}$ | Ss  | t      | sd | p     |
|---------|---------|----|-----------|-----|--------|----|-------|
| Kontrol | Öntest  | 20 | 2.75      | .72 | -3.703 | 19 | .002* |
|         | Sontest | 20 | 2.97      | .69 |        |    |       |

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun FSYEDDÖ öntest puan ortalaması ( $\bar{x}=2.75$ ) ile sontest puan ortalaması ( $\bar{x}=2.97$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p=.002<.05$ .) Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin bu süreçte almış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programının da öğrencilerin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat tablo 9’da da görüldüğü gibi deney grubunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna rağmen grupların ortalama artışları



kıyaslandığında deney grubunun daha yüksek bir artış gösterdiği ve ÇİFEP'in felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi test etmek üzere PBÇÖ deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ortalama puanları karşılaştırmak için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi (Independent Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Deney ve Kontrol Gruplarının PBÇÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Gruplar | Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss  | t     | sd | p     |
|---------|---------|----|-----------|-----|-------|----|-------|
| Deney   | Öntest  | 20 | 1.90      | .42 | 1.051 | 38 | .300  |
| Kontrol | Öntest  | 20 | 1.75      | .45 |       |    |       |
| Deney   | Sontest | 20 | 2.33      | .40 | 2.407 | 38 | .021* |
| Kontrol | Sontest | 20 | 2.00      | .45 |       |    |       |

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11’e bakıldığında PBÇÖ’den elde edilen verilere göre deney grubunun öntest puan ortalaması ( $\bar{X}$ =1.90) ile kontrol grubunun öntest puan ortalaması ( $\bar{X}$ =1.75) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=.300>.05$ ). Bu durum deneysel işlem öncesi grupların birbirine yakın yapıda olduğu şekilde yorumlanabilir. PBÇÖ sontest ölçümlerine bakıldığında ise deney grubunu ile ( $\bar{X}$ =2.33) kontrol grubu ( $\bar{X}$ =2.00) arasında anlamlı düzeyde

farklılık olduğu görülmektedir ( $p=.021<.05$ ). Bu sonuca göre ÇİFEP'in problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney grubu PBÇÖ öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Bağımlı Gruplar t Testi (Paired Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Deney Grubunun PBÇÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

| Grup  | Test    | N  | $\bar{X}$ | Ss  | t      | sd | p     |
|-------|---------|----|-----------|-----|--------|----|-------|
| Deney | Öntest  | 20 | 1.90      | .42 | -5.245 | 19 | .000* |
|       | Sontest | 20 | 2.33      | .40 |        |    |       |

\* $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’de deney grubunun PBÇÖ’ye ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Tablo incelendiğinde deney grubunun PBÇÖ öntest puan ortalaması ( $\bar{X}=1.90$ ) ile sontest puan ortalaması ( $\bar{X}=2.33$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p=.000<.05$ ). Bu sonuç ÇİFEP’in öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu PBÇÖ

öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Bağımlı Gruplar t testi (Paired Samples Test) sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Kontrol Grubunun PBÇÖ Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

| Grup    | Test    | N  | $\bar{x}$ | Ss  | t      | sd | p     |
|---------|---------|----|-----------|-----|--------|----|-------|
| Kontrol | Öntest  | 20 | 1.75      | .45 | -3.677 | 19 | .002* |
|         | Sontest | 20 | 2.00      | .45 |        |    |       |

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te kontrol grubunun, PBÇÖ'ye ait öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öntest puanlarının ortalamaları ( $\bar{x}$ =1.75) ile sontest ortalamaları ( $\bar{x}$ =2,00) arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=.002<.05). Bu bulgular doğrultusunda Okul Öncesi Eğitim Programı dahilindeki eğitimin kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu etkilediği yorumu yapılabilir. Fakat iki grubun ortalama artışlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna oranla daha yüksek artış elde ettiği görülmekte bu durum da ÇİFEP'in problem çözme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

## Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayanarak alt başlıklar halinde tartışma ve sonuç kısmı ele alınacaktır. Ardından uygulamaya ve daha sonra yapılacak olan benzer araştırmalara ilişkin öneriler de sunulacaktır.

### Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar

**Tartışma.** Bu araştırmada elde edilen bulgular Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın 1. ve 2. sorularına ait bulgularıyla örtüşen şekilde Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının eleştirel düşünme düzeyini olumlu olarak etkilediğini gösteren çalışmalar (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018; Lam, 2011) mevcuttur. Gasparatou ve Kampeza (2012) P4C'nin eleştirel düşünme üzerine etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımıyla ilgili bir eğitim programı oluşturmuşlar ve programın uygulanmasının ardından okul öncesi dönem çocukların eleştirel düşünme becerileri düzeyinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lam (2011) ise 16 hafta boyunca toplam 32 oturum halinde uyguladığı P4C'nin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın olumlu etki gösterdiği sonucuyla örtüşmekle beraber Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının eleştirel düşünme düzeyi üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Benade, 2011; Naseri ve ark., 2017; Rahdar ve ark., 2018) da vardır. Örneğin; Benade (2011) yapmış olduğu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını 7 aylık bir program dahilinde uyguladıktan sonra, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme

düzeylerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Naseri ve ark. (2017) felsefi yaklaşımın eleştirel düşünme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu istatistiki olarak da ortaya koymuşlardır. Rahdar ve ark. (2018) 12 hafta boyunca uyguladıkları çocuklarla yapılan felsefi uygulamalarının öz yeterlilik, eleştirel düşünme gibi beceriler üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uygulanan program sonucunda deney grubunun sontest puan ortalamalarında daha çok artış görülmekle birlikte, kontrol grubuyla deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Programın eleştirel düşünme boyutunun anlamlı bir farklılık yaratmadığının nedenleri araştırıldığında bu durumu etkileyen faktörlerin uygulanan zaman dilimi, çalışma grubunun sayısı gibi nedenlerin yanısıra Okul Öncesi Eğitim Programının da ilkeleri arasında eleştirel düşünme becerileriyle ilgili maddelerin yer alması, aynı zamanda eleştirel düşünme ve sorgulamaya dayalı düşünmeye olanak tanıyan etkinliklere yer vermesi gibi nedenlerin de olabileceği düşünülmektedir.

Fair ve ark. (2015) yaptıkları çalışmada P4C programı alan yedinci sınıf öğrencilerinin, yedinci sınıf kontrol grubundakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde önemli kazanımlar elde ettiklerini, ancak deney grubundaki sekizinci sınıf öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla bu tür kazanımları göstermediğini tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da yedinci sınıf öğretmenlerinin programa okul yılının başlarında başlamaları ve 22 ila 26 haftalık bir süre boyunca devam etmeleri, sekizinci sınıf öğretmenlerinin ise daha sonra başladığı ve programı sadece 4 ila 10 hafta kullandıklarını göstermişlerdir. Bu nedenle P4C programının gerçek etkilerini öğrencileri belirli bir süre etkinliklere dahil edildiğinde gösterdiğini, ayrıca öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkinin, derslerin yaklaşık 24. haftasından sonra elde edilebileceğini savunmuşlardır. Ayrıca Daniel ve Auriac (2011)'e göre eleştirel düşünce doğuştan getirilen bir özellik değildir. Bu yüzden eleştirel düşünmenin öğrenmeyi gerektirdiği ve bu öğrenmenin öğrencilerin düzenli felsefi uygulamalardan faydalandıkları sürece başarılı

bir şekilde yönetilebileceği ve edinebileceğini vurgulamaktadırlar. Aynı doğrultuda Fair ve ark. (2015) P4C programlarının öğrenciler üzerinde sadece birkaç hafta içerisinde belirgin bir etki yaratmasının mümkün olmadığını çünkü öğrencileri kendi görüşlerini neden verip açıklayabilme ve nedenlerini eleştirel olarak değerlendirme gibi uygulamalara alıştırmının tekrar ve pratik isteyen beceriler olduğunu belirtmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının etkililiğini daha uzun vadede sınavan çalışmalar da (Colom ve ark., 2014; Fair ve ark., 2015; Sigurborsdottir, 1998) mevcuttur. Colom ve ark. (2014) Çocuklar İçin Felsefe eğitim programının sadece sınırlı bir sürede değil, uzun vadede okul yılları boyunca uygulanması gerektiğini düşünerek boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Sigurborsdottir (1998) okul öncesi dönem çocuklarıyla Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı uygulamalarını iki yıl süren bir zaman diliminde yapmış ve uyguladığı programın eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Topping ve Trickey (2015) Çocuklar İçin Felsefe ile ilgili yapılan çalışmalar için kısa vadeli olumlu etkiler ortaya çıkabileceğini fakat aksine görülmesi yıllar alabilecek “uyuyan” kazançlar olmasının da mümkün olduğunu belirtmektedirler. Garcia-Moriyon, Rebollo ve Colom (2005) ise sadece bir okul yılı için değil, birkaç okul yılı boyunca yoğun olarak uygulanmasının deney gruplarında kısa vadede gözlenenenden daha büyük bir avantaj sağlayacağını savunmaktadırlar.

Bütün bu çalışmalar araştırmanın eleştirel düşünmeyle ilgili olan bulgularını desteklemektedir. Yapılan çalışmada hazırlanan programın zaman olarak yeterli uzunlukta olmaması programın etkililiğini göstermede önemli bir faktör olduğundan araştırmanın desteklenmesi gereken yönünün olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak programın daha uzun vadede uygulanmasının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri açısından daha olumlu etkiler ve anlamlı farklılık yaratacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın birinci alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın ilk sorusu “Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest

puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde idi. Bu kapsamda FSYEDDÖ sonuçları incelenmiş ve grupların sontestleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Sonuçlara bakıldığında grupların FSYEDDÖ öntestleri sonucunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum grupların araştırmanın öncesinde birbirine yakın yapıda oldukları sonucunu vermektedir. İki grubun FSYEDDÖ sontest sonuçları karşılaştırıldığında ise deney grubunun sontest ortalamasının kontrol grubundan daha fazla olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

**Araştırmanın ikinci alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın ikinci sorusu "Deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu kapsamda FSYEDDÖ sonuçları incelenmiş ve deney grubu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Bu durum uygulanan ÇİFEP'in deney grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Araştırmanın üçüncü alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme boyutuyla ilgili üçüncü ve son sorusu ise "Kontrol grubundaki çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Sonuçlara bakıldığında kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu durum Okul Öncesi Eğitim Programının da zaman

içerisinde çocukların düşünme becerilerini arttırmasından ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini belli düzeyde olumlu etkilemesinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla gerek ÇİFEP'in gerekse Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu görülmektedir. Fakat ortalama artışlarına bakıldığında ÇİFEP'in daha yüksek düzeyde etki yarattığı görülmektedir.

### **Problem Çözme Becerilerine Ait Tartışma ve Sonuçlar**

**Tartışma.** Araştırmanın 4. ve 5. alt problemine bağlı olarak problem çözme becerileriyle ilgili elde edilen bulgularına bakıldığında ÇİFEP'in problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Çocuklar İçin Felsefe'nin problem çözme becerilerine olan etkisini inceleyen çok fazla çalışma olmamakla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşen çalışmalar da mevcuttur.

Tok ve Sevinç (2010) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada uyguladıkları düşünme becerileri eğitim programının problem çözme becerilerini anlamlı olarak arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Gillies, Nichols ve Burgh (2011) yaptıkları çalışmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının akıl yürütme ve problem çözmeyi teşvik eden bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Seifi ve ark. (2011) tarafından Çocuklar İçin Felsefe programının ortaokul öğrencilerinin özsaygı ve problem çözme becerilerine olan etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Deney grubuna 45 gün boyunca toplam 15 oturum olacak şekilde uygulanan ÇİFEP sonrasında elde edilen sonuçlar deney grubunun özsaygı düzeyinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği şeklinde olmuştur. Aynı şekilde Erfani ve ark. (2014) çocuklara yönelik felsefe öğretiminin ortaokul öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışma yapmışlardır. Bu kapsamda deney grubu her biri 2 saat süren 8 oturumluk ÇİFEP'e tabii tutulmuştur. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar, ÇİFEP'in öğrencilerin problem çözme becerisi ve yaratıcılığının



geliştirilmesine neden olduğunu göstermektedir. Araştırmada sonuçlar aynı zamanda cinsiyet değişkeni üzerinden değerlendirilmiş ve erkek öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Millett ve Tapper (2012) çocuklarla yapılan felsefi sorgulamanın problem çözme becerilerini geliştiren bir yaklaşım olduğunu savunmaktadırlar.

Araştırmanın 6. alt problemi doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durum kontrol grubunun deneysel işlem süresi boyunca almış olduğu okul öncesi eğitim programının problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde açıklanabilir. Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde bilişsel gelişim alanında “Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.” ve sosyal duygusal gelişim alanında “Kazanım 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer.” kazanımları yer almaktadır. Burada çocuğun günlük yaşantısında ve sosyal ilişkilerinde karşılaştığı problemleri çözme becerisini geliştirmeyi sağlayacak etkinlikler amaçlanmaktadır. Ayrıca programın alan gezisi ve sanat etkinlikleri ile ilgili açıklamalar arasında da problem çözme becerilerini geliştirmekle ilgili amaçlar yer almaktadır. Çalışmanın 6. alt problemiyle ilgili elde edilen bulgularla örtüşen bir çalışma mevcuttur. Gur ve Kocak (2018) hazırladıkları düşünme eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarda sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuşlar, bu durumu ise programın uygulandığı 5 aylık süreçte kontrol grubunun aldığı okul öncesi eğitiminin de çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı şeklinde açıklamışlardır.

Dolayısıyla ÇİFEP’in de Okul Öncesi Eğitim Programının da çocukların problem çözme becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu görülmektedir. Fakat her iki grubun

PBÇÖ sontest puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum problem çözme becerileri için gerekli olan aşamaların Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının da kazanımları olmasıyla açıklanabilir. Britz (1993)'e göre problem çözme süreci sorunu belirlemek, çeşitli çözümler üretmek için düşünmek, beyin fırtınası yapmak, üretilen çözümlerden birini seçmek veya denemek, yapılanları değerlendirmek gibi aşamalardan oluşmaktadır. Problem çözme becerileri için gerekli olan bu ön koşullar düşünme eğitimi yaklaşımlarından Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin de kazanımları arasındadır. Bu nedenle bu programa dahil olan çocuklarda çok boyutlu düşünme, farklı açılardan bakabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme gibi özellikler gözlenmekte; bunun da çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye katkısı olduğu düşünülmektedir. Erfani ve ark. (2014), Gillies, Nichols ve Burgh (2011), Gur ve Kocak (2018), Millett ve Tapper (2012), Seifi ve ark. (2011), Tok ve Sevinç (2010)'un yapmış olduğu çalışmalar da bunu desteklemektedir.

**Araştırmanın dördüncü alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın dördüncü sorusu “Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda PBÇÖ sonuçları incelenmiş ve grupların sontestleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizlerin PBÇÖ sonuçları incelendiğinde iki grubun öntestleri sonucunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum deney ve kontrol gruplarının düzeylerinin deneysel işlem sürecinin başında birbirine yakın olduğu ve grupların birbirine denk yapıda olduğu sonucunu vermektedir. Grupların sontest sonuçları karşılaştırıldığında ise uygulanan ÇİFEP'in deney grubu çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Araştırmanın beşinci alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın beşinci sorusu "Deney grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Deney grubu PBÇÖ öntest ve sontest puan ortalamalarına bakıldığında ÇİFEP'in deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yükselttiği görülmektedir.

**Araştırmanın altıncı alt problemine ait sonuçlar.** Araştırmanın altıncı sorusu "Kontrol grubundaki çocukların problem çözme öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Aynı şekilde kontrol grubunun PBÇÖ öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programının da zaman içerisinde çocukların problem çözme becerilerini arttırdığından dolayı bu sonuç karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla gerek ÇİFEP'in gerekse Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu görülmektedir.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulayıcılara ve daha sonra yapılacak diğer araştırmalara yönelik olarak ortaya konulan öneriler bu bölümde sunulmuştur.

- Bu araştırmada, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi 10 hafta boyunca toplam 20 oturum şeklinde uygulanmıştır. Yapılacak uzamsal çalışmalarla programın daha uzun vadede etkililiği detaylı şekilde incelenebilir.
- Bu araştırmada deney ve kontrol grupları 20'şer öğrenciden oluşmaktadır. Bazı araştırmalar (Fisher, 1998; Lam, 2011) tartışma etkinliklerinde 14 kişilik bir grup büyüklüğünün ideal olduğunu belirttiğinden dolayı yapılacak diğer araştırmalarda programın etkisinin daha iyi anlaşılması için daha küçük sayıdaki gruplarla çalışılabilir.
- Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar farklı alanlardaki etkisini inceleyebilirler.
- Bu araştırma deneysel olarak desenlenmiş nicel bir araştırmadır. Araştırmacılar nitel ya da karma yöntem kullanarak Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi daha farklı boyutlarda ve daha derinlemesine inceleyebilirler.
- Bu araştırma ilkokul kademesinde bir devlet okulunun anasınıflarında uygulanmıştır. Çalışma yapacak araştırmacılar Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımını farklı eğitim kademelerinde veya farklı kurum türlerinde çalışıp karşılaştırma yapabilirler.

- Çalışma yapacak araştırmacılar Çocuklar İçin Felsefe programını aile destekli olarak uygulamaları genişletip etkilerini inceleyebilirler.
- Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar Çocuklar İçin Felsefe Eđitim Programının diğer dūřünme eğitimi programlarıyla karşılaştırmasını yapabilirler.
- Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı ile okul öncesi dönemde uygulanan diğer alternatif programlarının karşılaştırmasını yapabilirler.



## Kaynakça

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015a). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27,17-28.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- 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.
- 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.
- Asgari, M. (2017). *Engaged philosophical inquiry: A self-directed inquiry group guide*. British Columbia: University of Victoria, Centre for Addictions Research of BC.

- Aydın Yardım, Z. (2005). *Metinlerarası evrensel ögeler bağlamında çocuk edebiyatında çocukluk felsefesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ayles, F. & Glenn, S. M. (1989). Problem solving and prior play experience: an observational study. *Early Child Development and Care*, 43(1), 27-34.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balaban, G. G. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Barnett, L. A. (1985). Young children's free play and problem-solving ability. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 7(1), 25-46.
- Baştürk, R. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğren (Ed.), *Deneme Modelleri* (ss. 31-53). Ankara: Anı.
- 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.
- Bayoğlu, T. (2017). Erken çocukluk eğitimi-büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 151-156.
- Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): a New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 141- 155.
- 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.
- Busch, J. T. A. & Legare, C. H. (2019). Using data to solve problems: Children reason flexibly in response to different kinds of evidence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 183, 172-188.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel 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.
- Cevizci, A. (2008). *Felsefe*. İstanbul: Sentez.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say.
- 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.
- Curko, B. (2016). Socratic dialogue in education. In M. A. Peters (Eds.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Çotuksöken, B. (2012). *Radyoda felsefe*. İstanbul: Notus.



- 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.
- Demirkaya, H. ve Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2),33-49.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Felsefe nedir?* (T. Ilgaz, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl Düşünürüz* (B. Arıkan, S. Akdeniz ve O. Etker, Çev.). İstanbul: Muallimler Cemiyeti.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (H. A. Başaran, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: Odtü.

- Dumitru, D. (2012). Communities of inquiry. A method to teach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 238-242.
- Durmuş, E. (2008). Eğitimde rehberlik hizmetleri. M. E. Deniz, A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 95-128). Ankara: Maya Akademi.
- Düzakın, S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ediger, M. (2001). Asesing: inquiry learning in science. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. Advance online publication. doi: ED454274.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47). New York: Palgrave Macmillan.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 55-92). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- ERG (2016). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Ersoy, E. ve Başer, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 113-122.
- Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- 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.
- 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.
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum International.
- 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.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Funston, J. (2017). Toward a critical philosophy for children. *Portland State University McNair Scholars Online Journal*, 11, 1-17.

- Fusaro, M. & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 119-127. Advance online publication. doi:10.1016/j.ecresq.2017.09.002.
- Garcia-Moriyon, F., Rebollo, I. & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A Meta analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22.
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gaut, B. & Gaut, M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide* [DX Reader version]. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=7WmrAgAAQBAJ&hl>
- 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.
- Gillies, R. M., Nichols, K. & Burgh, G. (2011). Promoting problem-solving and reasoning during cooperative inquiry science. *Teaching Education*, 22(4), 427-443. Advance online publication. doi: 10.1080/10476210.2011.610448.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (K. Teksöz, Çev.). Ankara: Beyaz.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen* (U. Kaplan, Çev.). Ankara: Beyaz.
- 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.

- Gur, C. & Kocak, N. (2018). Multidimensional thinking education in preschool. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188-204.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.
- Gür, Ç. (2011). International conference on education and educational psychology (ICEEPSY 2010) philosophy in the early years. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 501-511.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 1-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Han, H. S. & Brown, E. T. (2013). Effects of critical thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Educator*, 48, 110-127.
- Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347.
- Honer, S. M. & Hunt, T. C. (1996). *Felsefeye çağrı* (B. S. Şener, Çev.). Ankara: İmge.
- Honer, S. M., Hunt, T. C. & Okholm, D. L. (2003). *Felsefeye çağrı sorunlar ve seçenekler* (H. Ünder, Çev.). Ankara: İmge.
- Horner, C. & Westacott, E. (2011). *Felsefe aracılığıyla düşünme* (A. Arslan, Çev.). Ankara: Phoenix.

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.

İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71-89.

İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Afa.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. University of Oulu, Faculty of Education, Oulu.

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.

Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1025 -1037.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Arastırma Dergisi*, 6(1). 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.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- 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.
- 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.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.
- Koray, A. Ç. (2015). *Küçük zürafa*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- 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.

- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 75-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Lam, C. M. (2011). 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.
- Lambert, E. B. (2001). Metacognitive problem solving in preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 24-35.
- 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.
- Leslie, I. (2015). *Merak* (C. E. Topaktaş, Çev.). İstanbul: NTV.
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. In J. V. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills* (pp. 83-108). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking. What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York: Teachers College Press.
- Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola.
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür.
- Millett, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. Advance online publication. doi: 10.1111/j.14695812.2010.00727.x.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: EARGED.



Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB.

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. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42,(3-4), 667-685.

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, 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.

Mutlu Özdamar, E. (2017). Çocuklar için felsefe eğitim programı (P4C). E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk eğitimi Mozaığı: Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar* (ss. 51-64). Ankara: Nobel Akademi.

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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.
- 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.
- Platon (2012). *Devlet* (23. Basım), (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimgöz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Rahdar, A., Pourghaz, A. & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556.
- Ranciere, J. (2016). *Cahil hoca* (S. Kılıç, Çev.). İstanbul: Metis.
- Rousseau, J. J. (2017). *Emile* (8. basım), (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Schweinhart, L. J. (2017). Günümüzde erken çocukluk eğitimi ve müfredat modelleri. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaığı: 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.
- 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](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.*

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.

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (160-171).*

Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili, 756, 562-568.*

- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 87-97.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Tümkiye, S. ve Gülaçtı, F. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Nobel.
- UNESCO (2007). *Philosophy a school of freedom*. Paris: UNESCO Publishing.

- 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.
- Valitalo, R. (2018). *The philosophical classroom*. University of Oulu, Faculty of Education, Oulu.
- 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.
- Yaşar Ekici, F., Ataalp, R., Çelebi, R., Eminoğlu, C. ve Yüksel, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 223-242.
- Yavuzer, H. (1998). *Ana baba okulu* (Yedinci Baskı). İstanbul: Remzi.
- 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, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3),195-213.
- Yücesoy, S. (2006). *Sokratik konuşma*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

**Ekler**

**Ek A: 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 B: Çocuklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi Katılım Belgesi**

## Ek C: Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı Etkinlik Planı Örneği

**Etkinlik Adı:** Küçük Zürafa

**Kavram:** Sabırlı olmak

**Etkinlik Türü:** Tükçe-dil (Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 5-6 Yaş

### **Kazanım ve Göstergeleri:**

#### **Bilişsel Gelişim**

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

#### **Dil Gelişimi**

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

#### **Sosyal ve Duygusal Gelişim**

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

Kazanım 15. Kendine güvenir.

**Öğrenme Süreci:** Öğretmen çocukların çember düzeni şeklinde oturmalarına yardımcı olur. Bu oturuş şekli tüm öğrencilerin öğretmeni ve birbirlerini rahatça görebilmeleri ve etkin katılımları için önemlidir. Öğretmen çocuklarla kısa bir sohbet yaptıktan sonra bugün okunacak kitabı gösterir. Ve kitabın kapağındaki resmi inceleyip ne ile ilgili olduğunu tahmin etmelerini ister. Çocukların cevaplarını dinler ve sohbet ortamı oluşturur. Daha sonra öğretmen Koray (2015) in hazırladığı “Küçük Zürafa” adlı kitabı çocuklara resimlerini göstererek okur. Ardından öğretmenin kolaylaştırıcılığında kitap üzerinden çocukların kendi fikirleri ve duyguları hakkında sohbet edilip düşünceler tartışılır ardından değerlendirme yapılır.

### **Değerlendirme:**

Sence zürafanın ne yapması gerekiyor? Bir kuş gibi kanat takıp uçmalı mı? Yoksa bir kurbağa gibi zıplamalı mı?

Zürafa kendi özelliklerinin farkında mı?

Zürafanın büyümek için neye ihtiyacı var?

Her istediğimizi hemen yapabilir miyiz? İsteddiğimiz her şey hemen olur mu?

Üç tekerlekli bisiklete binmeden iki tekerlekli bisiklete binebilir miyiz?

Emeklemeden yürüyebilir miyiz? Bunlar için ne gereklidir?

Sabırlı olmak sence ne demektir?

Sabırlı olmak her zaman iyi bir şey midir? Her durumda sabırlı mı davranmamız gerekir? Kötülüğe ve zorbalığa karşı da sabırlı olmak mı gerekir?

## Ek D: Milli Eğitim Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.22901145  
Konu : Anket Çalışması

28.11.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/11/2018 tarihli ve 1800168441 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sema IŞIKLAR tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Anket Formları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Osman ÖZKAN  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Makam Onayı ( 1 sayfa)
- 2- Komisyon Raporları ( 1 sayfa)
- 3- Mühürlü Form ( 33 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Astılla Aydın  
28.11.2018

*(Handwritten signature)*

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat  
Elektronik Ağ: telbis17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek M.GÜNEŞ-Memur  
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksoru.meb.gov.tr> adresinden d760-c1cc-36ce-b698-f947 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

FORM: 2

## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN                           |   |
|---|---|
| Adı Soyadı                                    | Sema IŞIKLAR  |
| Kurumu / Üniversitesi                         | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi   |
| Araştırma yapılacak iller/ilçeler             | Lapseki   |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi | 25 Eylül İlkokul, Anasınıfı   |
| Araştırmanın konusu                           | "Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" |
| Üniversite / Kurum Onayı                      | Var   |
| Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi              | Tez Çalışması   |
| Veri Toplama Araçları                         | Anket Formu   |
| Görüş İstenilecek Birim/Birimler              | Öğrenciler  |
| <b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>                        |   |
| UYGUNDUR                                      |   |
| Komisyon Kararı                               | Oybirliği ile alınmıştır.   |
| Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı:                  |   |

## KOMİSYON

20.11.2018  
Komisyon Başkanı  
İşıl KORKMAZ

Üye  
Süheyla H. YURDUSEV

Üye  
Ergün KAYA



**Ek E: Veli İzin Formu**

Sayın Veli;

25 Eylül İlkokulunda Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK danışmanlığında “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı bir tez çalışması yürütmekteyim. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün bilgisi ve izni dahilinde “Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programı” uygulamalarımı ve öntest-sontest çalışmalarımı çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yürüteceğim. Testler bireysel olarak çocuğun görsellere verdiği cevapların kayıt altına alınması ve sınıf içindeki etkinliklere katılım esnasında gözlemlenmesinden oluşup toplam 15-20 dk. sürecek şekilde uygulanmaktadır.

İşbirliğiniz, çalışmama ve bilime katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sema IŞIKLAR

Araştırmacı

Yukarıda araştırmacının belirttiği bilgileri okudum ve anladım. Çocuğumun belirtilen çalışmaya katılımına onay veriyorum.

Çocuğun Adı:

Velinin Adı:

Çocuğun Sınıfı:

İmza:

Araştırmacı İletişim Bilgileri:

Sema Işıklar

[sema.yazar@hotmail.com](mailto:sema.yazar@hotmail.com)

05067878544

## Ek F: Ölçek İzin Formu

23.01.2019

Sayın Sema YAZAR,  
5-6 Yaş Çocuklar için Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi  
Ölçeğini akademik bir çalışmanızda kullanmanıza izin veriyorum.

  
Uzm. Arş. Gör. Filiz KARADAĞ

**Ek G: Ölçek İzin Formu**

Sayın: Öğr. Sema IŞIKLAR

Araştırmanızda kullanmak amacıyla talep ettiğiniz "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği"ni (PÇBÖ)" kullanmanızda hiçbir sakınca bulunmamaktadır.  
İyi çalışmalar dilekelerimle, 30.10.2018

  
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ