



## “Düşünüyorum, öyleyse çiziyorum” P4C uygulamalarına yönelik alternatif bir eylem araştırması

Seval Çiğdemir<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışma ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin P4C uygulamalarında düşüncelerini ifade etmek için çizimleri kullanması üzerine yapılandırılmıştır. Bu amaçla; drama etkinlikleri ile hazırlık çalışmaları yapılmış, belirlenen resimli çocuk kitapları uyararak kullanılmış, her kitap için topluluk soruşturmasıyla temalar belirlenmiş ve son olarak çizimler aracılığı ile tüm öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi sağlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre düzenlenen çalışmanın araştırma grubunu 35 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla kontrol listesi, görüşme formları, öğretmen günlüğü, ses kayıtları ve alan notları kullanılmıştır. Toplamda iki aylık süreci kapsayan uygulamalar sonucunda düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşayan küçük yaş grubu öğrenciler için kendi çizimleri üzerinden felsefe soruşturması yapmanın mümkün olduğu görülmüştür. Düşüncelerini ifade etmede desteklenen bu öğrencilerin düşünme becerilerinin yanı sıra, sosyal yönlerinin de güçlendiği ve iletişim problemlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf genelinde cevap verme ve diyalog geliştirme kapasitesinde artış olduğu görülmüştür. Karşıt düşünce geliştirme, yeni fikir üretme, gerektiğinde fikir değiştirerek esneklik kazanma sınıfta gözlemlenen diğer gelişim alanlarıdır. Bundan sonraki çalışmalarda P4C etkinlikleri düzenlenirken ifade edici dil becerisi zayıf öğrencilerin de sürece dahil edilmesine yönelik olarak farklı alternatif yolların araştırılması önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

P4C  
Resimli çocuk kitapları  
Çizim  
Eylem araştırması  
Düşünceyi ifade etme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.07.2024  
Kabul Tarihi: 02.02.2026  
Elektronik Yayın Tarihi: 30.04.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2510

### Giriş

İlköğretim programları ile; problem çözebilen, girişimci, sorumluluk sahibi ve çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Geçtiğimiz yüzyılda kalan ‘öğretme’ kavramının yerini artık ‘öğrenme’ kavramı olarak (Aydın, 1998) bilgi edinmede aktif duruma geçen bireyin yenilikçi, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi birtakım beceriler geliştirmesi beklenmektedir (Haywood, 2020; Özlem, 1997). Bu ihtiyaçtan yola çıkarak Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde öğrencilerin küçük yaştan itibaren problem çözebilen ve yeni fikirler oluşturabilen bireyler olması için hedefler belirlemiştir (MEB, 2020).

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, [sevalcgdmr@gmail.com](mailto:sevalcgdmr@gmail.com)

Öğretmenlere hizmet içi olarak verilen “Çocuklar İçin Felsefe Temel Eğitimi” bu kapsamda ele alınabilir.

Felsefe kavramı, varlık ve bilginin araştırılması, öğretimi, dünya görüşü ve bir konuda soyut düşünme olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Felsefe sözcüğü köken olarak Yunanca sevgi anlamına gelen ‘philia’ ve bilgi anlamındaki ‘sophia’ nın birleşiminden oluşur ve bilgiye duyulan sevgi olarak ifade edilebilir (Eren vd., 1998). Buradaki bilim terimi günümüzde evreni açıklamak amacıyla kullanılan ve farklı disiplinlere ayrılan “pozitif bilim” den ziyade cevaplanamayan ve tam olarak açıklanamayan bilgilerdir (Dirican ve Deniz, 2020). Filozoflar ve çocukların ‘şaşıklık’ ve ‘merak’ gibi birçok ortak noktaları olması, sürekli soru sorma halleri beraberinde düşünme, sorgulama ve tartışma gerektiren ‘felsefe’ kavramını getirmektedir (Çiçek, 2017; Kantarcı, 2013; Wartenberg, 2018). Çocukların iyi ve kötü kavramlarını toplum dayatmalarından bağımsız olarak düşünebilmesi ve eleştirel düşünme konusunda daha açık fikirli olması nedeniyle düşünme eğitimi küçük yaştan itibaren verilmelidir (Droit, 2017).

İlk filozofların özellikle evren ve ahlak kavramlarına yönelik geliştirdiği temel sorular çocukların dünyayı anlamak için çevrelere sorduğu sorulara benzemektedir ve bu nedenle antik dönem için ‘felsefenin çocukluk dönemi’ benzetmesi yapılmaktadır (Önal, 2017). Çocukların doğuştan getirdiği ve zamanla köreldiğine inanılan sorgulama beceresinin kaybolmaması ve gelişmesi amacıyla öne sürülen yaklaşımlardan biri de ‘çocuklar için felsefe’ dir (Boyacı vd., 2018; Çiçek, 2017; McCall, 2017; Taşdelen, 2013, Wartenberg, 2018). Okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara felsefe eğitiminin amaçları UNESCO tarafından 6 aşamada ele alınmıştır (UNESCO, 2007);

- Çocuğun bağımsız düşünmesi
- Düşünen bireyler yetiştirme
- Çocuğun kişisel gelişimini sağlama
- Dil ve iletişim becerilerini geliştirme
- Kavramlarla düşünebilme becerisi sağlama
- Çocuğun seviyesine uygun öğretim yolu geliştirme

Felsefe eğitimi ile bu amaçlara ulaşabilmek amacıyla kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılan üç farklı yaklaşım vardır. Bunlardan ilki olan “P4C”, çocuklar ve ergenlerle felsefe yapmaya odaklanırken bir diğer yöntem olan “Felsefi sorgulama topluluğu”, gençlere ve yetişkinlere odaklanmaktadır. “Sokratik yöntem” ise sadece yetişkinlerle gerçekleştirilen felsefi düşünme uygulamalarıdır (Boyacı vd., 2018; McCall, 2017). Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlardan biri olan P4C (Philosophy For Children), 1960’lı yıllarda Matthew Lipman tarafından geliştirilmiştir (Akkocaoğlu Çayır, 2015). İsim olarak, yaratıcı düşünme (creative thinking), özenli düşünme (caring thinking), eleştirel düşünme (critical thinking) ve işbirlikçi düşünme (collaborative thinking) kavramlarının İngilizce baş harflerinin birleşiminden oluşmaktadır (Erdoğan, 2018). İsminden de anlaşılacağı üzere bu yöntemde amaç çocuklara teorik felsefeyi ve felsefi kavramları öğretmek değil, düşünme becerilerini geliştirmek ve atölyeler aracılığı ile felsefe pratikleri yaptırmaktır (Gür, 2010). Çocuklar için felsefe yöntemine, çocuklar kendi ürettikleri soruları, uygun bir sorgulama ortamında tartışır, savunur veya eleştirir. Yöntem olarak son yıllarda yaygınlaşmakla birlikte kuramsal kökenleri Vygotsky, Dewey ve Mead’in görüşlerine dayanmaktadır (Lipman, 2003). P4C etkinlikleri ile çocuklarda yaratıcılık ve eleştirel düşünme dahil olmak üzere düşünme becerilerinin geliştiğine dair çalışmalar son yıllarda artarak devam etmektedir (Bülbül Hüner, 2021; Cassidy vd., 2018; Demirtaş vd., 2018; Jones-Teuben, 2013; Kefeli ve Kara, 2008; Lukey, 2006; Mehdizadeh vd., 2019).

Bir felsefe oturumu öncelikle hazırlık ve rahatlatma çalışmaları ile başlar ardından bir uyarın (kitap, film, şiir vb.) ile sunum gerçekleştirilir ve sonra çocukların uyarın üzerine düşünmeleri ve soru üretmeleri için ara verilir. Sonraki aşamada soruşturma bölümü ile öğrencilerin kendi sorularını oluşturmaları beklenir. Oluşturulan sorular birbiri ile ilişkilendirilip düzenlendikten sonra bir soru

seçimi yapılır. Bu aşamada kolaylaştırıcı (öğretmen, P4C eğitmeni, vb.) soruşturma aşamasını yönetir, bağlamda kalmayı, yeni görüşleri paylaşmayı, tartışmayı ve iş birliğini teşvik eden stratejiler kullanır. Son olarak genel bir özetleme yapılır ve süreç sonlandırılır (Karadağ vd., 2017). Lipman'ın (2003) da ifade ettiği gibi süreç sonlandığında öğrencilerin kafasında, başladıklarından daha fazla soru olmalıdır.

Çocuklar için felsefe etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirildiğinde öğretmenin rolü artık 'kolaylaştırıcı' olarak değişmektedir. Normal şartlarda derslerin %70-75'inde konuşan, soru soran ve sınıf yönetimi sağlayan ve bu nedenle öğrencileri zihinsel zorlama etkinliklerinden kaçınan öğretmenler (Pihlgren, 2013), kolaylaştırıcı olduklarında ortamı düzenleyen, girişkenliklerine katkı sunan, görüşlerini gerekçelendirmeleri için sorular soran ve öğrencilerin felsefi farkındalığını arttıran bir aracıya dönüşmektedir (Lipman vd., 1980). Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenin soruşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Soruşturma sürecine bağlı kalma, görüşlere saygı duyma, çocuklarla güven ilişkisi kurma, herhangi bir telkinden kaçınma, doğru uyarıcı seçme, tikanlıkları açma, dağılan konuyu toplama gibi görevler bunlardan bir kısmıdır (Lipman vd., 1980; Murriss, 2008). Yunan mitolojisindeki "Theseus ve Minotor" anlatısında Theseus hapsediği labirentten çıkmak için Ariadne'nin bıraktığı ip yumağını kullanmalıdır. Felsefi düşünme sırasında da insan beyni çoğunlukla yan konulara sapabilir ve bir labirentte kaybolabilir. Kolaylaştırıcının rolü Ariadne gibi katılımcının konudan ayrılmadan doğru istikamette ilerlemesini sağlamaktır (Worley, 2010)

Çocuklar için felsefe eğitiminin önemli bir bileşeni de uyarıcı seçimidir. Tartışma ortamında değerlendirilecek ürünler öykü, kısa metin, şiir gibi soyut kavramlar olabileceği gibi ilgi çekici bir görsel, sanat eseri, durum veya olay olabilmektedir (Oktar, 2019). Seçilen uyarıcının hem genel ve önemli olması hem de itiraz edilebilir olması ve birden fazla cevap içermesi gerekir. Söz konusu çocuklar olduğunda eğlendirici olma özelliği de aranmalıdır (Matthews, 2000). Çocuklarla felsefe eğitiminin kurucuları bu noktada uyarıcı olarak hikayeleri tercih etmişlerdir (Lipman vd., 1980). Hikayeler ile yapılan felsefe çalışmalarında çocuklar metin analizi, anlama, yorumlama, konuşma, yazma, dinleme, kendini ifade etme gibi birçok beceriyi geliştirme fırsatı bulur (Direk, 2019; Taş ve Dikici Sığırtmaç, 2018). Daha küçük yaş guruplarında ise resimli çocuk kitapları uyarıcı olarak devreye girmektedir. İlk kez Murriss (1992) tarafından resimli çocuk kitapları felsefe eğitiminde kullanılmıştır. Ancak resimli çocuk kitaplarında felsefeyi olduğu gibi kitap içine yedirmektense çocuk-kitap ve okuyucu arasındaki etkileşim sonucu felsefenin kendiliğinden ortaya çıkması amaçlanmalıdır (Özdemir, 2021) Hikâyelerin seçiminde çocukların bağ kurabileceği, dikkatlerini çezebedecek, kısa ve öz metinler tercih edilmelidir (Lipman vd., 1980). Çocuk edebiyatının çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanımına dair örnekler de bu durumu desteklemektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Fisher, 2001; Karasu, 2018; Mazi, 2008; Murriss ve Thompson, 2016).

Felsefe, bilim ve sanat gibi zihinsel etkinlikleri anlamlandırma ve ifade etme süreci kişinin zihin yapısını dış dünyaya yansıtan bir araç olan dil ile gerçekleşir (Çotuksöken, 1994). Felsefi soruşturmalarda zihinsel faaliyet aracılığı ile düşünceler arası mantıklı bağlantılar kurulurken aynı zamanda diğer öğrencilere bu düşünceler aktarıldığı için sosyal bir iletişim ortaya konur (Lipman, 1998). Metinleri dinleme, okuma, sözlü sorgulama gibi aşamalardan oluşması nedeniyle çocuklar için felsefe etkinlikleri dilsel pratiklere dayanmaktadır (Fisher, 2001; Haynes, 2008; Lipman, 1998). Literatür incelemelerinde P4C uygulamalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini yansıtan çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır (Cassidy ve Christie, 2013; Ferreira, 2004; Jenkins ve Lyle, 2010; Jones-Teuben, 2013; Murriss ve Thompson, 2016; Topping & Trickey, 2014; Ventista, 2019). Ancak dil ve konuşma geriliği, otizm, işitme kaybı, dil bariyeri veya travmatik nedenlerle çocukların kendilerini dilsel olarak ifade etmeleri güçleşebilir. Bazen de herhangi fiziki bir sorun olmamasına rağmen utangaçlık, özgüven eksikliği, yeterli fırsatla karşılaşmama gibi nedenlerle çocuklar kendilerini ifade etmekte zorlanabilir (Çakmak Tolun ve Genç, 2021) Bunun sonucu olarak özellikle düşüncelerini dilsel anlatım yoluyla ifade etmede çekinen çocuklar için destekleyici etkinlikler gereklidir. Böyle bir durumda alternatif olarak çizimler kullanılabilir.

Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda veri toplamak amacıyla çizimlerin kullanılması ve görsel okuryazarlık yoluyla anlam yaratma çalışmaları son yıllarda önem kazanmıştır (Hopperstad, 2010; Mavers, 2011; Thomson, 2008). Çiftli kodlama teorisine göre bilgiler zihinde sözel ve görsel olmak üzere iki boyutta depolanmaktadır ve kaydedilen bilgilerin sunumu karmaşık bir yapıya sahiptir (Paivio, 1986, aktaran Akyol, 2006). Dolayısıyla sözel ve görsel sunumların birbirini desteklemesi durumunda çocuklar düşüncelerini daha bütüncül bir şekilde ifade edebilmektedir. Araştırmalar çocukların çizimler aracılığı ile güçlü ve yaratıcı fikirler ortaya koyabileceklerini ve dünyayı anlamak ve karmaşık fikirleri ifade etmek için çizimleri kullandığını göstermektedir (Kendrick ve McKay, 2009; Whitfield, 2009). Özellikle felsefi uygulamalarda kullanılan çizimlerde görselin birebir neyi temsil ettiğinden ziyade çocukların bu resimleri anlatırken ürettiği fikirler önemlidir. Okul öncesi ve ilkökul döneminde çocukların sahip olduğu bilişsel yapıları nedeniyle görsellerin kullanılması ve görselleri aracılığı ile çocukların fikirlerine ulaşma olasılığı daha yüksektir (Clark ve Moss, 2011; Collado, 1999; Thomson, 2008). Çünkü çocuklar için resim sadece içsel deneyimlerini dışa vurmak için değil aynı zamanda çevre ve toplumla ilişkilerini anlamlandırmak ve düzenlemek için de kullanılır (Malchiodi, 1998).

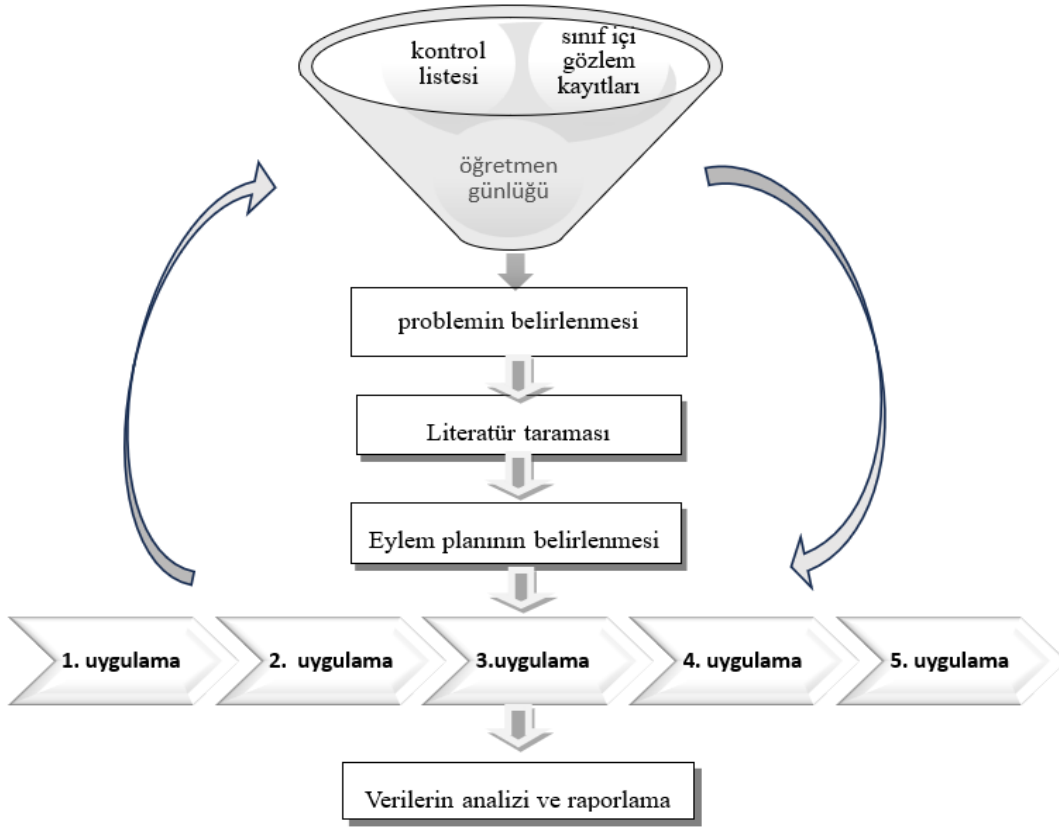
P4C etkinliklerinin düşünme becerisi, iletişim kurma, sosyalleşme, eleştirel düşünme gibi çocuk için kazanılması elzem davranışları kazandırmadaki etkisi bilinmekle birlikte özellikle kendini ifade etmede zorluk yaşayan öğrencilerin düşüncelerinde ne gibi değişiklik meydana getirdiğine yönelik alan yazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece sayı ve kelimelere odaklanan bu çalışmalarda ifade etmede güçlük yaşanan ham duyguları ortaya çıkaran şekillerin etkisi ihmal edilmektedir (Cox vd., 2014). Resimli çocuk kitapları ile P4C eğitimlerinin genel olarak katılımcılar üzerindeki etkisini ve ayrıca kendini ifade etmekte güçlük yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada şu soruların cevabı aranmaktadır:

1. Resimli çocuk kitapları ile P4C etkinliklerinde çizimlerin kullanımı birinci sınıf öğrencilerinin düşünme becerileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
2. Resimli çocuk kitapları ile P4C etkinliklerinde çizimlerin kullanımı kendini ifade etmekte güçlük yaşayan birinci sınıf öğrencileri üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

### Yöntem

Resimli çocuk kitapları ile P4C uygulamalarında çizimleri kullanarak düşünceyi ifade etme sürecinin incelendiği bu çalışmada, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu eylem araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Eylem araştırmaları, sürecin dışında değil bizzat içinde yer alan uzmanların döngüsel bir şekilde süreci ilerlettiği araştırmalardır (Calhoun, 1994; Corey, 1949, Hinchey, 2008). Daha çok çalışanların kendi sorunlarına çözüm bulmak ya da mevcut durumu geliştirmek amacıyla kullanılan bu desen literatürde işbirlikçi, bağlamsal, özgürlükçü ve katılımcı eylem araştırması gibi farklı isimlerle yer almaktadır (Baumfield vd., 2013; O'Brien, 2001).

Mevcut çalışma yapı olarak McKernan (2008) tarafından yapılan sınıflandırmadaki teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması grubunda yer almaktadır. Kuramsal çerçeveye hâkim olan araştırmacının yeni bir yaklaşımı test etmesi ve süreç boyunca değerlendirme ve değişimler yapmasını kapsayan bu sınıflandırmada (Yıldırım ve Şimşek, 2008) izlenen süreç Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Eylem araştırması planı

Şekil 1’ de görüldüğü üzere resimli çocuk kitapları ile P4C uygulamalarından yola çıkarak sınıf içi felefe atölyeleri düzenlenmiştir. Bu atölyeler boyunca öğretmen günlükleri, kayıt cihazları ve kontrol listesi formu ile öğrencilerin sürece katılımları incelenmiştir. Analizler sonucunda bazı öğrencilerin düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşadıkları tespit edilmiş ve bununla ilgili çözüm yolları bulmak amacıyla literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Sonrasında sorunun çözümüne yönelik olarak bir eylem planı tasarlanmıştır. Gözlem formları, görsel ve sesli kayıtlar, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve alan notları süreç boyunca aşamalı olarak analiz edilmiş, eksiklikler düzeltilip sürecin iyileşmesi sağlanmıştır. Son olarak araştırma boyunca elde edilen tüm veriler düzenlenmiş ve raporlanmıştır.

#### **Sorunun tanımlanması**

Araştırmacı aynı zamanda bağlamı oluşturan sınıfta öğretmenlik yapmaktadır. Uygulamalar sırasında bazı öğrencilerin sürece katılım konusunda isteksiz olduklarını, bazı durumlarda ise sadece belirli öğrencilerin soruşturma sürecine katıldığını diğerlerinin ise bir varlık göstermediğini gözlemlemektedir. Bununla ilgili olarak süreci daha iyi analiz etmek amacıyla son atölyesini kayıt altına almaya, kayıtları analiz etmek için bir kontrol listesi ve bir öğretmen günlüğü oluşturmaya karar vermiştir.

Kontrol listesinde öğrencilerin söz hakkı alması, yeni bir fikir ortaya atması, süreçte fikir değiştirmesi veya karşıt düşünce geliştirebilmesine yönelik maddeler yer almaktadır (Ek 1). Kontrol listesinin analizi sonucunda Ö4, Ö8, Ö18, Ö21, Ö25 kodlu öğrencilerin atölyelere yeterli katılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Hem belirlenen öğrencilerin katılımını arttırmak hem de tüm sınıf için daha etkili P4C atölyeleri gerçekleştirmek adına literatür taraması yapılmış ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebileceği düşüncesinden yola çıkılarak çizimlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

### *Araştırma ortamı ve katılımcılar*

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet ilkokulunun birinci sınıfına devam eden 35 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin devam ettiği ilkokul sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan Türkiye ortalamasını yansıtmaktadır. Okulun bulunduğu il sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi raporuna göre Türkiye sıralamasında 2., bulunduğu ilçe ise 47. Sırada yer almaktadır (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2023). Ancak bulunduğu mahalle iç göç alan ve karma bir yapıya sahip olduğu için bu ortalamanın daha altında bir yapı sergilemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine 2021 yılında başlayan okulda 32 sınıf ve 1033 öğrenci bulunmaktadır. Sınıf mevcutları 30-39 arasında değişmektedir. Okulda müzik ve resim atölyesi, kapalı spor salonu ve kütüphane bulunmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta 35 birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 18 kız ve 17 erkek öğrenciden oluşan sınıfta 'özel öğrenme güçlüğü' ve 'hafif düzey zihin engelli' tanısı konmuş iki kaynaştırma öğrencisi yer almaktadır. Ayrıca terapilerine devam edilen kaygı bozukluğu tanısı konmuş iki öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın başladığı tarih itibari ile bir kaynaştırma öğrencisi dışında tüm öğrenciler bağımsız okuma-yazma yetkinliğine sahiptir. Sınıfta akıllı tahta ve öğrencilerin dilediği zaman ulaşabileceği kitaplardan oluşan sınıf kitaplığı mevcuttur.

Araştırma iki boyutlu olarak kurgulanmış ve tüm sınıfın düşünme becerilerindeki gelişiminin izlenmesinin yanı sıra kendini ifade etmekte güçlük yaşayan beş öğrencinin gelişimi de derinlemesine incelenmiştir. Kendini ifade etme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili bilgiler ise şu şekildedir.

**Tablo 1.** Bireysel soruşturmaya dahil edilen öğrencilerin özellikleri

<b>Öğrenci</b>	<b>Akademik başarı</b>	<b>Sosyal ilişkiler</b>	<b>Aile yapısı</b>	<b>Diğer derslere katılım</b>
Ö4	Akademik başarısı iyi	Sosyal yönden zayıf, kaygı bozukluğu var, belli kişilerle konuşuyor	İlgili bir ailesi var, aileyle iletişimi iyi.	Derse katılımında her zaman istekli
Ö8	Akademik başarısı orta düzeyde	Arkadaşları ile ilişkisi normal	Ailenin en küçüğü olduğu için ablaları ile kıyaslanıyor, aile baskısı var.	Derse katılımında çoğunlukla istekli
Ö18	Akademik başarı orta düzeyde	Olumlu ilişkileri zayıf, çok hareketli bazen şiddete yöneliyor.	Aile iletişime açık değil, davranışlarının normal olduğunu savunuyor.	Zaman zaman katılım sağlıyor, söz alarak katılması istendiğinde sessizleşiyor.
Ö21	Akademik başarısı zayıf	Arkadaşları ile ilişkileri olumlu	Aile iletişime açık	Nadiren söz hakkı alıyor, katılımı zayıf
Ö25	Akademik başarı orta düzeyde	Arkadaşları ile uyumlu lakin sessiz	Aile iletişime açık	Bildiği konularda söz almaya istekli

Tablo 1'e göre; Ö4'ün akademik başarısı iyi, Ö8, Ö18 ve Ö25'in orta; Ö21'in ise akademik başarısı düşük düzeydedir. Öğrencilerin farklı akademik düzeyleri temsil etmesi çalışmanın kapsamını genişletmektedir. Ayrıca akran ilişkileri açısından ele alındığında Ö8 ve Ö21'in normal davranışlar sergilediği; Ö18'in zaman zaman sözlü ve fiziksel şiddete başvurduğu, Ö4 ve Ö18'in ise daha çok içe kapanık bir yapı sergilediği görülmektedir.

Aile yapısı açısından ise Ö4, Ö21 ve Ö25'in aile yapısının öğretmenle iş birliği içerisinde ve destekleyici olduğu, Ö8'in ailesinin beklentilerinin çok yüksek olduğu, Ö18'in ise ailesinin davranış bozukluğunu reddettiği ve öğretmenle çeliştiği görülmektedir.

Öğrencilerin P4C atölyeleri dışında diğer dersler için söz alma, konuşma ve katılım durumları incelendiğinde Ö21 dışında diğerlerinin söz almada istekli davrandığı, Ö21 'in ise tamamen emin olmadığı sürece katılım sağlamadığı görülmektedir.

#### ***Araştırmacının / Uygulayıcının Rolü ve Etik İlkeler***

Eylem araştırmaları, yapısı gereği katılımcıların iş birliği içerisinde problemi tanımlama, eylem sürecini gerçekleştirme, yansıtma ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmesi üzerine kuruludur (Bargal, 2008; Winter, 2005). Mevcut araştırmada eylem araştırmasının yürütücüsü aynı zamanda uygulamanın gerçekleştiği sınıfın öğretmenidir. Araştırmacı/uygulayıcı eylem araştırmasına başlamadan önce, uygulama sürecinde ve eylem araştırmasının bitiminde öğrencilerle ve velilerle görüşmeler yapmış, uygulamaları ve atölyeleri gerçekleştirmiş, kontrol listelerini, ses ve görüntü kayıtlarını düzenlemiştir. Eylem araştırması süresince elde ettiği verileri analiz etmiş, alan yazın taraması yaparak, aile ve rehber öğretmenden de destek alarak eylem döngüsünü yapılandırmıştır.

Araştırmacı/sınıf öğretmeni; akademik olarak ele alındığında, ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış çeşitli araştırma metodolojilerinde çalışmalar yürütmüştür. Ayrıca uluslararası sempozyumlarda eylem araştırmasına dayalı bildiriler sunmuş ve nitel çalışmalar ile ilgili atölyelere katılmıştır. Araştırmacı/sınıf öğretmenin mesleki olarak ele alındığında ise 16 yıllık sınıf öğretmenliği tecrübesine sahip olmakla birlikte farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapı sergileyen okullarda çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı/ sınıf öğretmeni, "Çocuklar için felsefe (P4C) eğitmen eğitimi" sertifikasına sahiptir.

Araştırma sürecinde okul yönetimi bilgilendirilmiş ve velilerden onam formu alınmıştır. Araştırma süresince katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde öğrencileri kodlama sistemine başvurulmuştur. Ayrıca bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan 2024/88 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır.

#### ***Verilerin Toplanması***

Verilerin toplanmasında kontrol listesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan notları, ses ve görüntü kayıtları kullanılmıştır. Bunlarla birlikte araştırmacı/sınıf öğretmeni tüm süreç boyunca öğretmen günlüğü tutmuştur.

#### ***Kontrol listesi***

Kontrol listeleri, bir davranışın veya performansın ortaya çıkıp çıkmamasına odaklanır ve aynı öğrencinin farklı zamanlardaki performanslarını karşılaştırma imkânı sunar (Airasian, 1994). Bu araştırmada öğrencilerin P4C atölyelerindeki düşünme becerilerini ve kendini ifade etme düzeylerini gözlemlemek amacıyla her uygulama sonrası kontrol listesi kullanılmıştır. Performansların belirlenmesinde sınıfta söz alma, karşıt düşünce geliştirme, süreçte fikir değiştirme (esneklik) ve yeni düşünceler ortaya atma kriterlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan kriterler açık ve ölçülebilir ifadelerle taslak haline getirilmiştir. İçerik geçerliğini sağlamak amacıyla taslak liste iki alan uzmanına iletilmiş ve görüş alınmıştır. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve nihai liste oluşturulmuştur. Araştırmacı uygulamalar sonrası kontrol listelerini analiz ederek öğrencilerin gelişimlerini takip etmiştir. Kontrol listesi örneği Ek1' de yer almaktadır.

#### ***Yarı yapılandırılmış görüşme formu***

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarından biri olan görüşme; biçimsel özelliklerine göre, katılımcı büyüklüğüne göre veya uygulama tekniklerine göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Rubin ve Rubin, 2012). Mevcut çalışmada biçim olarak yarı yapılandırılmış; katılımcı sayısı açısından birebir ve teknik açıdan ise yüz yüze olacak şekilde düzenlenmiş iki farklı görüşme formu kullanılmıştır.

Okul rehber öğretmeni ve ilgili öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan görüşmelere ait form örnekleri. Ek 2 ve Ek 3'te yer almaktadır.

#### *Alan notları*

Araştırma süresince alanda birçok sorun yaşanabilmekte veya ilginç durumlarla karşılaşabilmektedir (Coffey, 1999). Gözlemlenen ve sistematik olmayan bu veriler ile ilgili araştırmacının yaptığı kayıtlara alan notları denir (Fetterman, 2010). Alan notları ilk etapta yazılı kayıtlar olarak algılansa da dijital kayıtlar, görsel ve işitsel belgeler de alan notu olarak ele alınmaktadır (Schensul ve LeCompte, 2013).

Araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olması nedeniyle ders içi ve ders dışı zamanlarda doğal atmosferinde sınıfı gözleme imkânı bulmuş ve bu doğrultuda alan notları tutmuştur. Ayrıca atölye süreçlerini kayıt altına almış, resim ve videolardan faydalanarak elde ettiği verileri bütünleştirmiştir.

#### *Öğretmen günlüğü*

Kalabalık ortamlarda bazen yapılan gözlemleri not almak mümkün olmayabilir ve bu durum katılımcıların kafasında neden not alınmadığına dair soru işareti oluşturabilir (Emerson vd., 2008). Bazen ise not alma veya kayıt yapma gibi etkinlikler katılımcıların doğal davranışını olumsuz etkileyebilir (Bryman, 2012). Bu tür durumlarda araştırmacı gözlem aşamasından sonra katılımcıların sohbetlerini, ipuçlarını ve gözlemlerini günlük tutma şeklinde her uygulama ve gözlem sonrasında kaydedebilir (Fetterman, 2010).

Mevcut çalışmada araştırmacı/sınıf öğretmeni P4C atölyelerini gerçekleştirdikten sonra düzenli olarak alan notlarını, ses ve görüntü kayıtlarını öğretmen günlüğü ile düzenlemiş, gerekli çıkarımları yapmış ve bir sonraki sürecin planlanması için veri seti olarak kullanmıştır.

#### *Eylem planı ve uygulama*

Öncelikle öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı hazırlanırken öğrencilerin sınıf düzeyi de dikkate alınarak uygun resimli çocuk kitapları belirlenmiş, P4C atölyelerinde ısınma, hazırlık, pekiştirme aşamalarına yönelik olarak kullanılacak ek materyaller, drama etkinlikleri, resim ve müzikler planlanmıştır.

İlk uygulamanın ardından öğrencilerin tamamının düşüncelerini ifade etmede rahat olmadıkları ve bazı öğrencilerin bu konuda çekingen kaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmene ve atölyelerden bağımsız bir durum mu yoksa bunlara bir tepki olarak mı ortaya çıktığını netleştirmek amacıyla farklı bir öğretmen (okul rehber öğretmeni) sınıfta gözlem yapmış ve ardından araştırmacı ile görüşmüştür. Alan notları, öğretmen günlüğü, kontrol listesi ve rehber öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda 5 öğrencinin bu konuda desteklenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu aşamada belirlenen öğrencilerin ebeveynleri ile görüşülmüş ve rehber öğretmenin öğrenciler ile birebir görüşmesi sağlanmıştır.

Hem sınıf genelinde düşünme becerilerinin gelişimini sağlamak hem de belirlenen öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmak amacıyla yeni bir eylem planı oluşturulmuş ve eylem araştırmasının doğasını yansıtacak biçimde döngüsel süreç devam etmiştir (Curtis vd., 2010).

P4C aşamaları (ısınma, uyarıcı, topluluk soruşturması, değerlendirme vb.) tüm sınıfla aynı anda gerçekleştirilmiştir. Çizimler için yine tüm sınıf aynı etkinliği düzenlemiş, gönüllü öğrenciler söz hakkı almış, çizimleri hakkında konuşmuş ve ürünlerini arkadaşları ile paylaşmıştır. Ancak bu süreçte belirlenen beş öğrenci ayrıntılı olarak gözlemlenmiş ve özellikle çizimleri hakkında konuşmaları ve düşünceleri yönünde diyaloglar aracılığı ile teşvik edilmiştir.

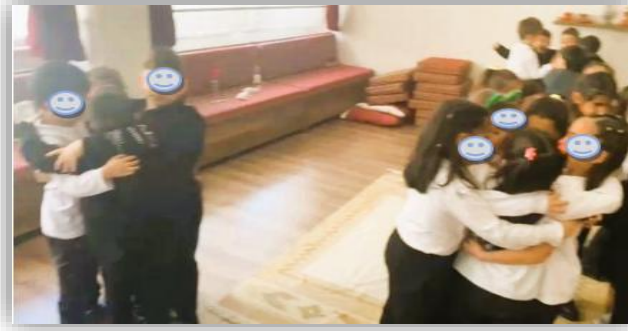
Atölyelerin her birinde farklı resimli çocuk kitapları ile farklı temalar işlenmiştir. Çalışma sürecinde gerçekleştirilen P4Catölyelerine yönelik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır

**Tablo 2.** P4C atölyelerinde kullanılan kitaplar ve temalar

Uygulama	Kitap	Tema
1. Uygulama	Güvercin Kakası	Çözüm üretebilme, hayvan sevgisi
2. Uygulama	Ben Tembel Değilim	Çalışkanlık, mizaç
3. Uygulama	Bu Kitabın Ortasında Duvar Var	Önyargı, yardımlaşma
4. Uygulama	Nasıl Başlar?	Varlık, sınırlar
5. Uygulama	Siyah ve Beyaz Fabrikası	Farklılıklara saygı, önyargı

Tablo 2’ye göre 5 farklı resimli çocuk kitabı ile çalışıldığı görülmektedir. Ön yargı, yardımlaşma, çalışkanlık, mizaç, varlık felsefesi, maddenin sınırları, çözüm üretebilme, hayvan sevgisi, farklılıklara saygı kitaplarında yer alan temalardır. Kitaplar belirlenirken araştırma amacı, hedef yaş grubu, tematik derinlik (düşünmeye açıklık), dil ve anlatım özellikleri ve kültürel değerlere uygunluk gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

P4C atölyelerinde ısınma, etkileşimli okuma, düşünme ve soru-cevap etkinliklerini kapsayan topluluk soruşturması ortalama dört ders saati sürmüştür.



**Şekil 2.** Isınma etkinliği 1

Şekil 2’de “Bu Kitabın Ortasında Duvar Var” isimli kitabın temasına uygun olarak ısınma aşamasında yardımlaşma üzerine kurulu bir drama etkinliğinden bir kesit yer almaktadır.



**Şekil 3.** Isınma etkinliği 2

Şekil 3'te Rembrandt'ın "Anatomi Dersi" isimli tablosunu canlandıran öğrenciler "Nasıl Başlar?" isimli resimli çocuk kitabının teması olan varlık felsefesi için hazırlanmışlardır.



Şekil 4. Isınma etkinliği 3

Şekil 4'te "Güvercin Kakası" isimli resimli çocuk kitabının teması olan hayvan sevgisi için P4C'nin ısınma aşamasında Nasreddin Hoca ve eşeğini anlatan bir fıkra canlandırılmıştır.

Isınma çalışmalarının ardından uyarıcı olarak resimli çocuk kitabı okunmuş. Kitap üzerinde sorular üretilmiş. Sorularla ilgili topluluk soruşturması gerçekleştirilmiştir. Zaman zaman kitap okunurken zaman zaman ise topluluk soruşturması aşamasında çizimler kullanılarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi sağlanmıştır.

#### *Geçerliliğin ve Güvenirliğin Sağlanması*

Nitel araştırmalarda geçerliliğin karşılığı olarak inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılığın artırılması için veriler çeşitlendirme, uzun süre gözlem yapma, kontrol sağlamak amacıyla harici gözlemci bulundurma, süreçteki aksaklıkları iyileştirmek amacıyla olumsuz durum analizi gerçekleştirme gibi seçenekler bulunmaktadır (Guba, 1981). Mevcut çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla izlenen adımlar şu şekildedir.

**Çeşitleme:** Farklı veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması esasına dayanan çeşitleme kavramı alan yazında 'üçgenleme' ismi ile de anılmaktadır (Silverman, 2013). Bu doğrultuda kontrol listesi, yarı yapılandırılmış görüşme formları, alan notları ve öğretmen günlüğünden oluşan çoklu veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

**Sürekli gözlem:** Sürekli gözlem araştırmanın kapsam geçerliliğini arttırmakta ve alanla uzun süre etkileşimde bulunma sonucunda ilginç ve yeni noktaları ve ayrıntıları yakalama fırsatı sunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Mevcut çalışmada araştırmacı aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu için ders içi ve ders dışı aktiviteleri ayrıntılı gözlemeleme imkânı bulmuştur.

**Akran bilgilendirmesi:** Araştırmanın tarafsız olması amacıyla araştırma sürecinde elde edilen bulguların meslektaş, alan uzmanı veya akademisyenlerle paylaşılması ve geri bildirim alınması olarak tanımlanmaktadır (Miles ve Jozefowicz-Simbeni, 2010). Buradan yola çıkarak derinlemesine gözlem yapılacak öğrencilerin belirlenmesi aşamasında okul rehber öğretmeninden görüş alınmış ve elde edilen bulgular karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

**Olumsuz durum analizi:** Araştırma süresince oluşan olumsuz durumların yeniden düzenlenmesi, elde edilen verilerde karşılaşılan yetersizliklere yönelik alternatif çözümler geliştirilmesi süreci olumsuz durum analizi olarak ifade edilmektedir (Erlandson vd., 1993). Bu doğrultuda ilk atölyelerde yeterince katılım sağlanmadığını gören araştırmacı alternatifler geliştirmiş ve farklı bir yöntemle geçerek düşüncüyü ifade etme aracı olarak çizimlerin kullanılması yoluna gitmiştir.

**Katılımcı kontrolü:** Araştırmacının gerçekleştirdiği analizlerin katılımcılar veya katılımcıların çevresinde bulunan diğer kişiler tarafından kontrol edilmesi işlemi katılımcı kontrolü olarak tanımlanır ve özellikle yaşlı veya küçük yaş grubu ile yapılan çalışmalarda katılımcının yakın çevresine analiz sonuçları sunularak elde edilen verinin güvenilirliği ve geçerliliğine yönelik yorumları alınır (Braun ve Clarke, 2013). Mevcut araştırmada katılımcılar arasından düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşadığı tespit edilen 5 öğrenci için yapılan gözlemleri doğrulamak ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak katılımcı kontrolü sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramının karşılığı tutarlılık ve doğrulanabilirliktir (Lincoln ve Guba, 1985). Tutarlılık kavramı nitel açıdan ele alındığında sahada gözlem yapan farklı araştırmacıların verilerin analizinden benzer ve uyumlu sonuçlar çıkarması ile mümkündür (Franklin vd., 2010). Katılımcı eylem araştırması gibi araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olduğu durumlarda verileri karşılaştırma imkânı olmadığı için “adım adım tekrarlama” kuralına uymalıdır. Bu durumda araştırmacı güvenilirliği sağlamak için görüşmeleri, uygulamaları ve analizleri kapsayan tüm aşamaları titizlikle raporlaştırmıştır.

Aktarılabirlik ve inandırıcılık da nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla üzerinde durulması gereken bir diğer noktadır. Bu doğrultuda veriler sunulurken görsellerle desteklenmiş ve öğrenci, veli ve rehber öğretmen ile yapılan görüşmelerden birebir alıntılara yer verilmiş ve bulgular sunulurken ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen P4C atölyeleri sonucu öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeye yönelik gelişimlerini ortaya koyan bulgular yer almaktadır.

### **Birinci uygulama (01.04.2024- 12.04.2024)**

İlk hafta çalışmasında ilkokul öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yola çıkılmış ve eylem planı doğrultusunda Şekil 5'te yer alan “Güvercin kakası” isimli resimli çocuk kitabı kullanılmıştır.



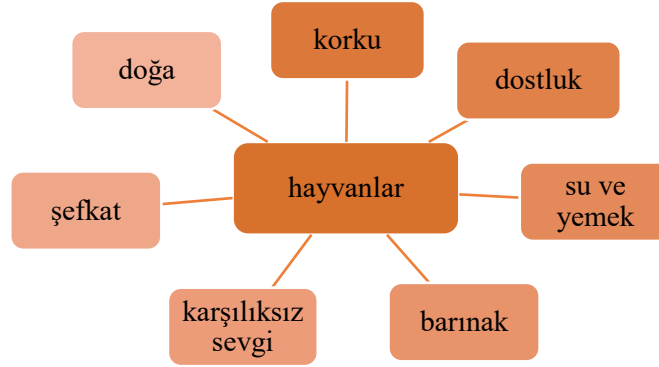
Şekil 5. Birinci uygulamada kullanılan resimli çocuk kitabı

**Hazırlık ve rahatlama:** Nasreddin Hoca ile eşiği arasındaki bağa vurgu yapan fıkra sınıfta anlatılmış, öğrenciler gruplara ayrılmış ve her grup fıkrayı canlandırmıştır.

**Topluluk soruşturması:** Hayvan sevgisi üzerine kurgulanmış kitap, etkileşimli okuma teknikleri (tahmin etme, soru sorma, zihinsel canlandırma, bağlantı kurma vb.) kullanılarak okunmuş ve kitabın yarısına gelince aşağıdaki sorular sorularak düşünme süreci başlatılmıştır.

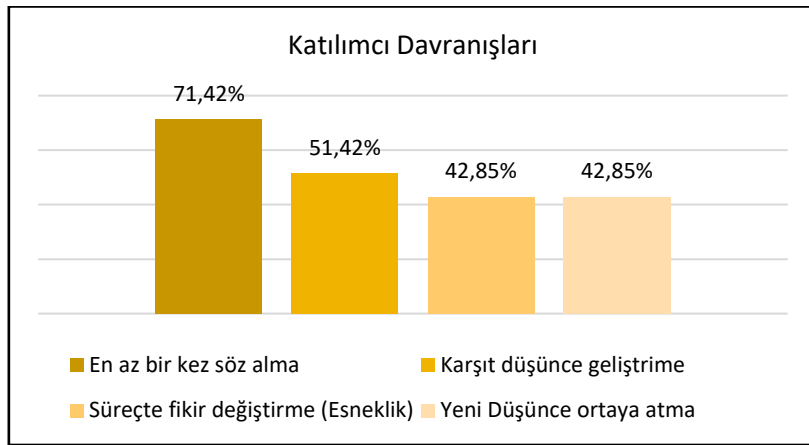
- Sizce güvercin kakasından kurtulmak için neler yapılabilir?
- Herkes şikayetçi oluyorsa güvercin mi suçludur?
- Sizce güvercin bunu bilerek mi yapıyor?

Soru-cevap aşmasından sonra kitabın kalan kısmı okunmuş ve kitaptaki küçük kızın sunduğu çözüm önerisi üzerine konuşularak hayvan sevgisi temasına yoğunlaşmıştır. Cevaplar doğrultusunda hayvan sevgisi ile ilgili olarak Şekil 6'daki kavram haritası elde edilmiştir.



Şekil 6. Birinci uygulama sonucu oluşan kavram haritası

**Sonuç:** Atölye çalışması sonrasında gözlem kayıtları, videolar ve ses kayıtları incelenmiş ve sınıf genelinde homojen bir katılım olmadığı belirlenmiştir. 4 öğrencinin sürekli katılım sağlamak istediği, 9 öğrencinin zaman zaman katılım sağladığı, 17 öğrencinin bir kez parmak kaldırdığı ve bazı öğrencilerin ise hiç fikir beyan etmediği tespit edilmiştir. Ayrıca bir haftalık süreç boyunca elde edilen bilgiler ışığında doldurulan kontrol listesinden elde edilen dair oranlar Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Birinci uygulama katılımcı davranışları

Şekil 7'de katılımcıların belirlenen davranışlara katılım oranları gösterilmektedir. Katılımcıların %71,42'si (n = 25) en az bir kez söz almış, %51,42'si (n = 18) karşıt düşünce geliştirmiştir. Süreçte fikir değiştirme (esneklik) ve yeni düşünce ortaya atma davranışları ise eşit oranda (%42,85, n = 15) gözlenmiştir. Kontrol listesinden elde edilen verilerin yanı sıra öğretmen günlüğünde yer alan notlar şu şekildedir.

*“Etkileşimli okuma bölümünde can kulağı ile dinlediler ancak soru-cevap aşamasında belirli öğrenciler dışında katılım olmadı. Bazılarının gerçekten fikri olmayabilir ancak bazıları bence düşüncesini söylemek istemiyor” (sınıf öğretmeni, 07.04.2024).*

Araştırmacı, elde edilen veriler ışığında P4C etkinliklerinde hem tüm katılımcıların düşünme becerilerini geliştirmek hem de sınırlı katılım gösteren öğrencilerin sürece daha çok dahil olmasını sağlamak amacıyla dikkatini çeken öğrencileri daha yakından incelemeye karar vermiştir. Kontrol listesi, ses ve görüntü kayıtlarını inceleyen araştırmacı Ö4, Ö8, Ö18, Ö21, Ö25 kodlu öğrencilerin kendilerini ifade etmede güçlük yaşıyor olabileceğini düşünerek diğer derslerde de gözlemlemiş ve sorunu anlamaya çalışmıştır. Öğretmenin notlarında şunlar yer almaktadır:

*“Bugün Türkçe dersinde metin işledik. Okuduğunu anlama sorularını defterlerine cevaplamalarını istedim. Ö18 ve Ö25 parmak kaldırarak cevaplarını okumada istekliydi. Ancak diğer 3 öğrenci parmak kaldırmadı. Defterlerini kontrol ettiğimde birisi cevabı yarım yazmıştı diğerleri doğru cevaplamıştı. Ancak parmak kaldırıp söylemek istemediler. Ö21’e sebebini sorduğumda onu nasılsa seçmeyeceğimi ve sınıf ortamında ona sıra gelemeyeceğini söyledi” (Sınıf öğretmeni, 10.04.2024).*

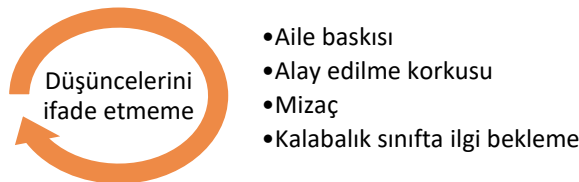
Araştırmacı belirlenen 5 öğrencinin farklı öğretmen ile ilişkisini tespit etmek amacıyla rehber öğretmenden yardım istemiş ve rehber öğretmen bir ders için sınıfta etkinlik düzenleyerek öğrencileri gözlemlemiştir. Rehber öğretmenin gözlem sonuçları şunlardır:

*“Bahsi geçen öğrencilerin arkadaşları ile uyumlarında genel olarak sorun yok. Ö29 tüm ders boyunca başka bir etkinlik ile ilgilendi ve kopuktu. Dikkatini çekmekte zorlandım. Hareketli olan Ö18 ise ders süresince arkadaşlarına laf atma ve izinsiz konuşma durumu var. Ancak etkinlik ile ilgili soru sorulduğunda cevap vermiyor. Muhtemelen alay edilmekten korkuyor. Ö21 ise parmak kaldırmak istiyor ancak çok belli belirsiz yapıyor. Onunla birebir görüşmek istiyorum.” (Rehber öğretmen, 11.04.2024).*

Araştırmacı son olarak rehber öğretmenin bahsettiği öğrenciyi gözlemlemiş ve diğer derslerde de böyle olduğunu fark etmiştir. Bunun üzerine aile ile bir görüşme planlamıştır. Okul ortamında ve anneden izin alınarak ses kaydı oluşturulan bu görüşmenin bir bölümünde annenin ifadeleri şöyledir.

*“Benim iki büyük kızım daha var. Biri lisede diğeri üniversiteye başladı bu yıl. İkisinin de öğrencilik hayatı başarılı geçti beni hiç üzmediler. Küçük kızımın da böyle olması için çabalıyorum. (Ö21’in annesi, 12.04.2024).*

Benzeri birkaç ifade sonucunda ailenin öğrenciden beklentisinin fazla olduğu ve bunun da çocukta kaygı oluşturduğuna karar verilmiştir. Yeterince iyi olmadığını düşündüğünde çocuk düşüncelerini ifade etmekte çekinmektedir. Sonuç olarak belirlenen 5 öğrencinin düşüncelerini ifade etmemelerinin nedenini Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Düşünceleri ifade etmeme nedenleri

Rehber öğretmen, veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmacının alan notları ve kontrol listesinden elde edilen veriler incelendiğinde 35 kişilik sınıfta 5 öğrencinin P4C atölyelerinde düşüncelerini ifade etmekte güçlük çektiği ve bunun nedenlerinin fizyolojik bir sorundan ziyade çevre baskısı, yeterli fırsat bulamama ve karakterle ilgili olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda P4C uygulamaları tekrar gözden geçirilerek bir sonraki çalışma için düzenlemeler yapılmıştır.

#### İkinci uygulama (15.04.2024-24.04.2024)

İlk haftada meydana gelen aksaklıkları gidermek amacıyla Şekil 9’da yer alan atölye aşamaları planlanmıştır.



Şekil 9. Yeniden düzenlenen atölye süreci

Şekil 9’a göre çalışmaya ısınma amacıyla oyun ve drama etkinlikleri ile başlanmıştır. Ardından uyarın olarak belirlenen resimli çocuk kitabı etkileşimli olarak okunmuş ve topluluk soruşturması aşamasına geçilerek soru-cevap etkinlikleri aracılığıyla kavram haritası oluşturulmuştur. Bu aşamada ek olarak kitaptan yola çıkarak çizimler yapmaları istenmiş ve özellikle düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşayan öğrenciler ile bu çizimler üzerinden bireysel görüşme yapılmıştır. Son olarak tüm veriler toplanmış ve atölye değerlendirmesi yapılmıştır.

İkinci atölye çalışmasında “Ben tembel değilim” isimli resimli çocuk kitabı uyarın olarak kullanılmıştır. Kitapla ilgili kısa bilgilendirme Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. İkinci uygulamada kullanılan resimli çocuk kitabı

**Hazırlık ve rahatlama:** Hazırlık aşamasında “heykel” isimli drama etkinliği ile buz kırma çalışması yapılmıştır. Sonrasında etkileşimli okuma teknikleri kullanılarak hikâye öğrencilere okunmuştur.

**Topluluk soruşturması:** Tembel hayvanın tüm gün tembellik etmesi ve çevredeki hayvanların ona sürekli neden yavaş olduğunu, neden yavaş konuştuğunu ve neden sessiz olduğunu sormasının ardından öğrencilere “Sizce tembellik nedir?” diye sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarının tahtaya not edilmesi ile oluşan kavram haritası Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. İkinci uygulamada elde edilen kavram haritası

Topluluk soruşturmasının devamında kitap tamamlanmış ve öğrencilerin tembel hayvanın özelliklerinden bahsetmeleri istenmiştir. Bu aşamada öğrenciler tembel hayvanı tanımlarken yavaş, az konuşan ve sessiz gibi kavramları kullanmıştır. Ardından aşağıda yer alan sorularla soruşturma süreci devam etmiştir.

- Bir şeyi hızlı yapmak ve acele etmek çalışkanlık mıdır?
- Her zaman çalışkan olmak mı gerekir?
- Tembel hayvan gerçekten tembel midir?
- Tembel hayvan mutsuz mudur?
- Mutlu olmak için sürekli çalışmak mı lazım?
- Dinlenmek bizi başarısız mı yapar?

Soruşturmaların ardından atölyenin teması olan “çalışkanlık” ve “mizaç farklılığı” kavramlarına yönelik bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bazı insanların doğası gereği farklı davranabileceği, bu onların yetersiz oldukları anlamına gelmediği şeklinde bir özete ulaşılarak topluluk soruşturması aşaması tamamlanmıştır.

**Bireysel soruşturma:** Daha önce belirlenen 5 öğrencinin bu atölye sırasında yine düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşadığı görülmüş ve daha önce planlandığı şekliyle yeni bir yöntem uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda tüm öğrencilerden tembel hayvanla karşılaşmaları durumunda ona söylemek istediklerini resim çizerek anlatmaları istenmiştir. Diğer öğrencilerin çizimlerini de incelemekle birlikte özellikle düşüncelerini ifade güçlüğü çeken 5 öğrenci ile derinlemesine görüşme yapılarak çizimler üzerinde konuşulmuştur. Öğrencilere ait çizim örneği şekilde gösterilmektedir.



Şekil 12. İkinci uygulama öğrenci çizimi 1

Şekil 12’ de öğrenci “Bence sen çok zekisin ama yavaş olmasan daha iyi olacaktın” şeklinde yapıcı bir eleştiride bulunmuş karşılığında tembel hayvan ise mutlu bir yüz ifadesiyle “ne tatlı bir çocuksun seni çok seviyorum” diyerek cevaplamıştır. Soruşturma şu şekilde devam etmiştir:

K (kolaylaştırıcı): Neden tembel hayvanın zeki olduğunu düşündün?

Ö4: Çünkü kendisi mutlu olduğunu söyledi.

K: Zeki insanlar mutlu mudur?

Ö4: Çalışkan olurlar, herkes onları sever.

K: Sen sadece çalışkan arkadaşlarımı mı seviyorsun?

Ö4: Hayır, Z... de zor okuyor ama en yakın arkadaşım, onu seviyorum.

Devam eden diyalogda arkadaş seçimlerinde dikkat ettiği konular üzerine konuşulmuş ve öğrencinin yeni bir bakış açısı geliştirdiği ve bunu ifade edebildiği görülmüştür. Belirlenen öğrencilerden bir diğeri olan Ö8 ise soruşturma sonucu Şekil 13’te yer alan çizimleri yapmıştır.



Şekil 13. İkinci uygulama öğrenci çizimi 2

Şekil 12’ de çocuk tembel hayvana “Sen çok yavaşsın ama böyle de her şeyi çok güzel yapıyorsun” derken karşısına çizdiği tembel hayvanın ise mutlu bir yüz ifadesine sahip olduğu görülmüştür. Kolaylaştırıcı ve öğrenci arasındaki diyalogun bir bölümü şu şekildedir.

K: Sence neden böyle söylemek istedi tembel hayvana?

Ö8: Çünkü herkes ona tembel diyor ama değil.

K: Tembel değil mi?

Ö8: Hayır, sadece yavaş.

K: İnsanların onu anlamamasına üzülmüş müdür?

Ö8: Hayır üzülmemiş çünkü kitapta "ben böyleyim" diyor.

K: Sen olsan üzülür müydün?

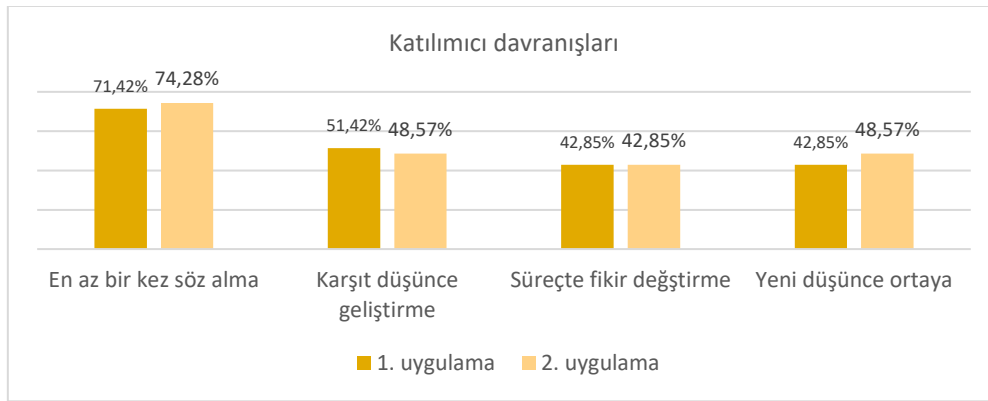
Ö8: Bilmiyorum. (Çekimser sessizlik)

K: Arkadaşların sana nasıl davranırsa üzülürdün mesela?

Ö8: Beni oyuna almazlarsa, küserlerse ya da gülerlerse.

Öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere zaman zaman çekimserlik devam etse de düşüncelerini ifade etme açısından Ö8'de bir gelişme olduğu görülmüştür.

**Sonuç:** Topluluk soruşturması ve bireysel soruşturmalar tamamlandıktan sonra araştırmacı elde ettiği verileri gözden geçirmiştir. İkinci uygulama sonrası katılımcıların düşünme becerilerindeki değişime dair veriler Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14. İkinci uygulama katılımcı davranışları

En az bir kez söz alma davranışı 1. uygulamada %71,42 (26 kişi), 2. uygulamada %74,28 oranında gerçekleşmiştir. Bu oran, katılımcıların büyük kısmının tartışmalara aktif olarak katıldığını göstermektedir.

Karşit düşünce geliştirme davranışı 1. uygulamada %51,42 (17 kişi), 2. uygulamada ise %48,57 ile benzer düzeyde kalmıştır. Bu, eleştirel düşünme davranışının uygulamalar arasında çok değişmediğini göstermektedir.

Süreçte fikir değiştirme davranışı her iki uygulamada da %42,85 (16 kişi) ile sabit kalmıştır. Bu durum, katılımcıların fikir değiştirmeye belirli bir oranda açık olduğunu fakat bu oranın artmadığını göstermektedir.

Yeni düşünce ortaya atma davranışı 1. uygulamada %42,85 (15 kişi), 2. uygulamada %48,57 (17 kişi) olarak gözlenmiştir. Bu, yaratıcı katkı sağlama eğiliminde hafif bir artışa işaret etmektedir.

Kontrol listesinin analizi sonucunda tüm sınıfın analizlerinin yanında daha önce belirlenen beş öğrenci içeresinden 3 öğrencinin diyaloga girerek söz aldığı ve ikisinin yeni düşünce geliştirdiği belirlenmiştir. Özellikle kaygı bozukluğu tanısı bulunan ve arkadaşları ile çok az iletişime geçen Ö4'ün

arkadaşlık kavramı ile ilgili düşüncelerini ifade etmesi bir gelişim göstergesi olarak belirlenmiştir. Ö4 ile ilgili olarak ise öğretmen günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır.

*“Ailesi tarafından başarılı odaklı bir baskı ile yetiştirilen Ö4’ün tembellik ve çalışkanlık kavramları ile ilgili düşüncelerini merak ettiğim için biraz daha derinlemesine diyalog kurmaya çalıştım. Ancak genellikle kısa yanıtlar kullandığını bazen sessiz kalarak kafa salladığını gözlemledim. Farklı temalarda katılımında bir değişiklik olabilir” (Sınıf öğretmeni, 22.04.2024)*

Ö4’ün işlenen temayla birebir bağ kurmuş olmasını bekleyen öğretmen daha çok katılımında bulunmasını ve fikir üretmesini beklerken öğrencinin minimum düzeyde tepki vermiş olduğunu belirtmiş ve sürecin devamında gelişimini izlemeye karar vermiştir.

#### Üçüncü uygulama (25.04.2024- 05.05.2024)

Üçüncü atölye çalışmasında Şekil 15’ te yer alan “Bu kitabın ortasında duvar var” isimli resimli çocuk kitabının uyararı olarak kullanıldığı çocuklar için felsefe atölyesi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 15. Üçüncü uygulamada kullanılan resimli çocuk kitabı

**Hazırlık ve rahatlama:** Kitabın ana teması olan yardımlaşma kavramından yol çıkarak ısınma aşamasında “atomlardan molekül oluşturma” isimli drama etkinliği gerçekleştirilmiştir.

**Topluluk soruşturması:** Resimli çocuk kitabının yarısı okunduktan sonra ara verilerle aşağıdaki sorular sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları sonrası Şekil 16’daki kavram haritası oluşturulmuştur.



Şekil 16. Üçüncü uygulamada elde edilen kavram haritası

Sekle göre duvarın diğer tarafında ne olduğunu düşünmeleri istendiğinde verilen cevapların dev, ejderha, büyücü gibi görece kötü ve efsanevi beklentiler üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yalnızca iki öğrenci duvarın diğer tarafında tehlikeli olmayan (kedi yavrusu ve prenses) canlılar olacağını belirtmiştir. Tehlike kavramı ile ilgili görüşler çoğunlukla fiziksel özelliklere göre (dişler, büyüklük, gözler) tanımlanmıştır. Karakter özelliklerine yönelik betimlemeler ise (kötü kalpli, yalancı) ise daha nadirdir. Ayrıca kitabın ortasında neden bir duvar olması gerektiği ile ilgili öğrenci ifadeleri incelendiğinde tamamının korumaya yönelik ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Böylece kitabın yarısına gelindiğinde “önyargı” teması ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğrencilerden duvarın diğer tarafının nasıl bir yer olabileceği ile ilgili hayallerini çizmeleri istenmiştir.

**Bireysel soruşturma:** Kitabın henüz ortasındayken başlayan topluluk soruşturmasına bireysel soruşturma ile devam edilmiştir. Çizimler tamamlandıktan sonra özellikle soruşturma aşmasına aktif katılım sağlamayan 5 öğrenci ile bireysel soruşturma yapılmıştır. Şekil 17’de Ö18’e ait çizim yer almaktadır.



Şekil 17. Üçüncü uygulama öğrenci çizimi 1

Ö18 kodlu öğrenci ile çizim üzerinden gerçekleştirilen diyalogdan bir kesit şu şekildedir:

*K (kolaylaştırıcı): Çizdiğin resmi anlatır mısın?*

*Ö18: Bu bir dev.*

*K: Neden kaşları çatık? Sinirli mi?*

*Ö18: Kötü kalpli ve zarar vermek istiyor.*

*K: Kötü kalpli olduğunu nasıl anladın?*

*Ö18: Dev olduğu için. Devler öyle olur.*

*K: Sen hiç dev gördün mü? Nasıl biliyorsun devlerin zararlı olduğunu?*

*Ö18: Görmedim ama duydum.*

*K: Peki hiç iyi bir dev duydun mu?*

*Ö18: Hayır.*

Öğrenci, devi önceki bilgilerinden yola çıkarak büyük sinirli ve kötü kalpli olarak tasvir etmiştir. Topluluk soruşturması ve bireysel soruşturmalar tamamlandıktan sonra kitabın kalan kısmı okunmuş ve duvarın karşı tarafındaki devin aslında iyi bir dev olduğu ve şövalyeye yardım ederek onu kurtardığı, duvarın diğer tarafının sandığı gibi kötü olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu aşamada öğrencilerin bir önceki çizimlerinin arkasına tekrar kitaptaki devi çizmeleri istenmiştir. Ö18’e ait çizim Şekil 18’de gösterilmektedir.



**Şekil 18.** Üçüncü uygulama öğrenci çizimi 2

Öğrenci ile çizimi üzerinden gerçekleştirilen bireysel soruşturmanın bir kısmı şöyledir.

*K: Burası nasıl bir yer anlatır mısın?*

*Ö18: Duvarın burasında mutlu hayvanlar var. Zürafalar ve maymunlar çocuklarla birlikte oynuyor.*

*K: Dev yok mu peki?*

*Ö18: Dev de var ama o iyi bir dev. Çocuğu gezdirmeye götürdü.*

*K: İyi bir dev olduğunu nasıl anladın?*

*Ö18: Çocuğu boğulmaktan kurtardı.*

*K: Dev o anda orda olmasa ve çocuğu görmeseydi kötü bir dev olmaya devam mı edecekti?*

*Ö18: Biz onu tanımayacaktık.*

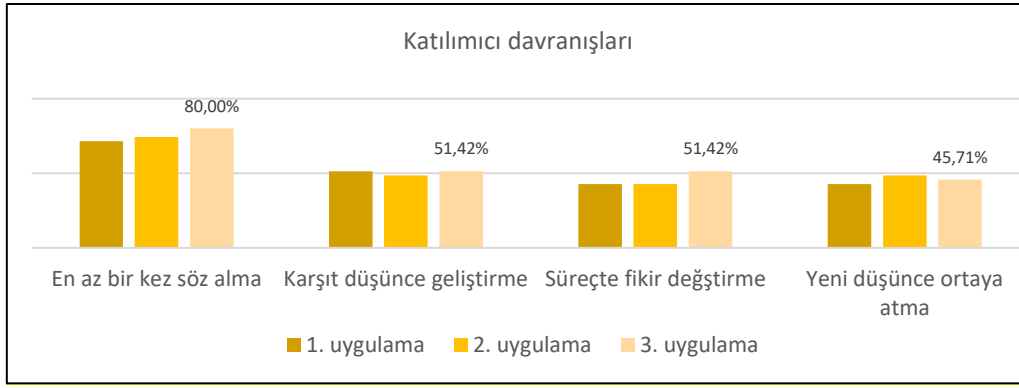
*K: Tanımadıklarımız kötü müdür?*

*Ö18: Yabancılar kötüdür ama bazen iyi de olabilirler.*

Görüşmenin bu kısmında öğrencinin ön yargı ile ilgili görüşlerinde bir değişim meydana gelmiştir. Grup soruşturması sırasında bunun farkına varmayan veya kendisini ifade edemeyen öğrenci kendi çizimleri üzerinde konuştuğu birebir görüşmede düşüncelerini daha rahat ifade etmiştir.

**Sonuç:** Topluluk soruşturması ile ilgili kayıtlar incelenmiş sınıf genelinde topluluk soruşturmasına katılımın arttığı belirlenmiştir. Ayrıca duvarın diğer tarafında ne olabileceği ile ilgili akıl yürütme sırasında arkadaşlarının aksine 'prenses' veya 'kedi yavrusu' olabileceğine yönelik karşıt düşünce geliştirme oranında artış olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Ö18'in bu atölye süresince daha önce sergilediği arkadaşlarının fikirlerine gülme ve alay etme davranışını göstermediği ve topluluk soruşturması aşmasında dahi gönüllü olarak söz aldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin üçüncü uygulama sonrası düşünme becerilerindeki gelişimini gösteren grafik Şekil 19'da gösterilmiştir.



Şekil 19. Üçüncü uygulama katılımcı davranışları

Grafik incelendiğinde 3. Uygulama için en yüksek artış “en az bir kez söz alma” davranışında, en belirgin gelişme ise “süreçte fikir değiştirme” davranışında gözlenmiştir. “Karşıt düşünce geliştirme” davranışı nispeten sabit kalırken, “yeni düşünce ortaya atma” oranları küçük dalgalanmalar göstermiştir.

#### Dördüncü uygulama (06.05.2024- 15.05.2024)

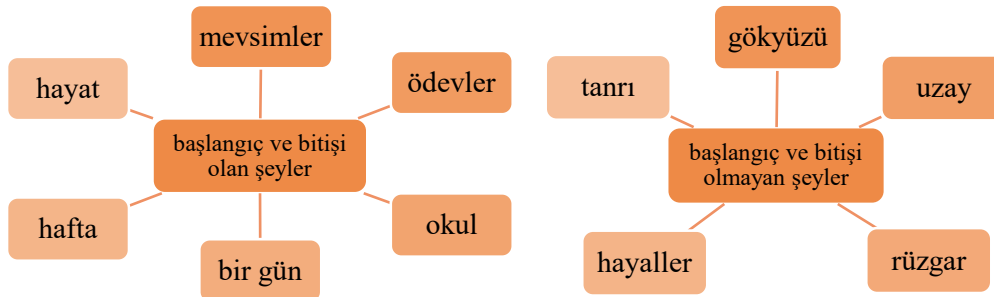
Dördüncü atölye çalışmasında “Nasıl başlar?” isimli resimli çocuk kitabı ile çalışılmıştır. Kitaba ait bilgiler Şekil 20’de yer almaktadır.



Şekil 20. Dördüncü uygulamada kullanılan resimli çocuk kitabı

**Hazırlık ve rahatlama:** Isınma etkinlikleri çerçevesinde Rembrandt’ın “Anatomi Dersi” isimli tablosunu canlandırma yoluyla insan hayatına ve canlılığa dikkat çekilmiştir.

**Topluluk soruşturması:** Kitabın tamamı etkileşimli bir şekilde okunduktan sonra öğrencilerden başlangıcı ve bitişi olan şeylere örnekler sunmaları istenmiştir. Elde edilen cevaplar tahtaya yazılmış ve Şekil 21’de yer alan kavram haritası elde edilmiştir.

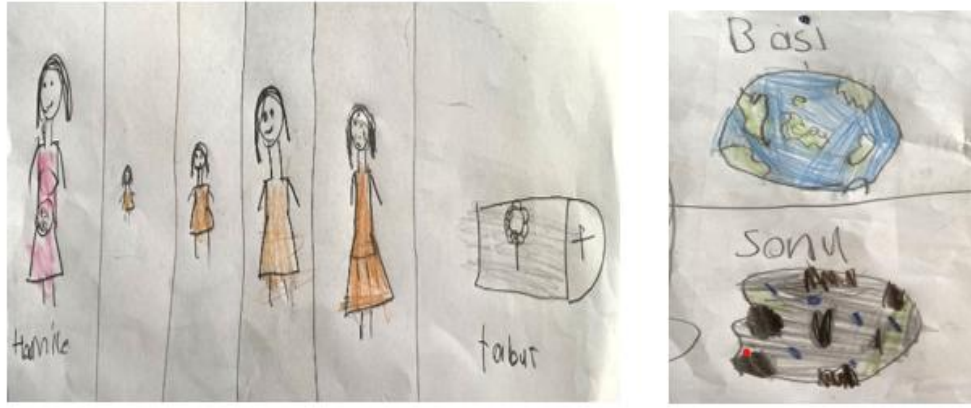


Şekil 21. Dördüncü uygulamada elde edilen kavram haritası

Sonrasında kitap uyarısından yola çıkarak aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Her şeyin bir başlangıcı var mıdır?
- Başlatmak istediğiniz bir şey var mı?
- Biten bir şey tekrar başlar mı?
- Başlangıcı ve sonu olmamak ne demek?

**Bireysel soruşturma:** Soruşturma sürecinin ilk aşaması tamamlandıktan sonra öğrencilerden başlangıcı ve bitişi olan bir şey çizmeleri istenmiştir. Daha sonra çizimler üzerinden belirlenen öğrenciler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Şekil 22'de Ö21 ve Ö4 kodlu öğrencilerin çizimleri yer almaktadır.



Şekil 22. Dördüncü uygulama öğrenci çizimleri

Ö21 ile gerçekleştirilen diyalogdan bir kesit şu şekildedir:

K: Resmini anlatmak ister misin?

Ö21: Bir bebek var, önce annesinin karnında, bebek oluyor, büyüyor, yaşıyor ve sonra ölüyor.

K: Neden bunu çizmek istedin?

Ö21: Çünkü insanların da bir başı ve bir sonu vardır.

K: Kitapta denizler bitince karalar başlar, karalar bitince denizler diyordu. Belki ölüm de son değildir belki başka bir başlangıçtır?

Ö21: Olabilir. Dedem öldüğünde annem de öyle demişti.

Ö21 ile yapılan görüşmede kitap uyarısından yola çıkılarak çizim üzerinden varlık felsefesi üzerine konuşulmuştur. Ayrıca öğrencinin süreçte fikir değiştirerek yaşamın bir son değil başka bir yaşam için başlangıç fikrine yaklaştığı görülmüştür. Şekil 18'de yer alan ikinci resim için ise Ö25 ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeye dair kısa bir kesit şu şekildedir:

K: Resmini anlatmak ister misin?

Ö25: Dünya başlangıçta yemyeşil ve deniz maviydi. Ama dünyanın sonu geldiğinde yeşillik yok olacak ve çevre kirlenecek.

K: Sence dünyanın sonu çevre kirliliği nedeniyle mi olacak?

Ö25: Evet, çünkü insanlar çevreye çok zarar veriyorlar, denizleri kirletiyorlar, havayı kirletiyorlar.

K: Peki dünyanın böyle son bulmaması için bir şeyler yapılabilir mi?

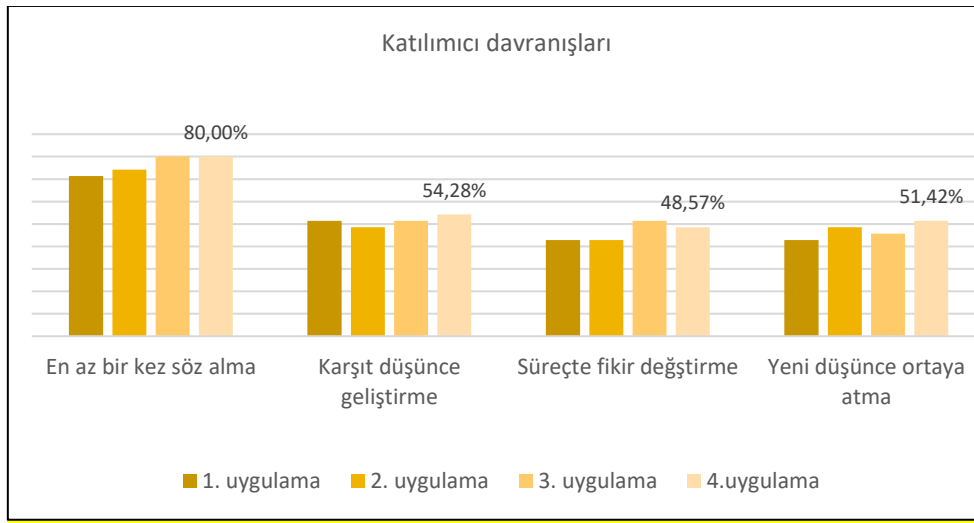
Ö25: Çevreyi korumamız lazım, insanlara anlatmamız lazım.

K: Kitapta her biten şey başka bir şeyin başlangıcıdır diyor belki dünyanın sonunun gelmesiyle de başka bir şey başlar?

Ö25: Ama canlıların yaşaması için daha güzel bir yer yok.

Ö4 ile gerçekleştirilen görüşmede bu kez farklı bir bakış açısı yakalayarak bazen de elimizdeki değerini bilmemiz gerektiği ve doğayı ve çevreyi korumamız gerektiği kaybettiğimiz değerlerin yerinin doldurulamayacağı üzerine düşünülmüştür.

**Sonuç:** Topluluk soruşturması ve bireysel soruşturmaların ardından araştırmacı kontrol listesini, görüntü ve ses kayıtlarını analiz etmiştir. Analiz sonucu elde edilen grafik Şekil 23'te gösterilmiştir.



**Şekil 23.** Dördüncü uygulama katılımcı davranışları

Grafiğe göre katılımcıların %80,00'i (n = 28) en az bir kez söz almıştır. Karşıt düşünce geliştirme oranı %54,28 (n = 19) ile çalışmanın en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Süreçte fikir değiştirme davranışı %48,57 (n = 17) ile önceki uygulamalara kıyasla artış göstermiştir. Yeni düşünce ortaya atma oranı ise %51,42 (n = 18) ile yarıdan fazla katılımcının tartışmaya özgün katkı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, 4. uygulamada katılımın hem nicelik hem de nitelik açısından güçlendiğine işaret etmektedir. Düşüncelerini ifade etmekte güçlük çeken 5 öğrenci ile ilgili olarak öğretmen günlüğünün bir kesiti şu şekildedir:

“Ö21, normalde içe kapanık ve sessiz bir çocuk olduğu için düşüncelerini tespit etmek her daim zor olmuştur. Ancak çizdiği resim hakkında konuştuğumuzda kendisinin hem çiziminin hem de açıklamalarının oldukça derinlikli olduğu dikkatimi çekti. Bu süreçte hem derinlemesine analiz etme fırsatı buldum hem de öğrenciyi daha yakından tanıdım”

#### **Beşinci uygulama (18.05.2024-29.05.2024)**

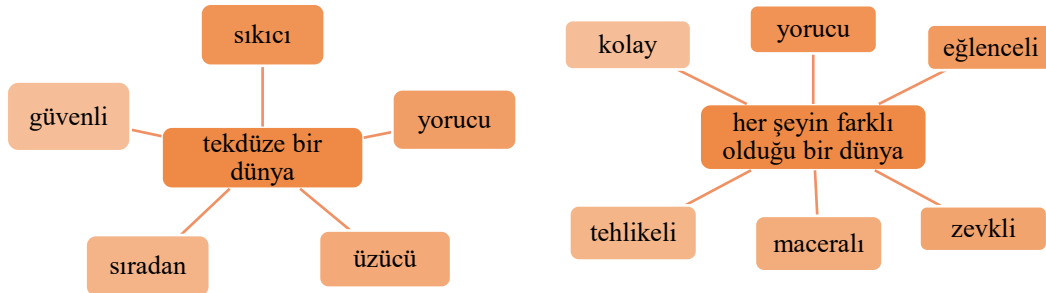
Beşinci atölye çalışmasında “Siyah ve beyaz fabrikası” isimli resimli çocuk kitabı uyararı olarak kullanılmıştır. Farklılıkların, sanıldığı aksine hayatımızı güzelleştirdiği ve bize renk kattığı teması üzerine kurulan kitapla ilgili tanıtım Şekil 24'te yer almaktadır.



Şekil 24. Beşinci uygulamada kullanılan resimli çocuk kitabı

**Hazırlık ve rahatlama:** “Elektrikli çit” isimli drama etkinliği ile birlikte bir zorluğu aşma ve mücadele edebilmeye yönelik ısınma çalışması yapılmıştır.

**Topluluk soruşturması:** Etkileşimli okuma teknikleri kullanılarak hikâyenin tamamı okunmuştur. Topluluk soruşturması için başlangıç noktası olarak “Her şeyin tek renk olduğu bir dünya nasıl olurdu?” sorusu ile başlanmış ve ardından “Sürekli değişen ve farklılıkların olduğu bir dünya nasıldır?” sorusu ile devam edilerek verilen cevaplar doğrultusunda şekil 25’teki kavram haritaları oluşturulmuştur.



Şekil 25. Beşinci uygulamada elde edilen kavram haritası

Yantılardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin genel eğilimi tekdüze bir dünyanın sıradan, sıkıcı, yorucu, korkunç ve üzücü olacağı, farklılıkların olduğu bir dünyanın ise eğlenceli, maceralı ve daha kolay olacağı yönündedir. Elde edilen bir diğer bulguda her iki cevap grubu içerisinde farklı düşünce geliştirme oranının arttığıdır. Sıkıcı, yorucu, üzücü ve sıradan kavramlarına karşılık böyle bir dünyanın güvenli olacağını düşünen öğrenciler karşıt görüş geliştirmişlerdir. Yine aynı şekilde farklılıkları olan bir dünyanın eğlenceli, kolay, maceralı ve zevkli olacağını düşünen öğrencilerin yanı sıra bunun tehlikeli ve yorucu olabileceğini düşünen ve bu düşüncesi üzerine konuşan öğrencilerin varlığında artış olmuştur. Soruşturma süreci şu sorular ile devam ettirilmiştir.

- Her gün aynı yemeği yerseniz ne olur?
- Arkadaşlarınız ile bütün özelliklerini aynı olsa ne olurdu?
- Bir anda kendini sana benzemeyen, bambaşka dilin konuşulduğu, hiç tanımadığın insanların arasında bulsan nasıl hissederdin?

Sorular aracılığı ile öğrencilerin düşünme biçimleri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

**Bireysel soruşturma:** Topluluk soruşturmasının ardından sınıftaki tüm öğrencilerden sadece bir renk belirlemelerini ve bu renkle istedikleri çizimi yapmaları istenmiştir. İlk çizim tamamlandıktan sonra bu kez aynı resmi istedikleri renkleri kullanarak bir kez daha çizmeleri istenmiştir. Şekil 26’de Ö4 ve Ö25 kodlu öğrencilere ait çizimler yer almaktadır.



**Şekil 26.** Beşinci uygulama öğrenci çizimleri

*K: Tek renkle çizmek mi yoksa çok renk ile çizmek mi daha eğlenceli?*

*Ö4: Tek renk olan kolaydı ve çabuk bitti ama çok renk kullanınca daha çok eğlendim.*

*K. Bir dahaki çiziminde hangisini tercih edersin*

*Ö4: Çok renkli olanı.*

*K: Neden?*

*Ö4: Böyle daha güzel çizebiliyorum ve gerçek gibi oluyor.*

Ö4 ile gerçekleştirilen görüşme ile öğrencinin renklerin hayatını güzelleştirdiğine dair düşüncelerini ifade ettiği görülmüştür. Şekil 26’da yer alan ikinci resimde Ö25 kodlu öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmenin bir bölümü şu şekildedir.

*K: Bu resimdeki kim?*

*Ö25: Arkadaşım.*

*K: Peki arkadaşını tek renkli mi daha çok sevdiğin çok renkli olunca mı daha çok sevdiğin?*

*Ö25: Çok renkli daha güzel.*

*K: Ama tek renkli olan da mutlu görünüyor. Neden mutlu olabilir?*

*Ö25: Tek renk olduğu için üzülmesin diye ben mutlu olsun istedim.*

*K: Sence tek renkli olmak üzücü bir şey mi?*

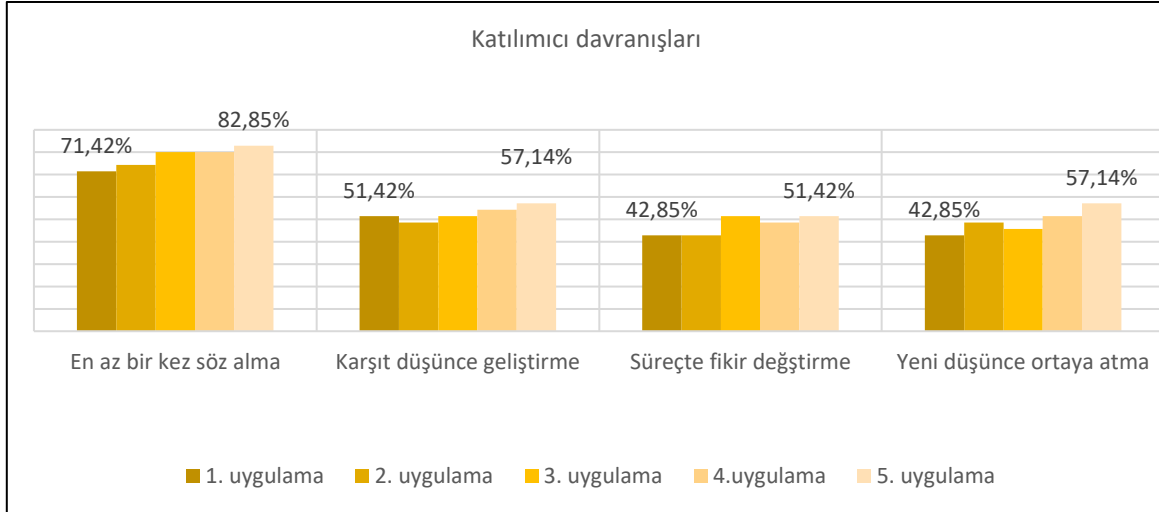
*Ö25: Evet.*

*K: Peki sen böyle tek renkten oluşsan ve çevrenden ayırt edilmesen ne yapardın?*

*Ö25: Kendime fark edilmek için bir işaret koyardım.*

Ö25 kodlu öğrenciyle gerçekleştirilen bireysel görüşmede öğrenci tekdüzeliği üzücü bir durum olarak tasvir etmiş ve bu yönde düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmiştir.

**Sonuç:** Gerçekleştirilen felsefi soruşturmaya ait işitsel ve görsel kayıtlar, belgeler ve kontrol listeleri incelendiğinde topluluk soruşturması boyutunda belirlenen 5 öğrencinin de söz aldığı dikkat çekmiştir. Bununla birlikte son uygulama sonrasında kontrol listesinden elde edilen bilgiler ışığında tüm öğrencilerin düşünme becerilerindeki gelişimi yansıtan grafik Şekil 27’de gösterilmiştir.



Şekil 27. Beşinci uygulama katılımcı davranışları

Grafiğe göre katılımcıların %82,85'i (n = 29) en az bir kez söz almıştır. Karşıt düşünce geliştirme oranı %57,14 (n = 20) ile çalışmanın en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Süreçte fikir değiştirme davranışı %51,42 (n = 17) ile önceki uygulamalara kıyasla artış göstermiştir. Yeni düşünce ortaya atma oranı ise %57,14 (n = 20) ile yarıdan fazla katılımcının tartışmaya özgün katkı sunduğunu göstermektedir. İlk uygulamadan 5. Uygulamaya kadar olan süreç incelendiğinde ise tüm davranış düzeylerinde öğrencilerin belirgin bir gelişim göstermiş olduğu tespit edilmiştir.

### Tartışma

Öğrencilerin düşünme ve düşüncelerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla eylem araştırması deseninde tasarlanan çalışmanın omurgasını P4C etkinlikleri oluşturmaktadır. Atölyelerde uyarın olarak resimli çocuk kitapları kullanılmış, hazırlık aşamasında drama tekniklerinden yararlanılmış soruşturmalarda ise çizimlerden faydalanılarak çoklu bir etkileşim yaratılmıştır. Nitekim Ferreira (2004), temel felsefe becerilerinin öğretiminde hikâye, diyalog ve etkinliklerin rolünü incelediği çalışmasında birden fazla duyu organına hitap eden etkinliklerin gözlem yapma, çıkarımda bulunma gibi bilimsel düşünme becerileri üzerinde de etkili olduğunu tespit etmiştir.

P4C atölyelerinde her aşamada uyarın olarak resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencileri okuma-yazma becerisini henüz edinmişlerdir ve akademik başarının temellerinin atıldığı bu dönemde çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde sürecin önemli bir katkısı olduğu tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin felsefe atölyelerinde kullanılmasının düşünme ortamını zenginleştirdiği ve öğrenci başarısını yükselttiği literatür tarafından da desteklenmektedir (Çiner ve Erginer, 2023; Fisher, 2001; Göksel, 2023; Güvenç ve Güney, 2024; Karasu, 2018). Benzer bir çalışmada Mazı (2008), hikayeler yoluyla düşünme etkinlikleri düzenlediği çalışmada deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Nitekim Cassidy ve Christie (2013), 5-11 yaş aralığındaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada felsefi sorgulamanın çocukların anlamlı ifadeler kullanmasına anlamlı düzeyde katkı

sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde düşünme eğitiminin örneklendirme, bağlantı kurma, düşünceyi savunma (Bülbül Hüner, 2021; Güven, 2019); okuma ve yazma becerisini geliştirme, eleştirel okuryazarlık (Pennel, 2012; Ventista, 2019) alanlarında katkısı olduğu literatür tarafından da desteklenmektedir.

Kontrol listeleri, dijital kayıtlar ve alan notlarından elde edilen bulgulara göre sınıf genelinde öğrencilerin düşünme becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedilmiştir. Her atölyede ele alınan kitabın teması doğrultusunda kavram haritaları oluşturulmuş ve öğrencilerin akıl yürütmesi desteklenmiştir. Gorard ve diğerleri (2017); akademik başarısı düşük öğrencilerde çocuklar için felsefe eğitiminin okul başarısını ve muhakeme becerisini arttırdığını tespit etmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin konuyu kavrama ve akıl yürütme, yansıtıcı düşünme, yaratıcılık ve kavramlar arası ilişki kurma açısından etkili olduğu literatür tarafından da desteklenmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015; Kefeli ve Kara, 2008; Lukey, 2006; Mehdizadeh vd., 2019).

Araştırma sürecinde özellikle düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşayan beş öğrenciyle çizimler üzerinden sözlü diyaloglar aracılığı ile düşünce geliştirilmeye çalışılmış ve öğrencilerin olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Literatürde düşünceleri çizimler üzerinden ifade etme ile ilgili araştırmalar da benzer sonuçlar öne sürerek elde edilen bulguyu desteklemektedir (Atasoy vd., 2007; Murriss ve Thompson, 2016; Yalçın ve Enginer, 2014).

Araştırmada hem topluluk soruşturması hem de bireysel soruşturma aşamaları soru-cevap etkinlikleri üzerinden planlanmıştır. Analizler sonucunda her uygulamada hem niceliksel hem de niteliksel olarak cevapların arttığı gözlemlenmiştir. Demirtaş ve diğerleri (2018), benzer şekilde okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada felsefi sorgulama sürecinin soru sorma ve cevaplama kapasitesini geliştirdiğini tespit etmiştir. Diyalog kurma açısından ise özellikle ilk atölyelerde sessiz kalmayı tercih eden öğrencilerin sürece aktif katılım sağlamaya başladığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Topping ve Trickey (2014), çocuklar için felsefe atölyelerinde soru sormanın önemi üzerine gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda açık uçlu sorularda artış ve sınıf içi diyaloglarda gelişim gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguda gerek sınıf bazında gerekse ifade güçlüğü çeken 5 öğrenci açısından bakıldığında sosyal ilişkiler ve iletişim açısından da olumlu katkı sağlandığı görülmüştür. Arkadaşları ile sürekli alay etme davranışı gösteren öğrencinin kendi düşüncelerini söyledikçe bu davranışında sönme meydana gelmiştir. Nitekim Whitebread ve diğerleri (2006), çocuklar için felsefe eğitiminin üstbilişsel gelişim üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada öğrencilerde zihinsel gelişimin yanı sıra sosyal beceriler açısından da olumlu etkiler ortaya koyduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Gorard ve diğerleri (2017), çocuklar için felsefenin iletişim üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin farklı düşüncelere saygı duyma, kurallara uyma, sosyal problemleri çözme yönünde gelişim gösterdiğini belirlemişlerdir. Arkadaşları ile uyum sorunu yaşayan, kendini kontrol etmede zorlanan, agresif davranışlar sergileyen, kişiler arası ilişki kurmada yetersiz hisseden öğrenciler için çocuklarla felsefe etkinliklerinin olumlu yönde katkı sağladığı literatür tarafından da desteklenmektedir (Badri ve Vahedi, 2017; Cassidy vd., 2018; Fathi vd., 2020; Jenkins ve Lyle, 2010; Jones-Teuben, 2013; Okur, 2008).

## Sonuç ve Öneriler

Resimli çocuk kitapları ile P4C atölyelerinde düşünceyi geliştirmek amacıyla çizimlerin kullanıldığı bu eylem araştırması ile elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

1. İlkokul birinci sınıfa devam eden küçük yaş grubu öğrenciler çevresel ve bireysel etkenler nedeniyle düşünceyi ifade etmede zorluk yaşamakta ve P4C etkinlikleri tam olarak amacına hizmet edememektedir. Böyle bir durumla başa çıkabilmek için drama, müzik ve resim gibi çeşitli faaliyetlerin sürece katılması öğrencilerin ilgisini canlı tutmakta ve kendilerini daha rahat ifade etme ortamı bulmaktadırlar.
2. İyi seçilmiş resimli çocuk kitapları küçük yaş grubu ile felsefe atölyeleri yürütmek için uygun bir uyarıcı seçimidir. Ayrıca okuma-yazmayı henüz öğrenmiş öğrencilerin kitaplarla oyun oynadıkları, canlandırdıkları ve gerektiğinde kitapları yeniden resmettikleri uygulamalar ile okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri sağlamıştır.
3. Çizimler üzerinden gerçekleştirilen birebir diyaloglarda öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebildiği ve soru sorma ve cevaplama kapasitelerinin geliştiği görülmüştür. İfade edici dil becerilerinin gelişimi için mevcut uygulama doğru bir alternatif oluşturmaktadır.
4. Düşünceleri ifade etmek için çizimlerin kullanılması ile ilk uygulamada daha zayıf olan sözcük alma, fikir üretme, karşıt fikir geliştirme, yeni fikirlere yönelme gibi zihinsel aktivitelerin son uygulamaya gelindiğinde sınıf genelinde arttığı gözlemlenmiştir.
5. Davranış problemi sergileyen veya çevre ile iletişimi yetersiz olan öğrencilere birebir konuşma fırsatı verildiğinde ve düşüncelerini ifade etmeleri için cesaretlendirildiklerinde olumsuz davranışların azaldığı gözlemlenmiştir.

Elde edilen olumlu sonuçlarla birlikte çalışmada birtakım sınırlılıklar da bulunmaktadır. P4C atölyelerinde ideal katılımcı sayısı 15-20 kişi aralığında olması gerekirken sınıf mevcudunu oluşturan 35 öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür. Bu sınırlılığı aşmak adına atölyeler tek seferde değil geniş bir zaman aralığına yayılarak tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen eylem araştırması sonucunda öneriler üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Araştırmacılar, sonraki çalışmalarda düşünceyi ifade etmede çizimlerin etkisinin sınıf düzeyine göre değişimini incelemelidir. Ayrıca elde edilen kazanımların etkisinin devamlılığı görmek adına kalıcılık çalışmaları yapılabilir.

Öğretmenler; çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmede P4C etkinlikleri tüm yaş grupları için uygun hale getirmek için kendi çözüm yollarını üretebilirler. Bunun için öğrencileri iyi analiz ederek ihtiyaçları doğrultusunda süreci ve içeriği değiştirmeleri ve zenginleştirmeleri mümkündür.

Politika yapıcılar; düşünme eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin sosyal ve bilişsel etkilerini göz önünde bulundurarak programına dahil etmeli ve çağın gereksinimlerine uygun olarak her sınıf öğretmenine bu alanda hizmet içi eğitim verilmesini sağlamalıdır.

## Kaynakça

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. McGraw-Hill.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *A qualitative study on philosophy education for children* (Thesis No. 394850) [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması (Çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26114/275127>
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Badri, R., & Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of “the philosophy for children program” on the spiritual intelligence of the students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(2), 150-156. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.204127>
- Bargal, D. (2008). Action research: A paradigm for achieving social change. *Small Group Research*, 39(1), 17-27. <http://doi.org/10.1177/1046496407313407>
- Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2013). *Action research in education*. Sage Publications.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, (31), 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bülbül Hüner, S. (2021). Effect of Socratic questioning on success and attitude and the compliance of the thoughts produced to intellectual standards. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(1), 35-68. <https://doi.org/10.30964/auebfd.632214>
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED370205>
- Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: Talking, thinking, and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509>
- Cassidy, C., Christie, D., Marwick, H., Deeney, L., McLean, G., & Rogers, K. (2018). Fostering citizenship in marginalised children through participation in a community of philosophical inquiry. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(2), 120-132. <https://doi.org/10.1177/1746197917700151>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. Sage Publications.
- Collado, F. Y. (1999). *The role of spontaneous drawing in the development of children in early childhood settings* (Report No. ED438898). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438898.pdf>
- Corey, S. M. (1949). Action research, fundamental research, and educational practices. *Teachers College Record*, 50(8), 509-514. <https://doi.org/10.1177/016146814905000802>
- Cox, S., Drew, S., Guillemin, M., Howell, C., Warr, D., & Waycott, J. (2014). *Guidelines for ethical visual research methods*. Melbourne School of Population and Global Health <https://www.semanticscholar.org/paper/Guidelines-for-Ethical-Visual-Research-Methods-Cox-Drew/d146f6da1847dd370b022bd1ee807672b7247249>
- Curtis, R., Webb-Dempsey, J., & Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. In R. P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 27-57). Rowman & Littlefield Education. <https://doi.org/10.5040/9798216408000.ch-2>

- Çakmak Tolan, Ö., & Genç, M. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 207-231. <https://doi.org/10.18863/pgy.757366>
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 51-59. <https://dergipark.org.tr/pub/cm/issue/57210/807865>
- Çiner, H., & Erginer, E. (2023). Çocuklar için felsefe (P4C) çalışmalarında çocuk edebiyatının kullanımı: Sistematik bir derleme. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 13(1), 16-38. <https://doi.org/10.37291/kaped.1365387>
- Çotuksöken, B. (1994). *Felsefi söylem nedir?*. Kabalıcı Yayınevi.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: Philosophy with children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.019>
- Direk, N. (2019). *Filozof çocuk, çocuklarla felsefe konuşmaları*. Pan Yayıncılık.
- Dirican, R., & Deniz, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 421-430. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3625>
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri* (A. Karakış, Trans.). Say Yayınları.
- Emerson, R., Shaw, L., & Fretz, R. (2008). *Bütün yönleriyle alan çalışması: Etnografik alan notları yazımı* (E. Koca, Trans.). Birleşik Yayınevi.
- Eren, M., Erhan, A., & Uluülke, F. (Eds.). (1998). *Alphabetical school encyclopedia* (Vol. 6, pp. 1714-1716). Görsel Yayınları. <https://www.nadirkitap.com/alfabetik-okul-ansiklopedisi-cilt-6-gorsel-yayinlar-kitap31680344.html>
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme* (Thesis No. 501662) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications.
- Fathi, L., Ahghar, G., & Naaderi, E. (2020). Teaching philosophy for children (P4C) using a community of inquiry method and impact on students' interpersonal relations. *Quarterly Journal of Education*, 35(4), 51-64. <https://qjoe.ir/article-1-2088-en.html>
- Ferreira, L. B. M. (2004). *The role of a science story, activities, and dialogue modeled on Philosophy for Children in teaching basic science process skills to fifth graders* (Publication No. 3135465) [Doctoral dissertation, Montclair State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Fetterman, D. (2010). *Ethnography: Step-by-step*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n17>
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Literacy*, 35(2), 67-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164>
- Franklin, C., Cody, P. A., & Ballan, M. (2010). Reliability and validity in qualitative research. In B. A. Thyer (Ed.), *The handbook of social work research methods* (pp. 273-292). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544364902.n19>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can philosophy for children improve primary school attainment?. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Göksel, A. (2023). Dijital ortamda düşündürücü etkinliklerle düşünme becerilerini geliştirme. *Korkut Ata Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Dergisi*, 14(2), 1276-1291. <https://doi.org/10.5152/korkutata.1391205>

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1335717>
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Thesis No. 588332) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Güvenç, E., & Güney, M. (2024). Erken çocukluk döneminde felsefi düşünme ve değerler eğitimi. *Malatya Eğitim Dergisi*, 9(1), 59-78. <https://doi.org/10.29228/makusobed.1482578>
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927595>
- Haywood, H. C. (2020). *Cognitive early education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.971>
- Hinchev, P. H. (2008). *Action research primer*. Peter Lang Publishing.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 430-452. <http://doi.org/10.1177/1468798410383251>
- Jenkins, P., & Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472. [10.1080/09500782.2010.495781](https://doi.org/10.1080/09500782.2010.495781)
- Jones-Teuben, H. M. (2013). *I disagree with myself! Creative thinking in a Key Stage 1 community of enquiry* [Doctoral dissertation, Newcastle University]. [https://core.ac.uk/outputs/153778669/?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/outputs/153778669/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1)
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas*, (1), 78-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gumusmaviatlas/issue/7496/98772>
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., & 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. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/5-6-yas-cocuklar-icin-felsefi-sorgulama-yoluyla-elistirel-dusunmenin-degerlendirilmesi-olcegi-toad.pdf>
- Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği* (Thesis No. 537665) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Philosophical and critical thought development of the child. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(1), 339-357. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000193](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193)
- Kendrick, M., & McKay, R. (2009). Researching literacy with young children's drawings. In M. Narey (Ed.), *Making meaning* (pp. 53-70). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2_4)
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*. Beverly Hills. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lipman, M. (1998). An interview with Matthew Lipman (E. Bosch, Interviewer). *Analytic Teaching*, 18(1), 1-4. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/666/450>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lukey, N. L. G. (2006). *Philosophy for Children Hawai'i and its influence on students' reflective thinking in classroom discussions* (Publication No. 545) [Master's thesis, University of Hawai'i]. <http://hdl.handle.net/10125/20366>
- Malchiodi, C. A. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak*. Epsilon Yayıncılık.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Trans.). Gendaş.

- Mavers, D. (2011). *Children's drawing and writing. The remarkable in the unremarkable*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203844366>
- Mazı, A. (2008). *Hikayeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi* (Thesis No. 215629) [Master's thesis, Mustafa Kemal University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- McCall, C. C. (2017). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in primary and middle grades* (1st ed., K. Gülenç & N. P. Boyacı, Trans.). Nobel Yayınları.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Mehdizadeh, A., Araghieh, A., & Heydarieh, H. (2019). The effect of teaching philosophy for children (P4C) on the development of creativity among 5th-grade schoolboy students in the Baharestan education district. *Innovation & Creativity in Human Science*, 8(3), 193-215. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/ichs/Article/929912>
- Miles, B. W., & Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2010). Naturalistic inquiry. In B. A. Thyer (Ed.), *The handbook of social work research methods* (pp. 722-745). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544364902.n22>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). 2023 eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Murris, K. (1992). *Teaching philosophy with picture books*. Infonet Publications.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray, and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>
- Murris, K. S., & Thompson, R. (2016). Drawings as imaginative expressions of philosophical ideas in a Grade 2 South African literacy classroom. *Reading & Writing*, 7(2), 127. <http://doi.org/10.4102/rw.v7i2.127>
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and practice of action research*. Universidade Federal da Paraíba.
- Oktar, S. Ü. (2019). Çocuklarla felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 45-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66822/1044951>
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Thesis No. 226445) [Master's thesis, Marmara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Önal, M. (2017). Çocukça felsefe yapmak ya da düşünme ve felsefe dersine hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 61-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210/807866>
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı*. Nobel Yayıncılık.
- Özlem, D. (1997). Felsefi hermeneutiğe geçiş yolu olarak tarihselcilik. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(2-3), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auifd/issue/71649/1153439>
- Pennel, C. (2012). *Epistemic beliefs underpinning discourse within a critical literacy intervention: A multi-case study* [Doctoral dissertation, Cardinal Stritch University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED552610>
- Pihlgren, A. S. (2013, May). *Planning for thinking and cognitive development of students* [Paper presentation]. 5th International Conference of Cognitive Science (ICCS), Tehran, Iran.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2023). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (SEGE-2022)*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/2022-ilce-sege.pdf>
- Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2013). *Essential ethnographic methods*. AltaMira Press. <https://doi.org/10.5040/9798216409496>

- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4th ed.). Sage Publications.
- Taş, I., & Dikici Sığırtmaç, A. (2018). Philosophy for children: Fundamental issues and theoretical explanations. In R. Efe, I. Koleva, H. A. Başal, M. Tufan, & E. Atasoy (Eds.), *Educational sciences research in the globalizing world* (pp. 36-52). St. Kliment Ohridski University Press.
- Taşdelen, V. (2013). *Felsefeden edebiyata*. Hece Yayınları.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with young children and young people*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870525>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The role of dialogue in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, (63), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO. (2007). *Philosophy is a school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize – Status and prospects*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* [Doctoral dissertation, Durham University]. <https://etheses.dur.ac.uk/13121/>
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler* (S. Kurtar & A. K. Gülen, Trans.). Sentez Yayıncılık.
- Whitebread, D., Linklater, H., Miller, S., Humphreys, K., Glazzard, T., Proudman, S., & Damaskinou, N. (2006). *Teaching thinking: Development of metacognitive abilities in the early years (children aged 3-8) (META)*. University of Cambridge. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2_9)
- Whitfield, P. (2009). The heart of the arts: Fostering young children's ways of knowing. In M. J. Narey (Ed.), *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (pp. 153-165). Springer.
- Winter, R. (2005). Some principles and procedures for conducting action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 9-22). Falmer Press.
- Worley, P. (2010). *Felsefe makinesi* (T. Ebeseke Büyükuğurlu, Trans.). Paraşüt Kitap.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285. <https://doi.org/10.15390/ES.2014.1232>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th ed.). Seçkin Yayıncılık.

## Ekler

## Ek 1. Kontrol listesi

	En az bir kez	Karşıt düşünce	Süreçte fikir	Yeni düşünce	Puan1
	söz alma	geliştirme	değiştirme	ortaya atma	
	Etk.1	Etk.1	Etk.1	Etk.1	
Ö1	1	0	0	1	2
Ö2	1	1	0	0	2
Ö3	1	1	1	1	4
Ö4	0	0	0	0	0
Ö5	1	0	1	1	3
Ö6	1	1	0	1	3
Ö7	1	1	1	0	3
Ö8	0	0	0	0	0
Ö9	1	0	0	0	1
Ö10	1	1	1	0	3
Ö11	1	1	1	0	3
Ö12	1	1	0	0	3
Ö13	1	1	1	1	4
Ö14	1	1	1	1	4
Ö15	1	0	0	0	1
Ö16	1	0	0	0	1
Ö17	1	1	1	1	4
Ö18	0	0	0	0	0
Ö19	1	1	0	0	2
Ö20	1	0	1	1	3
Ö21	0	0	0	0	0
Ö22	1	0	1	1	3
Ö23	1	1	1	0	3
Ö24	1	1	0	1	3
Ö25	1	1	0	0	1
Ö26	1	0	1	1	3
Ö27	1	1	1	0	3
Ö28	1	1	0	1	3
Ö29	0	0	0	0	0
Ö30	1	1	1	0	3
Ö31	1	1	0	0	3
Ö32	1	0	1	1	3
Ö33	1	0	0	0	1
Ö34 (Kaynaştırma)					
Ö35 (Kaynaştırma)					

**Ek 2. Veli Görüşme Formu**

Düşünceyi geliştirme aracı olarak gerçekleştirilen çocuklar için felsefe atölyelerinde elde ettiğim birtakım veriler ışığında Ö... hakkında sizinle bu görüşmeyi gerçekleştiriyoruz. Vereceğiniz yanıtlar gerçekleştireceğim araştırma için değer önem arz etmektedir. Ortalama yarım saat sürecek olan bu görüşmede tüm söyledikleriniz gizli tutulacak, sizin ve çocuğunuzun ismi hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Verileri daha sağlıklı elde etmek adına görüşme süresince ses kaydı kullanılacaktır. Bunu onaylıyor musunuz?

Görüşmeye başlamadan önce sormak veya söylemek istediğiniz bir şey varsa sizi dinliyorum.

Görüşmeye başlıyorum.

1. Ö...’ i birkaç cümle ile anlatın desem nasıl anlatırsınız?
2. Ö...’in karakter özellikleri hakkında bilgi verir misiniz?
  - a. Ö5 ile fikir çatışmalarına düştüğünüz olur mu? En sık hangi konuda çatışırsınız? Çatışma süresince duygu ve düşüncelerini nasıl yansıtır?
  - b. Ö5 ile en uyumlu olduğunuz konular nelerdir? Ortak bir karar aldığınızda, takdir edildiğinde, başarı elde ettiğinde duygu ve düşüncelerini nasıl yansıtır?
3. Ö...’in sizinle ve ailedeki diğer bireylerle iletişimi nasıldır? Her birini açıklar mısınız?
4. Ö...’ ten akademik ve sosyal beklentileriniz nelerdir?
5. Değinmediğimiz veya sizin eklemek istediğiniz noktalar nelerdir?

**Ek 3: Rehber retmen ile görüşme formu**

Düşünceyi geliştirme aracı olarak gerçekleştirilen çocuklar için felsefe atölyelerinde elde ettiğim birtakım veriler ışığında genel olarak tüm sınıf ve özelde belirlediğim öğrenciler ile ilgili olarak sizinle bu görüşmeyi gerçekleştiriyoruz. Vereceğiniz yanıtlar gerçekleştireceğim araştırma için değer önem arz etmektedir. Ortalama yarım saat süreceğ olan bu görüşmede tüm söyledikleriniz gizli tutulacak ve isminiz hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Verileri daha sağlıklı elde etmek adına görüşme süresince ses kaydı kullanılacaktır. Bunu onaylıyor musunuz?

Görüşmeye başlamadan önce sormak veya söylemek istediğiniz bir şey varsa sizi dinliyorum.

Görüşmeye başlıyorum.

**1. Görüşme**

1. Sınıf atmosferi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Bağımsız ve eleştirel düşünme açısından sınıf içerisinde elde ettiğiniz gözlemler nelerdir?
3. Sınıfta zorbalık yaptığını düşündüğünüz veya zorbalığa uğradığını düşündüğünüz öğrenciler var mı?
4. Sınıfta düşüncelerini ifade etmede çekinen öğrenciler var mı?
5. Akranları ile ilişkilerinde dikkatinizi çeken öğrenciler var mı?
6. Sizinle iletişim kurmada olumlu/olumsuz dikkatinizi çeken öğrenciler var mı?
7. Sizin eklemek istediğiniz noktalar nelerdir?

**2. Görüşme**

1. Ö... ile yaptığınız birebir görüşmede aktarmak istediğiniz dikkat çeken noktalar nelerdir?
2. Ö...’ in sizce herhangi bir psikolojik veya fiziksel destek almasını gerektirecek bir durum söz konusu mu?
3. Ö...’ in düşünceyi ifade etmedeki çekingenliği P4C atölyelerine özgü bir durum mu? Genellenebilir mi?