



Practices of Philosophy for Children (P4C) About Values for Primary School the Third Grade Students



Hülya Şipar¹ Nihan Akkocaoğlu Çayır²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1526248

Received: 01.08.2024

Revised: 19.12.2024

Accepted: 20.12.2024

Keywords:

Philosophy for Children,
Values Education,
Life Studies

ABSTRACT

This study aims to determine how the philosophy activities prepared based on the core values of "Justice, Friendship, Honesty and Respect" in the Life Sciences curriculum are reflected in the actions and thought processes of the students, as well as the opinions of the classroom teacher regarding these activities. The research was conducted in a private school in Ankara in the 2022-2023 academic year. The study group of the research was selected through criterion sampling. The study participants consisted of one third-grade teacher who received training in philosophy for children and her seventeen students. Qualitative research method was used in the study. Data were collected through observation, interviews and document analysis. The data obtained were analyzed using the content analysis method. The study found that some children approached moral situations more flexibly, made context-sensitive judgments, established relationships between concepts, defined concepts, and classified concepts. Additionally, it was concluded that the activities helped some children examine their thoughts on values and act consistently with these thoughts. The class teacher also stated that philosophy for children effectively allows students to internalize and reflect the values to their actions by questioning them. Research can be conducted and in-service training can be provided to integrate the teaching of values with philosophy for children.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Değerlere Yönelik Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Uygulamaları

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1526248

Yükleme: 01.08.2024

Düzeltilme: 19.12.2024

Kabul: 20.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Çocuklar İçin Felsefe,
Değerler Eğitimi,
Hayat Bilgisi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan "Adalet, Dostluk, Dürüstlük ve Saygı" kök değerleri üzerine hazırlanan felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eylemlerine ve düşünme süreçlerine yansımalarının nasıl olduğunu ve bu etkinliklere yönelik sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde bulunan bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, çocuklar için felsefe eğitimi alan 3. sınıf öğretmeni ve onun on yedi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın bazı çocukların ahlaki durumlara daha esnek bir şekilde yaklaşmalarına ve bağlama duyarlı yargılara varmalarına, kavramlar arasında ilişki kurmalarına, kavramları tanımlamalarına ve kavramları sınıflandırmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca etkinliklerin, bazı çocukların değerlere yönelik düşüncelerini gözden geçirerek bu düşünceleriyle tutarlı eylemlerde bulunmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni de çocuklar için felsefenin öğrencilerin değerleri sorgulayarak içselleştirmelerinde ve eylemlerine yansıtılmasında etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Değerler eğitimi çocuklar için felsefeyle bütünleştirecek araştırmalar yapılabilir, hizmet içi eğitimler verilebilir.

1. Giriş

Değer kavramı felsefe, psikoloji, sosyoloji başta olmak üzere birçok alana konu edilmiştir. Bu yüzden alanyazında değer kavramına ilişkin farklı açılardan ortaya koyulmuş tanımlara ulaşmak mümkündür. Schwartz (1994) değer kavramının belirli durumları aşan, davranışların, kişilerin ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik eden ve davranış biçimlerine ilişkin bir inanç olduğunu vurgular. Cüceloğlu (2018) da değerleri insan yaşamının anlamlı olabilmesi için neyin iyi, hangi davranışın doğru ve hangi ilişkinin adil olduğunu belirten inançlar olarak tanımlar. Değerler yani kişi değerleri, kişilerarası ilişkilerde doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, adil olma gibi kişi imkânlarıdır (Kuçuradi, 2010). Bu değerler, kişiden kişiye, kültürden kültüre ya da toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bu farklılık değerlerin sınıflandırılmasına yol açmıştır. Rokeach (1973), değerleri amaç ve araç olarak ikiye ayırmıştır. Amaç değerler; aile güvenliği, barış içinde dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, dostluk, mutluluk, özgürlük gibi kişisel ve sosyal değerlerden; araç değerler ise bağımsız olma, affedici, cesaretli, yardımsever gibi ahlaki değerlerden oluşmaktadır. Schwartz, Rokeach'ın belirlediği değerler üzerinde değişiklikler yapmış ve değerleri on temel değer grubuna ayırmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Bu on temel değer grubu; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik olarak şekildedir (Schwartz, 1992).

Değerler doğuştan gelmez. Gözlem ve etkileşim sonucu insanlar kendi değerlerini oluşturur. İnsanlar kendi değerlerini oluştururken birçok faktörden de etkilenir. Kişinin yaşadığı toplum, aile, eğitim kurumları, medya bu faktörlerden birkaçıdır. Aile, değerlerin oluşmasında en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Aileden sonra ise okulların değerlerin kazandırılmasında etkili bir rolü olduğu söylenebilir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri toplumun değer yargılarını yeni kuşaklara aktarmaktır (Şahin, 2010).

Eğitim, öğrencilerin sadece bilişsel yönlerini geliştirmeyi değil duyuşsal yönlerinin de gelişmesini amaçlamaktadır. Duyuşsal boyutun bir ögesi de değerlerdir. Gellel (2010) eğitimin bilişsel boyutunun duygular, ilişkiler, tutumlar ve değerler ile denge kurabiliyorsa amacına ulaştığından bahsetmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için değerler okullarda kazandırılması gereken önemli unsurlar haline gelmiştir. Ülkemizde yer alan 2018 öğretim programları incelendiğinde her dersin öğretim programında “Değerlerimiz” başlığı kısmında kök değerlere yer verilmesi ve Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerine özgü değerlerin yer alması değerler eğitimine önem verildiğini göstermektedir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (2018) özel amaçlarında milli, manevi, insani, kültürel değerler ile aile

ve toplumsal değerlerin önemi vurgulanmış, değerler öğretim programının içeriğinin bir unsuru olarak yer almıştır. Öğretim programları 2023-2024 yılı itibarıyla değişmiş, değerleri önemseyen bu bakış açısı varlığını korumuştur. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kişiyi erdemlere ulaştıran ve eylemler aracılığıyla gözlemlenen değerler “Erdem-Değer-Eylem” şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde çatı değerler etrafında birleşen değerler topluluğu oluşturulmuştur. Çatı değerler saygı, sorumluluk ve adalet olarak belirlenmiştir. Değerlerin programın diğer öğelerinden ayrı olarak değil programla bir bütün şeklinde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (2024) temel yaklaşımına yönelik açıklamada “Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi ön plana çıkarılarak milli ve manevi değerler içerikte uygulamalı olarak işlenmiştir.” ifadesi yer almakta, öğrencilere kazandırılması beklenen değerlerin, öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilerek örneklerle yer verildiği görülmektedir. Değişen öğretim programlarda kazandırılması istenen değerlerin, öğrencilerin yaşamlarına aktarabilmelerine yönelik etkinlik ve önerilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu noktada yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda (2024) değer eğitiminde değer telkini, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem, eylem öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanmaya yönelik ifadelerin yer aldığı da belirtilebilir.

Değer telkini yaklaşımı; öğrencilere kabul edilmiş ahlaki değerleri aktararak bu değerleri benimsetmeyi amaçlar. Bir diğer yaklaşım davranış değiştirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım davranışçı öğrenme kuramlarına dayanmaktadır ve öğrenciler, istenen değeri (yardım etme, saygılı olma vs.) uyguladıklarında onlara pekiştiriciler verilir. Değer açıklama yaklaşımı ise öğrencileri zorlamadan seçme, ödüllendirme ve hareket olmak üzere üç aşamadan oluşan bir değer kazandırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenciden beklenen davranış, kendi değerler sistemini inşa etmesidir. Öğretmenin rolü ise öğrenciye müdahale etmeden öğrencinin kendi değerlerinin farkına varmasını sağlamaktır. Bir diğer yaklaşım ise değer analizi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın amacı öğrencilerin değerler konusunda mantıksal düşünerek bilimsel araştırma sürecini kullanmalarını teşvik etmektir. Bir sorunla karşılaşan öğrenci sorunu tanımlar, araştırır, bilgi toplar, elde ettiği verilerle değeri analiz eder (Yazar ve Tural, 2020). Diğer bir değer öğretimi yaklaşımı ise ahlaki muhakeme yaklaşımıdır. Bu değer yaklaşımı Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramına dayanmaktadır. Amacı, bireylere muhakeme yaptırarak değerlerin öğretilmesidir. Ahlaki sorunların nasıl çözüleceği konusunda anlaşmazlıkların yaşanması ile açık uçlu ahlaki ikilemlerin yaşanması sağlanır (Yazar ve Tural, 2020). Adil topluluk okulları yaklaşımı ise ikilem yaklaşımının yetersiz olduğu düşünüldükçe Kohlberg ve arkadaşları tarafından

kurulmuştur. Bu okullarda geliştirebilir ve sürdürülebilir okul normlarının oluşturulmasına, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler dâhil edilir ve sorumlulukların herkes tarafından paylaşıldığı demokratik okul süreci oluşturulmaya çalışılır (Kurtdeğir Fidan, 2019).

Alan yazında değerlerin uygulanmasında değer yaklaşımlarının yanı sıra farklı yöntemler ve teknikler de yer almaktadır. Örnek olay, yaratıcı drama, grup tartışmaları, dijital öykü bunlardan birkaçıdır. Çocuklar için felsefe de değerlerin içselleştirilmesi için kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lipman (2003), çocuklar için felsefeyi “akıl yürütme ve yargulamaya sahip öğrenci yetiştirme amacıyla eğitime uygulanan felsefe” olarak tanımlar. Direk (2013) çocuklar için felsefeyi; uygun bir metinden, öyküden, bir gazete haberinden ya da günlük deneyimlerden hareketle var olan hakkında çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmesi, okuduklarıyla yaşadıkları deneyimleri birleştirerek değerlendirmeler yapması şeklinde tanımlamaktadır. Lipman (2003), çocuklar için felsefenin amaçlarını; akıl yürütme becerisini geliştirme, yaratıcılığı geliştirme, etik değerleri destekleme, benlik bilincini ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme şeklinde ifade etmektedir. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007) ise çocuklar için felsefenin amaçlarını; bağımsız düşünebilme, düşünceli vatandaş olma, kişisel gelişime yardım etme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma ve çocuklara özel öğretim metodları oluşturma şeklinde belirtmiştir. Direk (2002), çocuklar için felsefenin en temel amacının okuma, soru sorma gibi pratiklerle çocukların dil kullanma ve düşünme becerilerini geliştirmek olduğunu, Çotuksöken (2013) ise çocuklar için felsefenin çocukların daha sağlıklı düşünmesini ve düşündüklerini anlamlı ve doğru bir biçimde dile getirmesine yardımcı olması amacıyla başlatıldığını ifade eder. Millett ve Tapper (2012), çocuklar için felsefenin yalnızca bilişsel açıdan değil aynı zamanda sosyal ve etik anlamda da çocuklarda katkı sağlama amacının olduğunu söylemektedir. Costa (2014), çocuklar için felsefe eğitiminin diyaloglar yoluyla yaratıcı, eleştirel ve etik düşüncüyü geliştirdiğini ifade etmektedir.

Çocuklar için felsefede felsefenin varlık, değer ve bilgi alanlarına yönelik pek çok kavram ele alınabilir (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2015). Çocuklar için felsefe, sadece bu alanlarla da sınırlı kalmaz. Toplumu ilgilendiren konuları ve problemleri de ele almaktadır (Cam, 2014). Bu kavramlar genellikle resimli kitaplarda yer alan hikâyeler aracılığıyla çocuklarla tartışılmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının yanı sıra müzikler, nesneler, düşünce deneyleri (Haynes ve Murris, 2016), şiirler, gazete haberleri (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2015), mitolojik hikâyeler, hikâyeleştirilmiş olaylar, illüstrasyonlar (Dikmelik, 2022) ve çizgi filmler (Boyras, 2022) kullanılabilir.

Çocuklar için felsefe de Sokratik yöntem gibi kişilerin günlük hayat deneyimlerinden yola çıkarak belirlenen kavramı özelden genele doğru tanımlamaya çalışır (Tunç, 2017). Çocuklar için felsefe dersinde, çeşitli uyarıcılar vasıtasıyla, en uygun şekilde sorulan sorularla ve Sokratik yöntemle gömülü olan felsefe uyandırılmaya çalışılır (Taşdelen, 2014). Değerlendirme sürecinde ise çocuklar için felsefenin amaçlarıyla tutarlı olarak öğretmenin eleştirel ve yaratıcı düşünme, katılım, işbirliği, sorgulama ve değerlendirme becerilerinin ön plana çıktığı söylenebilir (Fisher, 2013).

Çocuklar için felsefe ayrı bir ders olarak ya da öğretim programlarındaki derslerle ilişkilendirilerek bir yöntem olarak kullanılabilir. Çocuklar için felsefeden yöntem boyutuyla hem değerler eğitiminde hem de Hayat Bilgisi dersinde yararlanılabilir.

Hayat Bilgisi dersinin amacı, öğrencilere günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları pratik bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktır. Özkan Elgün ve Uysal (2022) Hayat Bilgisi dersinin öğretim programında yer alan kazanımlarında en çok karar verme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin yer aldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde çocuklar için felsefe de düşünme becerilerinin günlük hayata uygulanmasına katkı sağlar. Bununla birlikte çocuklar için felsefe, çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Işıklar, 2019). Diğer bir ortak yönleri ise her iki alanın da çocuklarda empati ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Sigurborsdottir (1998) yaptığı çalışmada, 3-6 yaş arasındaki çocuklara uyguladığı “çocuklarla felsefe” programından sonra çocukların daha iyi iletişim kurduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2015) ise çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde yer alan becerilerinin kazanılma durumunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemiş ve araştırmanın sonunda öğretmenler bu dersin iletişim becerilerini kazandırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar her iki alanın da çocukların iletişim becerilerine katkı sağladığı görüşünü desteklemektedir. Bir başka ortak yönleri ise değerler konusudur. Hayat Bilgisi dersi öğrencilere doğru ve yanlış davranışları ayırt etmeleri konusunda rehberlik etmektedir. Çocuklar için felsefe ise değerlerin tartışılmasını sağlamakta ve öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca değer olarak da karşımıza çıkan, Hayat Bilgisi dersinde ön planda olan sorumluluk, bağımsızlık, dostluk gibi kavramların ne olduğunu sorgulamak çocuklar için felsefenin alanına girer. Bu ortak özellikler, Hayat Bilgisi dersi ile çocuklar için felsefenin birbirini tamamlayan ve destekleyen iki alan olduğunu göstermektedir.

Çocuklar için felsefe, değerlerin benimsenmesi ve içselleştirilmesi sürecinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Çocuklar için felsefe, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve onları aktif, etik ve demokratik vatandaşlar olmaya teşvik eden bir yöntemdir (Gregory, 2008). Lipman (2023) çocuklar için felsefenin, felsefi sorgulamalar ile çocukların etik gelişimine katkıda

bulunmak amacıyla felsefi soruşturmaları dâhil eden bir alan olduğunu öne sürmektedir. Çocuklar için felsefe, öğrencilerin adalet, dürüstlük, saygı ve sorumluluk gibi birçok değeri derinlemesine düşünüp anlamasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler bu değerlerin ne olduğunu öğrenmenin yanında, neden önemli olduklarını ve bunları günlük hayatlarında nasıl uygulayabileceklerini de keşfetmektedirler. Ancak Erbaş ve Başkurt (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında en çok değer telkini yaklaşımını kullandıklarını ifade ederler. Değer telkini yaklaşımında, öğretmen öğrencilere değeri doğrudan vermekte ve verilen değer “mutlak doğru” olarak nitelendirilmektedir. Böylece değer öğrenciler tarafından sorgulanmamaktadır. Bu da o değerın içselleştirilmesinde sorunlara yol açmaktadır. Oysaki çocuklar için felsefe, hem Hayat Bilgisi dersinde hem de değerler eğitiminde, öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak değerler, çeşitli kavramlar üzerine düşündükleri, sorular sordukları, arkadaşlarıyla tartıştıkları ve örnek durumlar eşliğinde değerlere farklı açılardan baktıkları bir öğrenme ortamı sunabilir.

Çocuklar için felsefenin, çocukların sosyal ahlaki akıl yürütme becerilerine (Mehta ve Whitebread, 2004), etik sorulara yanıt verme kapasitelerine (Burroughs ve Tunçdemir, 2017), ahlaki gelişimlerine (Muhammadi vd., 2021), değerleri edinmelerine (Akdemir ve Saban, 2020), değerlere yönelik olumlu tutum kazanmalarına (Avcı vd., 2021; Mehdiyev ve Yaralı, 2020; Zengin, 2020), ahlaki ve sosyal kural algılarının gelişimine (Ünal, 2023) katkı sağladığına yönelik araştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra Hayat Bilgisi dersinde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin, çocukların gerekçeli düşüncelerine, soru sormalarına, çıkarımda bulunmalarına (Boyras, 2019), kavramsal düşüncelerine, sosyal ve öz farkındalıklarını arttırmalarına (Kaya, 2020), yaratıcı düşüncelerine (Akan, 2022) ilişkin olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak çocuklar için felsefenin, değerler eğitiminin ve Hayat Bilgisi dersinin çocukların günlük yaşam deneyimlerini bir çıkış noktası, bir bağlam olarak alması ve günlük yaşamda karşılaşılan etik, kişiler arası sorunlara eleştirel ve farklı açılardan bakma imkânı vermesi açısından benzerlik göstererek birbirlerini desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde değerler üzerine hazırlanan çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların düşünme süreçlerine yansımaları çocukların ve öğretmenin bakış açısıyla derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Böylece çocuklar için felsefenin değerleri edindirmedeki rolüne ilişkin ipuçları bulmak mümkün olacaktır. Çocuklar için felsefe ile değerlerin ilişkisine yönelik yeterli araştırmanın olmaması, değerlerle ilişkili daha etkili öğrenme yaşantılarının sunulma ihtiyacı bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların düşünme süreçlerine yansımaları nasıldır?
2. İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların eylemlerine yansımaları nasıldır?
3. İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerlerin çocuklar için felsefe etkinlikleri ile ele alınmasına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırmada değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin katılımcılardaki yansımalarını onların bakış açılarından incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Desen

Bu çalışmada, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerden “Adalet, Dostluk, Dürüstlük ve Saygı” değerleri üzerine hazırlanan felsefe etkinliklerine yönelik bir sınıftaki ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilerin öğretmenin görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmaya uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinden durum deseni seçilmiştir. Merriam (2018) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine açıklanması ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) ise durum çalışmasını, bir ya da birden fazla durumun derinlemesine araştırılması şeklinde ifade etmektedir. Araştırmada durum çalışmasının, bütüncül tek durum deseni uygulanmıştır. Bir sınıfta uygulanan değerler üzerine çocuklar için felsefe etkinliklerinin, çocukların düşünme süreçlerine ve eylemlerine yansımalarının nasıl olduğu, bütüncül tek durumu oluşturmaktadır. Tek durum desenlerinde, tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada analiz birimini tek bir sınıf oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı özel bir okulda eğitim gören on yedi üçüncü sınıf öğrencisi ve onların sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada katılımcılarının belirlenmesindeki temel ölçütler; uygulayıcı öğretmenin gönüllü ve çocuklar için felsefe alanında tecrübe sahibi olmasıdır.

Sınıf öğretmeni 4 yıldır öğretmenlik yapmakta ve 4 yıldır sınıfında felsefeyi uygulamaktadır. Yaşları 9 olan öğrencilerin 10'u erkek, 7 ise kızdır. Araştırmaya katılan on yedi öğrencinin isimleri etik kural gereği gizli tutulmuştur. Öğrencilerin isimleri “Ö1, Ö2 vb.” şeklinde numaralandırılmıştır.

2.3. İşlem

Uygulama öncesinde 16 ders saati süren, 8 ders planının temel çerçevesi çocuklar için felsefe alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu sürecin ilk aşamasında hangi değerlerin ele alınacağı belirlenmiştir. Değerler, öğretim programında yer alan kök değerler arasından seçilmiştir. Esem (2020) yaptığı araştırmada Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarda "adalet, dostluk ve dürüstlük" değerlerinin en az yer alan değerler olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Erbaş ve Başkurt (2021) yaptıkları araştırmada üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında en az yer alan değerlerin "adalet ve dürüstlük" olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle adalet, dostluk ve dürüstlük değerleri ders planlarında yer almıştır. Saygı değerinin seçilme nedenleri arasında ise Armağan Erbil ve Doğan'ın (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin saygı değerinin üzerinde durulması gerektiğini belirtmeleri yer almaktadır. Bununla birlikte çocukların yaşamına yakınlığı, sınıf öğretmeninin görüşleri de bu değerlerin ön plana çıkmasına etki etmiştir.

Ders planları hazırlık, tartışma ve değerlendirme aşamalarından oluşmuştur. Hazırlık aşamasında ilgili

değere yönelik bir oyun ya da ısınma çalışması ile başlanmış, tartışma aşamasında ise bir uyarıcıdan yola çıkarak ilgili değere yönelik felsefe soruları hazırlanmıştır. Değerlendirme aşamasında ise belirlenen amaçlar doğrultusunda çeşitli değerlendirme araçları kullanılmıştır.

Çocuklarla felsefe yaparken çeşitli uyarıcılardan yararlanmak söz konusudur. Bu ders planlarında uyarıcı olarak karikatür, çocuk kitapları ve bir örnek olaya yer verilmiştir. Ders planları; seçilen değerler ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca çocuklar için felsefe etkinliklerinde odaklanılan felsefe soruları çerçevesinde belirlenen amaçlar da planlarda yer almıştır.

Ders planlarının çerçevesi, planları uygulayacak sınıf öğretmeni ile paylaşılmış, öğretmenin sınıfın ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sunduğu öneriler planlara yansıtılmıştır. Ardından ders planları çocuklar için felsefe alanında çalışan bir uzman ile değerler alanında çalışan bir uzmanın görüşleriyle son halini almıştır. Araştırmacıların rehberliğinde ders planları, sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Tablo 1'de bu uygulamalara ilişkin bilgilerden örnekler yer almaktadır.

Tablo 1.

Ders planlarının içeriğine ilişkin bilgiler

Değer	Kazanımlar	Uyaran	Felsefe Sorusu
Dostluk	HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar. Arkadaşlık ile yakın arkadaşlık kavramları arasında ilişki kurar. Bir arkadaşlıkta olması gereken özellikleri değerlendirir. Arkadaşlık kavramını yorumlar.	"Arkadaş Dediğin Nedir?" kitabındaki karikatür	Arkadaş kime denir?
Dürüstlük	HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder. Dürüstlük kavramını yorumlar. Yalan söylemek ile dürüst olmak arasında ilişki kurar.	"Yalancı Kuş" çocuk kitabı	Dürüst olmak ne demektir?
Saygı	HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder. Bir davranışı saygılı/saygısız olması açısından değerlendirir. Saygı kavramının anlamını değerlendirir.	"Huysuz Uğurböceği" çocuk kitabı	Saygılı davranmak ne demektir?

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Akademik Etik Kurulunun 22 Kasım 2022 tarihli, E-35853172-300-00002534402 sayılı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama süreci; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi olmak üzere üç veri toplama aracından yararlanılmıştır. Tablo 2 hangi araştırma soruları için hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığını göstermektedir.

Tablo 2.*Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler*

Veri Toplama Araçları	Araştırma Soruları		
	1.Araştırma Sorusu	2.Araştırma Sorusu	3.Araştırma Sorusu
Gözlem			
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	X		
Saha Notları	X		
Görüşme			
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	X	X	X
Doküman Analizi			
Değer Görüş Formları	X	X	
Öğrenci Günlükleri	X	X	
Sınıf İçi Etkinlik Kâğıtları	X	X	

2.4.1. Doküman analizi

Araştırmada incelenen dokümanlar öğrenci günlükleri, değer görüş formları ve yazılı etkinliklerdir.

2.4.1.1. Değer Görüş Formları

Bir çocuklar için felsefe ve bir de değerler eğitimi uzmanı tarafından incelenen ve son hâlinialan değer görüş formları, ön ve son görüş formu olarak ikiye ayrılmaktadır. Değer görüş formlarında, çocuklarla felsefe etkinliklerinin çocukların düşünme süreçlerine ve eylemlerine yansımalarına yönelik verilere odaklanılmıştır. Formlar, bir değeri/kavramı tanımlamayı, kavramlar arası ilişki kurmayı, sınıflamayı, karşı örnek sunmayı gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca ikilem yaratacak bir durum üzerinden öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isteyen sorular da bulunmaktadır. Öğrenciler ilgili değer etkinliğine başlamadan önce ön görüş formunu doldurmuştur. İki hafta sonar, o değere ilişkin etkinliklerin tamamlanmasının ardından değer son görüş formunu doldurmuşlardır. Bu görüş formundan örnek sorular aşağıda yer almaktadır:

- Adil olmak ne demektir? Yakın arkadaş ile arkadaş arasındaki fark nedir? Neden?
- Dürüst olmamayı gerektiren durumlar var mıdır? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Yalanın türleri olabilir mi? Varsa bunlar nelerdir?

Nehir ve Sude çok yakın iki arkadaşdır. Bir gün Nehir yeni aldığı pembe elbiseyi Sude'ye gösterir ve "Sude kıyafetimi beğendin mi?" diye sorar. Sude kıyafeti hiç beğenmediğini söyler. Nehir ise Sude'nin bu sözüne çok üzülür. Aşağıdaki soruları bu paragrafa göre doldurunuz.

a) Sude Nehir'e doğruyu söylemeli miydi? Neden?

b) İyi bir arkadaş, arkadaşına yalan söyler mi? Neden?

2.4.1.2. Günlükler

Öğrenciler etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerini de her dersin sonunda günlüklerine yazmıştır. Veri kaybının yaşanmaması için her dersin sonunda günlükleri toplanmıştır. Günlüklerde değerler üzerine felsefe yapılan bu sürecin çocukların düşünme süreçlerine ve eylemlerine yansımalarına yönelik ipuçları aranmıştır.

2.4.1.3. Yazılı Etkinlikler

Yazılı etkinlikler, öğrencilerin değerlendirme etkinlikleri başta olmak üzere ders esnasında ya da sonunda ortaya koydukları yazılı çalışmalarıdır. Burada diğer dokümanlarda olduğu gibi etkinliklerin, çocukların düşünme süreçlerine ve eylemlerine yansımalarına bakılmıştır. Yazılı etkinliklere ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

- Dersin başında yalan kavramı ile ilgili düşüncem şuydu... Dersin sonunda olarak değişti.
- Saygı kavramının..... kavram/kavramlarıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum çünkü
- Bu derste gruba katkı sağladığım şeylerden biri ...

2.4.2. Gözlem

Bir ortamda oluşan davranışı detaylı olarak tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Gözlem türleri ortama ve araştırmacının seçimlerine göre farklılık gösterebilir. Araştırmacı, katılımcı gözlemde gözlemlendiği grupta bir rol üstlenip, gruptan biri olarak sürece dâhil olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu çalışmada, planların uygulanması aşamasında ve veri toplama sürecinde sınıfta olan araştırmacı, "katılımcı gözlemci" olarak yer almıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2021) dört farklı gözlem türünden bahsetmektedir. Yarı yapılandırılmış gözlem, bunlardan biridir. Araştırmacı yarı yapılandırılmış gözlem türünde önceden hazırladığı gözlem formunu kullanır. Bu araştırmada etkinliklerin çocukların düşünme süreçlerindeki yansımalarını tespit etmek ve değer formları başta olmak üzere dokümanlardan elde edilen verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlemden yararlanılmıştır. Gözlem formunda öğrencilerin tartışma aşamasında, değerlerle ilgili ifade ettikleri görüşlerine, bu görüşlerin gerekçelerine, görüşlerinin değişimine, çıkarımda bulunmalarına, kavramları tanımlamalarına, kavramlar arasında ilişki kurmalarına, örnek/karşı örnek vermelerine odaklanılmıştır.

2.4.3. Görüşme

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular esneklik, önceden belirlenen soru ayrıntıları yoktur (Merriam, 2018). Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamış; bu formlar uzman görüşlerine sunulmuştur. Süreç sonunda gönüllü, 8'i kız, 6'sı erkek olan on dört öğrenci ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış; görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme sorularının çerçevesi aşağıdaki gibidir:

- “Adalet, Dostluk, Dürüstlük ve Saygı” değerlerinin ele alındığı felsefe etkinliklerini yürüttüğümüz bu derste en çok hoşuna giden etkinlik/etkinlikler neler oldu?
- En az hoşuna giden etkinlik/etkinlikler neler oldu?
- “Adalet, Dostluk, Dürüstlük ve Saygı” değerlerinin ele alındığı çocuklar için felsefe etkinliklerine ilişkin görüşlerin nelerdir?
- “Adalet, Dostluk, Dürüstlük ve Saygı” değerleri hakkında duygu ve düşüncelerinde değişimler oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
- Değerlerin ele alındığı felsefe etkinliklerine ilişkin önerilerin neler?

Görüşmede bu sorulara ek olarak öğrencilerin değer ön görüş ve değer son görüş formunda yazdıklarını açıklamaları, yanıtlarının gerekçeleri de sorulmuştur. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğretmenin değerler üzerine çocuklar için felsefe yapılan bu derslere ilişkin düşünceleri, önerileri, bu süreçte öğrencilere ilişkin tespitleri sorulmuştur.

2.5. Veri Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar altında bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemektir. Bu süreç, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanmasından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2020).

Bu araştırmada saha notları, gözlem formu, öğretmen ve öğrenci görüşme kayıtları, değer ön ve son görüş formları, öğrenci günlükleri ve yazılı etkinlikler nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunlardan elde edilen verileri analiz etmek üzere MAXQDA 2024 programından yararlanılmıştır. Transkripsiyonu yapılan değer görüş formları, günlükler, sınıf içi etkinlik ve görüşmelere ait ses kayıtları dosyalar halinde programa aktarılmıştır. Öncelikle değer ön ve son görüş formları analiz edilerek kodlar oluşturulmuş; benzer olan kodlar bir araya getirilmiş, araştırma sorusu ile ilişkili olmayan kodlar ise farklı şekilde işaretlenerek dışarıda tutulmuştur. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, kodlar, kendilerini en iyi temsil edecek temalar altında toplanmıştır. Aynı süreç gözlem kayıtları, görüşme kayıtları ve günlüklerde de uygulanmıştır. Farklı veri toplama araçlarından gelen verilerden elde edilen temaların tutarlılığı kontrol edilmiş; araştırma soruları ve alan yazın doğrultusunda temalar düzenlenerek son halini almıştır. Temaların işaret ettikleri özellikler açıklanmış, katılımcı görüşleriyle ve araştırmacı yorumlarıyla desteklenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için üçgenleme stratejisi kullanılmıştır. Üçgenleme stratejisi, farklı zaman veya mekânlarda gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler ile farklı bakış açılarına sahip kişilerle yapılan mülakatlardan toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır (Merriam, 2018). Bu sebeple araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve verilerin sonuçları birbirine paralellik göstermiştir.

Uygun ve yeterli katılım, inandırıcılığı sağlayan başka bir stratejidir. Araştırmacı, veri toplama sürecinde ve uygulamalar esnasında sınıfta yer almış, öğretmen ve öğrencilerle yeterli vakit geçirmiştir. İnandırıcılığı sağlayan bir diğer strateji de üye kontrolüdür. Bu strateji mülakat yapılan kişilerden bazılarına ulaşılması ve ortaya çıkan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini öngörür (Merriam, 2018). Araştırmada ortaya çıkan temalar ve temalarla ilgili örnekler öğretmene sunulmuş, doğru bulmadığı ya da eklemek istediği yer olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen ortaya çıkan temaları doğrulamış, eklemek istediği düşüncelerini paylaşmıştır.

Aktarılabirlik olasılığını artıracak stratejilerden biri zengin ve yoğun tanımlama, diğeri ise amaçlı örneklem seçimidir. Araştırmacı zengin ve yoğun tanımlamalar için doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermiştir. Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örneklemenin türü olan ölçüt örneklemedir.

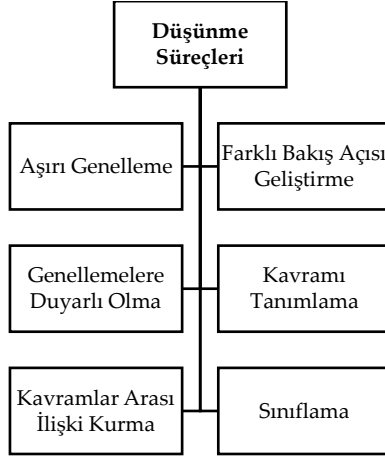
Teyit incelemesi stratejisinde bir uzman araştırmada ulaşılan yorumların, yargıların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine yönelik bir değerlendirme yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda verilerin kodlanmasında ve

ilişkilendirilmesinde bir uzmanın süreci incelemesi ve değerlendirmesi sağlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusunda değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin düşünme süreçlerine yansımalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma soruna ilişkin ortaya çıkan temaların genel görünümü Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin temalar

3.1.1. Aşırı genelleme

Aşırı genelleme, yeterince düşünülmeden, sınırlı deneyimlerden yola çıkarak hızlıca bir yargıya varmaya işaret eder. Bu temaya ilişkin yalnızca bir öğrenciden veri elde edilmiştir; ancak bu bulgunun değerler üzerine düşünme süreçlerinde önemli olduğu düşünülmektedir. Ö2’nin aşağıda yer alan değer ön ve son görüş formu ile bireysel görüşmede ifade ettikleri bu temayı örneklemektedir:

İyi bir arkadaş, arkadaşına yalan söylemez mi? Neden?

Ö2 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Söylemez çünkü ikisi de birbirini seviyor ama beyaz yalansa söyler.

Ö2 Dürüstlük Son Görüş Formu: Söyleyebilir çünkü herkes bazen yalan söyler hakları da var.

Ö2 süreç sonunda yapılan görüşmede dostluk ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: Bazen mesafeli olmalıyız.

Araştırmacı: Neden böyle düşündün peki?

Ö2: Çünkü hep yan yana olmak kötüdür.

Burada görüşlerinden alıntı sunulan Ö2 “herkes” ve “hep” ifadesini kullanarak aşırı genellemeye başvurmuştur. Ancak çocuklar için felsefenin çocukların aşırı genelleme gibi düşünme hatalarına karşı duyarlılık sağlaması anlamlı

olur. Nitekim ahlaki durumlar üzerinde akıl yürütürken aşırı genellemelere başvurmak, ön yargılara, kalıp yargılara neden olarak doğru karara varmanın önüne geçebilir. Yukarıdaki örnek, çocuklar için felsefe etkinliklerinin bazı çocukların bu noktadaki duyarlılıklarına yeterince etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2. Genellemelere duyarlı olma

Sürecin başında ve sonunda aynı soruları yanıtlayan öğrencilerden bazıları ilk uygulamadan farklı olarak son uygulamada genellemelere karşı duyarlı ifadelerle yer vermişlerdir. Genellemelere karşı duyarlı olma, bağlama duyarlı, esnek, aşırı genellemelerden uzak olmaya karşılık gelir. Bu çerçevede Ö4 ve Ö10’ un saygıya yönelik iki form arasındaki farklı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Kişisel alana saygı duymadığımız durumlar olabilir mi? Neden?

Ö4 Saygı Ön Görüş Formu: Olamaz. Çünkü her zaman saygılı olmalıyız.

Ö4 Saygı Son Görüş Formu: Evet. Çünkü bazen bunu unutabiliriz.

Ö10 Saygı Ön Görüş Formu: Hayır, çünkü orası kişisel alan olduğu için.

Ö10 Saygı Son Görüş Formu: Gerekebilir çünkü özel bir durum olabilir.

Ö3’ün dürüstlük ön ve son görüş formundaki düşünceleri şu şekildedir:

İyi bir arkadaş, arkadaşına yalan söylemez mi? Neden?

Ö3 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Söylemez çünkü arkadaşınızı üzersiniz.

Ö3 Dürüstlük Son Görüş Formu: Söyleyebilir çünkü gizli veya özel sırları ya da sakladığı özel söz olabilir. O yüzden yalan söyleyebilir.

Etkinliklerden önce Ö4 ve Ö10’un kişisel alana her durumda saygı duyulması gerektiğine ilişkin düşünceleri, etkinliklerden sonra bu durumun her zaman mümkün olamayacağı şekline dönüşmüştür. Ö4 “unutabiliriz” ve Ö10 “özel bir durum olabilir” gibi genellemelerden uzak ifadeler kullanmıştır. Ö3’ün ise arkadaşına yalan söylenmez, düşüncesi “özel sırları ya da sakladığı özel söz olabilir” şeklinde esnek bir ifadeye dönüşmüştür. Bu örnekler çocuklar için felsefe etkinliklerinin bazı çocukların genellemelere karşı duyarlılık göstermelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı, süreç sonunda yaptığı görüşmede çocuklara dürüstlikle ilgili farkına vardıkları bir şey olup olmadığını sormuştur. Ö3, Ö8 ve Ö1’in yanıtları aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Yani arkadaşımızı üzmemek için yalan söyleyebiliriz diyorsun.

Ö3: Evet bir de sırrı söylememek için yalan söylememiz gerekiyor.

Ö8: Dostlukta hiç yalan söylemez, hiç böyle şey olmaz diye düşünüyordum dersin başında ama bu etkinliklerden sonra kararım değişti. O da şu, işte arkadaşlar birbirlerine yalan söyleyebilir. Çünkü üzüldüğü bir durum olursa o da üzülmesin diye yalan söyleyebilir.

Araştırmacı: İyi bir arkadaş arkadaşına yalan söylemez mi?

Ö1: Arkadaşım üzülmesin diye yalan söylerim.

Araştırmacı: Yani söyler diyorsun.

Ö1: Evet. Kırılmasın diye.

Araştırmacı: Dostlar dürüst mü olmalı?

Ö1: Dostlar doğruyu söylemeli, bazen kırmamak için yalan söyleyebiliriz.

Araştırmacı: Derste “Yalan söylemek güzeldir.” demişsin. Yalan söylemek güzel midir?

Ö8: Bence güzel değildir. Dersten sonra fikrimi değiştirdim. Yalan söylemek kötü bir şey ama zor durumlarda kalabiliyoruz. O yüzden yalan söylememeliyiz ama zor durumda kaldığımızda yalan söyleyebiliriz.

Bu noktada her ne kadar “yalan söyleme” davranışı toplumun geneli tarafından olumlu algılanmasa da çocuklar için felsefenin amacının çocuklara ne düşüneceklerini dikta etmekten ziyade nasıl düşünecekleri konusunda rehber olmak olduğunu hatırlatmak gerekebilir. Çocukların ezberledikleri, kendilerine ait olmayan görüşleri kopyalamak yerine, gerekçelerini açıklayarak, sorgulayarak ve doğru akıl yürüterek sonuca varmaları anlamlıdır.

Ö3 ise adalet ile ilgili soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Araştırmacı: Adalet senin için ne demektir?

Ö3: Adalet benim için bazen eşitlik (bazen eşit vermek) bazen de herkese ihtiyacı kadar vermek.

Sınıf içi tartışmaların, oluşan karşıt görüşler, verilen örnekler, çocukların genelgeçer ve kesin yargılardan ziyade farklı bakış açıları, örnekleri, durum ve bağlamları göz önüne alarak fikir yürütmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

3.1.3. Kavramlar arası ilişki kurma

Bazı öğrenciler uygulanan çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra gerçek ile yalan ve eşitlik ile adalet kavramları arasında ilişki kurmuşlardır. Bu doğrultuda “kavramlar arası ilişki kurma” ana teması ortaya çıkmıştır. Kavramlar arası ilişki kurma, öğrencilerin iki kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyma, kavramları özellikleri açısından kıyaslamaya yönelik düşünme süreçlerinden biridir. Bazı öğrencilerin adalet değer ön ve son görüş formundaki yanıtları aşağıdaki gibidir:

Adalet ve eşitlik arasında fark var mıdır?

Ö6 Adalet Ön Görüş Formu: Fark yoktur çünkü adalet birisinin eşit davrandığı gibi.

Ö6 Adalet Son Görüş Formu: Fark vardır çünkü eşitlik birisine aynı dağıtmaktır. Adalet ise birisine ihtiyacı kadar dağıtmaktır.

Ö8 Adalet Ön Görüş Formu: Adalet ve eşitlik arasında fark yoktur çünkü herkes eşit hile yok.

Ö8 Adalet Son Görüş Formu: Adalet ve eşitlik arasında fark vardır çünkü adalette yeteri kadar almak, eşitlikte ise aynı adet verilir.

Ö10 Adalet Ön Görüş Formu: Adalet ve eşitlik arasında fark yoktur çünkü aynı şeylerdir.

Ö10 Adalet Son Görüş Formu: Adalet ve eşitlik arasında fark vardır çünkü eşitlik aynı paylaşmak adalet aynı değil ihtiyacı kadar vermektir.

Herkese eşit dilim kek vermek adaleti sağlar mı? Neden?

Ö10 Adalet Ön Görüş Formu: Evet çünkü herkesin eşit yemesi herkesin adaletli yemesi demektir. Bu sebeple.

Ö10 Adalet Son Görüş Formu: Hayır. Çünkü adalet ve eşitlik aynı şey değil.

Adil olmak ne demektir?

Ö10 Adalet Ön Görüş Formu: Herkese aynı davranmak yani her zaman aynı davranmak.

Ö10 Adalet Son Görüş Formu: Bazen eşit olmak bazen eşit olmamaktır.

Diğer bir veri toplama aracı olan günlükte ise öğrenciler düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ö3: Ders sonrası değişen düşüncem ben adaletle eşitlik kavramını aynı anlama geliyor sanıyordum ama eşitlik aynı paylaşıyor adalette ise ihtiyaca göre paylaşıyor.

Ö6: Adalet birisinin ihtiyacı kadar almasıdır. Ders sonrası adalet ve eşitliğin aynı şey olmadığını anladım.

Ö11: Değişen düşüncem adalet ve eşitlik aynı anlamda demiştim ama etkinlik sonrası adalet ve eşitlik aynı anlama gelmiyormuş.

Bazı öğrenciler, adaletle ilgili etkinliklerdeki sınıf içi diyaloglarında ve dersin değerlendirme aşamasında aşağıdaki düşünceleri ifade etmişlerdir:

Ö12: Derse başlamadan önce adalet ile ilgili düşüncem şuydu düşüncem yoktu. Dersin sonunda ise adalet ile ilgili düşüncem şuna dönüştü adalet eşitlik değildir.

Ö3: Ben adille eşitliği aynı anlama geliyor sanıyordum ama artık eşitliğin paylaşmak, adaletin ihtiyacına göre olduğunu öğrendim.

Ö1: 3N: Adalet, eşitlikle aynı değil onu öğrendim. Herkesin doyduğu kadar alırsak bu adalet olur. Eşitlikte diyelim biri çok aç diğeri değil. Eşit bir şekilde verirse çok aç olan doymayabilir. Bu da adalet olmaz.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinden önce bazı öğrenciler adalet ve eşitlik kavramlarının aynı olduğunu ifade etmiştir. Etkinliklerden sonra ise adalet ve eşitliğin farklı anlamlara gelebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Etkinliklerde yer alan “İki Bana Bir Sana”, “Kitap Bağışı”

hikâyelerinin ve yararlanılan görsellerin, adalet ve eşitlik gibi kavramların örneklerle tartışılmasına imkân vererek, bu kavramların birbirinden ayırt edilmelerine yardımcı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte sorgulama sürecinde sunulan karşı örneklerin ve farklı görüşlerin çocukları bu ayrımlara varmalarını desteklediği ifade edilebilir.

3.1.4. Farklı bakış açısı

Farklı bakış açısı, değerlere ilişkin ön görüş ve son görüş formlarında ortaya çıkan bir diğer tema olmuştur. Farklı bakış açısı, öğrencilerin ön görüş ve son görüş formlarında yer alan aynı soruya verdikleri farklı açıklama, gerekçe ve görüşleri kapsar. Öğrenciler, bu çerçevede ortaya koydukları görüşe, farklı gerekçelerle karşıt görüşler sunmuşlardır. Bazı öğrencilerin dürüstlük değeriyle ilgili ön ve son görüş formlarındaki düşünceleri ise aşağıda yer almaktadır:

Nehir ve Sude çok yakın iki arkadaştır. Bir gün Nehir yeni aldığı pembe elbiseyi Sude'ye gösterir ve "Sude kıyafetimi beğendin mi?" diye sorar. Sude kıyafeti hiç beğenmediğini söyler. Nehir ise Sude'nin bu sözüne çok üzülür.

Sude Nehir'e doğruyu söylemeli miydi? Neden?

Ö8 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Doğruyu söylememeli çünkü Nehir üzülür.

Ö8 Dürüstlük Son Görüş Formu: Bence olmalıdır. Çünkü hep yalan söylerse kimse ona inanmaz.

Dürüst olmamayı gerektiren durumlar var mıdır? Örneklerle açıklayınız?

Ö12 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Evet mesela birine yalan söyledin sonra yalan söylediğin kişiye dürüst olmalısın.

Ö12 Dürüstlük Son Görüş Formu: Var mesela arkadaşım sana bir resim gösteriyor ama sen beğenmiyorsun. Arkadaşım üzülür ama fikir sunarsan üzülmez hatta mutlu olur.

Ö8 ilk başta arkadaşını üzmemek için yalan söyleyebilir düşüncesini savunmuş, etkinliklerden sonra ise doğruyu söylemesi gerektiğini, yalan söylerse kimsenin ona inanmayacağını ifade etmiştir. Ö12'nin ise dürüst olmamayı gerektiren durumların olduğu düşüncesi değişmemiş fakat verdiği örnek değişmiştir.

Dostluk ve saygı değerleriyle ilgili öğrencilerin ön ve son görüş formlarındaki yanıtları aşağıda yer almaktadır:

Yakın bir arkadaşla ihtiyacımız var mıdır? Neden?

Ö15 Dostluk Ön Görüş Formu: Evet çünkü kendi kendine oynayınca bir eğlencesi kalmaz.

Ö15 Dostluk Son Görüş Formu: Evet çünkü sana yardım eden birinin olması gerek.

Ö15 dostluk ön ve son görüş formunda yakın bir arkadaşla ihtiyacının olduğundan bahsetmiş fakat verdiği örnekler değişime uğramıştır. Ön görüş formunda yakın bir

arkadaşı olmazsa sıkılacağını, son görüş formunda ise yakın bir arkadaşın, yardım eden biri olduğunu bu yüzden ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

Bir kitap, bir hayvan ya da bir oyuncak arkadaş olabilir mi? Neden?

Ö4 Dostluk Ön Görüş Formu: Arkadaş olamaz. Çünkü arkadaşlar canlı olan kişidir, insan ve değerli hissettiğindir arkadaş.

Ö4 Dostluk Son Görüş Formu: Evet. Çünkü onu içimizden konuşturup ya da okuyup oynatmamız bize yeter.

Ö16 Dostluk Ön Görüş Formu: Bir kitap, bir hayvan ve bir oyuncaktan arkadaş olunur. Çünkü diğer arkadaşlarımız yokken yanımızda onlar var.

Ö16 Dostluk Son Görüş Formu: Olamaz çünkü canlı varlıklar değildir.

Ö4 etkinlikler öncesi cansız varlıkların arkadaş olamayacağını ifade etmiş, etkinliklerden sonra ise bu düşüncesi değişmiş ve cansız varlıkların da arkadaş olabileceğini söylemiştir. Ö16 ise ön görüş formunda arkadaşları yokken cansız varlıkların yanında olduğunu, bu nedenle de cansız varlıklarla arkadaş olabileceğinden bahsederken son görüş formunda ise olamayacağını ifade etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak bazı öğrencilerin etkinliklerden sonra arkadaşlığa yönelik fikirlerinin değişmiş olabileceği söylenebilir.

Çocuklar için felsefe, öğrencilere çoğunluğun kabul gördüğü değer yargılarını ya da bunlarla ilişkili davranışları benimsetmeyi değil, bu yargıları sorgulamalarını ve çocukların kendi değer yargılarını oluşturmalarına katkı sağlamayı hedefler. Etkinliklerden önce bazı öğrencilerin çoğunluğun "doğru" kabul edilen görüşleri etkinliklerden sonra değişime uğramış olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olduğu düşünülen örnekler aşağıda yer almaktadır:

Sevmediğin birine saygılı davranır mısın? Neden?

Ö13 Saygı Ön Görüş Formu: Davranmalıyız. Belki arkadaşımız onun kalbini kırmak istememeliyiz.

Ö13 Saygı Son Görüş Formu: Davranmam çünkü: Sevmediğim birine saygılı davranırsam o sevmediğim davranışı davranmaya devam eder. Bu nedenle o kişiye saygılı davranmamalıyız.

Ö1 Saygı Ön Görüş Formu: Davranmalısın bence çünkü ayıp olur o sana saygı duyuyorsa senin de ona saygı duyma lazım.

Ö1 Saygı Son Görüş Formu: Davranmam çünkü onu umursamam saygı duysam bile sevmediğim belli olur.

Ö4 Saygı Ön Görüş Formu: Evet. Çünkü senin doğru şekilde davranman lazım.

Ö4 Saygı Son Görüş Formu: Hayır. Öyle bir zorunluluk yok.

Bize saygısız davranan birine karşı saygılı davranır mıyız? Neden?

Ö8 Saygı Ön Görüş Formu: Davranırım. Ona “Arkadaşım sen bana neden kötü davranıyorsun” derdim.

Ö8 Saygı Son Görüş Formu: Hayır. Çünkü böyle bir zorunluluk yok.

Ö15 Saygı Ön Görüş Formu: Evet çünkü biz doğru olanı yapmamız gerek.

Ö15 Saygı Son Görüş Formu: Hayır çünkü o bize saygılı davranmıyor.

Ö1, Ö4 ve Ö13 etkinliklerden önce sevmelikleri birine saygılı davranmaları gerektiğini, etkinliklerden sonra ise sevmelikleri birine saygılı davranmayacaklarını kendi gerekçeleriyle ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Ö8 ve Ö15 kendilerine saygısız davranan birine ilk önce saygılı davranmaları gerektiğini, etkinliklerden sonra ise saygılı davranmayacaklarını ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak felsefe etkinliklerinin çocuklara görüşlerini değiştirme, esnetme ve kendilerine ait fikirleri ortaya koyma imkânı sunduğu söylenebilir.

3.1.5. Kavramı tanımlama

Öğrenciler felsefe etkinliklerinden önce ve sonra adil olma, kişisel alana saygı, arkadaşlık ve yakın arkadaşlık kavramlarını tanımlamışlardır. Bu tanımlamalarda bazı farklılıklar meydana gelmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin ön görüş ve son görüş formuna yazdıkları yanıtlardan örnekler yer almaktadır:

Ö3 Adalet Ön Görüş Formu: Adil olmak illa kendi takımına güçlülere ve iyileri koyamazsınız herkesin eşit, adaletli ve dengeli ayarlamalısınız.

Ö3 Adalet Son Görüş Formu: Adil olmak her şeyi ihtiyaca göre yapmak demektir.

Ö4 Adalet Ön Görüş Formu: Adil olmak hile yapmamak demektir.

Ö4 Adalet Son Görüş Formu: Adil olmak eşit paylaşmak demek.

Yakın arkadaş kime denir?

Ö4 Dostluk Ön Görüş Formu: Uzun süre boyunca arkadaş olduğun canlı insana denir.

Ö4 Dostluk Son Görüş Formu: Seninle gerçek bağ kuran kişi.

Ö12 Dostluk Ön Görüş Formu: Birbiriyle çok oynayan çok konuşan kişiye yakın arkadaş denir.

Ö12 Dostluk Son Görüş Formu: Bağ kurduğumuz kişiye denir.

Ö3 ve Ö4 “adil olmak” kavramını, Ö4 ve Ö12 ise “yakın arkadaş” kavramını ön görüş formunda örnekler vererek, son görüş formunda ise başka bir kavramla anlatmıştır. Bu durum soyut düşünmenin gerçekleştiğine dair ipuçları vermektedir. Kavramlar üzerine düşünmeye işaret ettiği için çocuklar için felsefede soyut düşünebilmenin önemli olduğu söylenebilir. Soyut düşünme, öğrencilerin karmaşık kavramları tanımlama ve anlama kapasitelerini genişletir. Yapılan etkinliklerden sonra öğrenciler adalet

gibi karmaşık bir kavramı tanımlayabilmiştir. Bu nedenle etkinliklerin bazı öğrencilerin soyut düşünme kapasitelerine katkı sağladığı söylenebilir.

3.1.6. Sınıflama

Dürüstlük değerine yönelik tartışmalarda yalan söylemek üzerine farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler yalan söylemenin olumsuz sonuçlar doğuracağını, yalan söylemenin doğru olmadığını ifade ederken bazı öğrenciler ise içinde bulunan duruma göre yalan söylemenin kötü bir davranış olmayabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum “yalan söyleyenin niyetine göre yalanın türleri olabilir mi?”, sorusunu gündeme getirmiştir. Bazı öğrenciler bu sorudan yola çıkarak yalanı sınıflamışlardır. Bu sınıflama öğrencilerin soru formundaki ilk yanıtları ile son yanıtları arasındaki farka yansımıştır. Örnekler aşağıda yer almaktadır:

Yalanın türleri olabilir mi? Varsa bunlar nelerdir?

Ö1 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Vardır onlarda kelimeyi değiştirmek, aklıma bu geldi.

Ö1 Dürüstlük Son Görüş Formu: Olabilir. Yalan, beyaz yalan, korkutucu yalan, ciddi gözükten yalanlar, mesela korkutucu yalan orada bir varlık gördüm.

Ö4 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Bilmiyorum.

Ö4 Dürüstlük Son Görüş Formu: Beyaz yalan.

Ö14 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Yoktur çünkü doğruyu söylemediğinde bu yalan olur yani yalanın türleri yoktur.

Ö14 Dürüstlük Son Görüş Formu: Yalanın türleri vardır mesela beyaz yalan bu yalan iyi niyetle yalan söylemektir.

Ö14 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Olabilir birincisi yanlış yaptığın şeyi saklamak. İkincisi o kişiye doğruyu veya doğruları anlatmamak.

Ö14 Dürüstlük Son Görüş Formu: Türleri olabilir. ^[F]_[SEP]1.Beyaz yalan^[F]_[SEP]2.Gerçeği saklamak^[F]_[SEP]3.Yalan

Ö8 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Olabilir. ^[F]_[SEP]İlgi çekmek için yalan söylemektir.

Ö8 Dürüstlük Son Görüş Formu: Vardır. ^[F]_[SEP]1.Acımasız yalan.

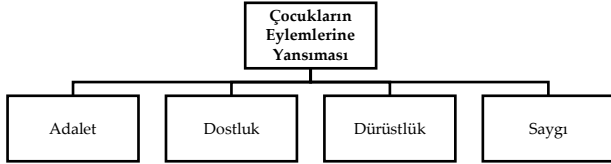
Ö15 Dürüstlük Ön Görüş Formu: Yok.

Ö15 Dürüstlük Son Görüş Formu: Var. Beyaz yalan: İyi bir amacı olan yalan, doğruyu söylememek.

Araştırmada, öğrencilerin yalanın türlerine ilişkin düşüncelerinin etkinliklerden sonra değiştiği gözlemlenmiştir. Etkinlikler sırasında sunulan senaryolar ve tartışma konuları, bazı öğrencilerin yalanın sadece doğruları gizlemekle sınırlı olmadığını anlamalarını sağlamıştır. Öğrenciler, beyaz yalan, korkutucu yalan, acımasız yalan gibi çeşitli yalan türlerini tanımlamış ve bu türlerin farklı niyetlerle kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin, çocukların değerlerle ilişkili eylemlerine yansımaları tespit etmek amaçlanmıştır. Bulgular; “adalet”, “saygı”, “dürüstlük” ve “dostluk” olmak üzere çocukların ilgili değere yönelik eylemlerini yansıtacak dört tema altında incelenmiştir. Bu temaların genel görünümü Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin temalar

3.2.1. Adalet

Öğrencilerle yapılan görüşmede bazı öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra adalet ile ilgili eylemlerinde değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Ö4 adaletle yönelik günlük hayatındaki değişimi şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Peki adalet değerine yönelik bir değişim oldu mu?

Ö4: Mesela biz her teneffüste arkadaşlarımızla don-ateş oynuyoruz. Don-ateş oynarken “oo piti piti” yaparak ebeleri seçerdik. Ancak bu felsefe derslerini aldıktan sonra herkes “oo piti piti” ile yapmak istedi. Ben gönüllülerin arasında oylama yapalım dedim ve artık ebeleri bu şekilde seçiyoruz.

Araştırmacı: Bunun daha adaletli olduğunu mu düşünüyorsun sen?

Ö4: Evet. Çünkü herkesin gönüllü olma hakkı var. Gidip gönüllü olmayıp siz beni gönüllü seçmediğinizde duymazdan gelirim. Çünkü biz ona öyle bir şans vermişiz. O kötüye kullanmış.

Ö4’ün adaletli olmanın herkesin hakkını gözetmek olduğu sonucuna vardığı söylenebilir. Ö7 ise adalet ile ilgili eylemlerindeki değişimi şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Adaletle ilgili düşüncelerinde değişim oldu mu?

Ö7: Oldu. Adaleti önceden şey sanıyordum. Mesela evdeyim. Bizim eve biri geliyor. O bir şey getiriyor. Sonra o bir yere koyuyor. Ben almıyorum, o alıyor benim eşyayı. Ben de onu alıyorum.

Araştırmacı: Biri eşyayı senden habersiz alıyorsa “ben de onun eşyasını habersiz alabilirim” senin için adaletli bir davranış mıydı?

Ö7: Evet.

Araştırmacı: Daha sonra ne değişti?

Ö7: Daha sonra düşündüm. O zaman yaptığım adaletsizdi. Çünkü birisi benden bir şey aldıysa ben haksızlık yapmamalıyım.

Araştırmacı: Onun gibi davranmamak senin için adaletli mi oluyor yani?

Ö7: Evet.

Araştırmacı: Peki felsefe dersinin sana bir katkısı oldu mu?

Ö7: Evet. Hani anlatmıştım ya adalet ya da saygı benim fikrimi falan değiştirdi diye. İşte felsefe dersi de daha saygılı veya daha adaletli olmamı sağladı.

Ö7, bir haksızlığa, haksızlıkla yanıt vermenin adil olmadığını anlamış ve bunu günlük hayatında uygulamıştır. Adalet etkinliğindeki Jörg Mühle’nin “İki Bana, Bir Sana” isimli kitabı ile tartışma süreci başlamıştır. Bu etkinlikten sonra bazı öğrenciler adil olanın ihtiyacı kadar almak olduğunu, bazı öğrenciler ise adil olanın eşit paylaşmak olduğunu söylemiştir. Ö8 ise adil olanın eşit paylaşmak olduğunu söyleyerek günlük hayatına yansımaları şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Peki hangi değer seni en çok etkiledi?

Ö8: Adalet, saygı ve dürüstlük.

Araştırmacı: Bir tane seçsen hangisini seçerdin?

Ö8: En çok adalet.

Araştırmacı: Neden?

Ö8: Çünkü hem kuzenlerim arasında o kitapta iki kendime alıyordum, bir kuzenime veriyordum. Yarısını bölüşelim falan diyordum ama o hayır falan diyordu. Ben de dört tane meyve alıp iki iki paylaştırdım.

Ö12, Ö8 gibi adaletin eşit paylaşım olduğunu düşünmüş ve şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir:

Ö12: Mesela evdeyken bir şey yiyoruz, onu eşit paylaşmak adalet oluyor. O yüzden değişiklik oldu biraz.

Araştırmacı: Herkese artık adaletli olması için eşit mi paylaşıyorsun?

Ö12: Evet.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra Ö4 oyunlarda ebe seçerken daha adaletli davrandığını, Ö7 biri ona haksızlık yapsa bile onun haksızlık yapmaması gerektiğini, Ö8 ve Ö12 ise adaletli olmak için eşit paylaşımı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu durum çocuklar için felsefe etkinliklerinin bazı öğrencilerin adil olmanın ne olduğuyla ilgili bir karara vardıklarını ve bu kararın günlük hayatlarında adil davranışlar sergilemesine yardımcı olduğu söylenebilir.

3.2.2. Saygı

Öğrencilerle yapılan görüşmede bazı öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra saygı ile ilgili eylemlerinin günlük hayatlarına yansıdığı görülmüştür.

Ö4 saygıya yönelik günlük hayatındaki değişimi şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Adalet, dostluk, dürüstlük ve saygı kavramlarına yönelik duygu ve düşüncelerinde bir değişim oldu mu? Davranışlarında bir değişim oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?

Ö4: Davranışlarımda bayağı bir değişim oldu. Eskiden ben sevdiğime saygı duyar, sevmediğime saygı duymazdım felsefe derslerini almadan önce. Ancak bundan sonra sevsen de sevmesem de birine saygı duymak zorunda olduğumu fark ettim.

Araştırmacı: Peki, başka bir değişim oldu mu? Günlük hayatında, diğer derslerde, arkadaşların arasında ya da ailene karşı davranışlarında bir değişim oldu mu?

Ö4: Arkadaşlarıma karşı da oluyor. Eskiden yani arkadaşlarım bana çok kızdığı zaman ve ben hiçbir şey yapmadığım zaman benimle bağırarak konuştuğunda ben de onlarla bağırarak konuştum. Ancak bu felsefe dersinden sonra biri bana böyle bağırarak davransa da bunun çok saçma olduğunu ve insanların benimle normal ses tonuyla da konuşabileceğini biliyorum. Eskiden de biliyordum ancak şu an daha bilinçliyim.

Ö4 saygılı davranmanın karşısındaki kişinin davranışlarından bağımsız olduğunu ve günlük yaşamında da bu şekilde davrandığını ifade etmiştir. Ö7 ise çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra davranışlarındaki değişimi şu şekilde açıklamıştır:

Araştırmacı: Ailene karşı ya da günlük hayatında bir değişim oldu mu?

Ö7: Ailemde oldu. Eskiden anneme ben çok kızardım, bağırırdım. Şimdi öyle değil.

Ö8 ise arkadaşlarına yönelik davranışlarındaki değişimi şu şekilde ifade etmiştir:

Ö8: İşte ben bazen arkadaşlarıma istemeden kırıncı sözler söylüyordum. Artık söylememeye başladım. Çünkü aklıma hep o etkinlikler geliyordu.

Ö4, felsefe etkinliklerinden sonra kendisine saygısız davranan biri olsa bile ona saygılı davranacağını söyleyerek saygının kişinin davranışlarından bağımsız olduğunu, Ö7 ve Ö8 ise çevresindeki insanlara karşı daha saygılı davranmanın kibar davranmak, kırıncı söz söylememek ya da sesini yükseltmemek olduğunu örnekler vererek ifade etmiştir. Bu bulgular, felsefe etkinliklerinin bazı çocukların saygı değerini anlayıp buna ilişkin çıkarımlarını günlük hayatlarına yansıtmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

3.2.3. Dürüstlük

Dürüstlük ile ilgili öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde ilgili değer eylemlerine yansımalarına ilişkin bazı bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bulguları örnekleyen ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Peki dürüstlük ile ilgili ailene karşı bir değişim oldu mu?

Ö7: Sanırım evet.

Araştırmacı: Örnek verebilir misin?

Ö7: Biz bir şey almıştık ama tam hatırlamıyorum. Yiyebildiğimiz bir şeydi. Hah üzündü. Annem gece balkona çıkmıştı. Ben de gizli gizli üzümü yıkayıp yemiştim.

Araştırmacı: Sonra sen annene yalan mı söyledin?

Ö7: Evet. Ben yemedim falan dedim.

Araştırmacı: Daha sonra nasıl bir değişim oldu?

Ö7: Mesela bir şey alıyoruz artık yemiyorum, anneme soruyorum.

Araştırmacı: Peki hangi kavram en çok seni etkiledi?

Ö10: Dürüstlük.

Araştırmacı: Neden?

Ö10: Çünkü öğretmenim artık neredeyse her şeyin doğrusunu söylüyorum.

Araştırmacı: Daha önce ne söylüyordun?

Ö10: Ara sıra yalan ara sıra doğru.

Araştırmacı: Eskiden yalan söylüyordun şimdi söylemiyorsun diyebilir miyiz?

Ö10: Ayda bir kez.

Araştırmacı: Yani sayısı mı azaldı?

Ö10: Yani yalan söylememeye çalışıyorum.

Ö7 ve Ö10 yalan söylemenin doğru bir davranış olmadığını fark etmiş ve tutarlı bir şekilde davranmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö8'in gözlem sırasında ve görüşmede ifade ettiği düşünceler aşağıda yer almaktadır:

Ö8: Öğretmenim, dost acı söyler demek yani dostlarımız, arkadaşlarımız, ailemiz her zaman doğruyu söyleyemez yani bizi kırmamak için yalan söyleyebilirler.

Araştırmacı: Mesela düşüncelerinde değişim oldu. Peki davranışlarında bir değişim oldu mu? Arkadaşlarına karşı ya da ailene karşı?

Ö8: Aileme karşı oldu.

Araştırmacı: Örnek verebilir misin?

Ö8: İşte biz birbirimize hiç yalan söylemiyorduk. Her şeyi paylaşıyorduk üzücü durumlarda da. Sonra annem bir keresinde ağlamıştı, başparmağım yaralandı diye. Ben de üzülmesin diye yalan söyledim. Olay unutulduktan sonra doğruyu söyledim.

Ö8 ise yalan söylemenin doğru bir davranış olmadığını fakat içinde bulunulan duruma göre söylebileceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra Ö7 annesine karşı daha açık ve dürüst olduğunu, Ö10 yalan söylemekten kaçınmaya çalıştığını ve Ö8 ise annesini üzmemek için yalan söylediğini ifade etmiştir. Bu bulgular,

felsefe etkinliklerinin bazı öğrencilerin çevrelerine karşı daha dürüst davrandıklarını ve hangi durumlarda dürüst olmaları ya da olmamaları konusunda bir karara varıp hareket ettiklerini göstermektedir.

3.2.4. Dostluk

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde dostluk değeriyle ilişkili görüşlerinin eylemlerine yansımaları aşağıdaki örneklerde yer almaktadır:

Araştırmacı: Peki dostluk ile ilgili bir değişim oldu mu senin için?

Ö4: Oldu, sadece daha fazla arkadaş edindim.

Araştırmacı: Nasıl oldu peki?

Ö4: Ben eskiden yani arkadaş sayım çok kısıtlıydı, sadece bizim sınıfla arkadaşım. Ancak etüde başlayınca, etüt ortamında başka sınıflardan etüt öğrencisi vardı ancak ben onlarla da pek konuşmazdım. Sadece böyle kalem falan isterdim.

Araştırmacı: Felsefe dersinden sonra ne değişti?

Ö4: Felsefe dersinden sonra etüde kalmamaya başladım ama yine de normal teneffüslerde de başka sınıflarla mesela Barış ile iki yıldır hiç konuşmuyoruz birbirimizle ancak bu felsefe derslerini aldıktan sonra Barış ile daha çok konuşmaya falan başladık.

Araştırmacı: Yani konuşmadığın arkadaşınla tekrar konuşma isteği mi yarattı sende felsefe dersi?

Ö4: Evet.

Araştırmacı: Neden davranışın değişti?

Ö4: Şöyle düşündüm. Benim arkadaşlık sınırlarım bu kadar olmamalı. Hep aynı çocuklarla takılmamalıyım, hep aynı tipleri bulmamalıyım, başka biriyle de tanışmalıyım en azından kendi duygularımda bir değişiklik yaratmalıyım diyordum kendi kendime.

Ö4'ün etkinliklerden sonra arkadaşlık ölçütleri üzerine düşündüğü, arkadaşlığın kişinin kendisine olan etkisini değerlendirdiği ve buna uygun davrandığı sonucuna varılabilir.

Araştırmacı: Hangi değer seni çok etkiledi?

Ö5: Dostluk.

Araştırmacı: Neden?

Ö5: Çünkü eskiden arkadaşımın çok kavga ediyordum ama dostluğu konuşa konuşa ne olduğunu öğrendim. Öğrendiğim için artık çok az kavga ediyoruz.

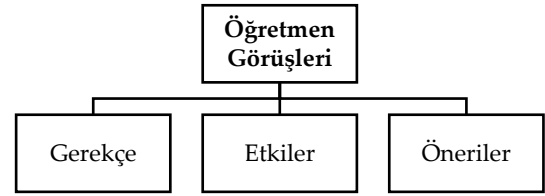
Ö5 de Ö4 gibi bir arkadaşlık olması gereken özellikleri anladığını ve buna uygun bir şekilde davrandığı ifade etmiştir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin arkadaşlık ilişkilerine olan yansımalarına bakıldığında bazı öğrencilerin düşünceleriyle tutarlı davranışları ve bu düşüncelerinin davranışa dönüştürmede etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca etkinliklerin daha uzun zamana yayılmasının

çocukların eylemlerine daha fazla etki etme olasılığını artırabileceği söylenebilir.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusunda, uygulanan çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra öğretmenin de değerler üzerine çocuklarla felsefe yapmaya yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Etkinliklerden sonra sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulguların kaynağını bu görüşme oluşturmaktadır. Bulgular, "Gerekçe", "Etkiler" ve "Öneriler" olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

3.3.1. Gerekçe

Bu tema öğretmenin değerler eğitiminin çocuklar için felsefe yöntemiyle yürütülmesine yönelik gerekçelerini içermektedir. Bu gerekçelerden biri, genel geçer yargıları ve bunlarla ilişkili davranışları sorgulamaya yöneliktir. Ona göre değerlere ilişkin kabul gören doğruların dayatılmasından ziyade, çocuklar sorgulayarak kendi değer yargılarını oluşturmalarıdır. Böylece değerleri içselleştirmeleri de mümkün olur. Aşağıda öğretmenin bu ifadeyi örnekleyen görüşleri yer almaktadır:

Sınıf Öğretmeni: Yani şu tarz kalıplar bence olmamalı. Bu kalıplar bizim de hayatımızda var. "Büyüklerine saygılı olmalısın.", "Yalan söylememelisin, her zaman dürüst olmalısın." Bence değerlerin bu şekilde veriliyor olması doğru değil. Ben de kendi kişisel tercihim olarak felsefeyi bununla daha bağlantılı ve daha verimli buluyorum. Çünkü çocuğa dayatma değil de değeri kendi kendine oluşturması, kendi içinde oluşturması, kavramı kendi içinde değerlendirip, kendi karar vermesi çok daha doğru bence. O yüzden bu tarz konularda dikta çok işe yarayan bir şey değil. Yani bu hep duydukları şey, bu hep bir kalıp. Ama bunun nedenini sorgulamıyoruz. Neden böyle yapmalıyız demesine izin yok çocuğun çünkü bu bir kalıp, kural gibi bu tarz şeyler. O yüzden içselleştirmede bir şeyi çocuktan davranış olarak beklemek doğru değil.

... Mesela bir çocuk bir şeyi paylaşmak istemiyor. Ama bu ona ayıp gibi geliyor. Yani paylaşmama özgürlüğünü olduğunun farkında olmuyor. Bizim değeri yanlış verme şeklimizden dolayı "Herkesle paylaşım ol, paylaşım olmalısın." Böyle bir değer veriyorsun çocuğa ama çocuk istemiyor bile olsa yargılanmaktan ya da ayıplanmaktan korktuğu için bazı şeyleri istemediği halde

yapması gerekiyor. O yüzden bunun da bir fikir olduğunu daha öncesinde görmeli.

Öğretmenin aşağıdaki ifadeleriyle değerler üzerine sorgulama sürecinin nasıl olması gerektiğine işaret etmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Mesela bir değeri vermeyi çalışıyoruz ama gerçekten her zaman her durumda öyle davranmak hani bireyin kendi yararına mıdır, çıkarına mıdır bunların konuşulması gerekiyor bence. Mesela çocuğa hep yardım etmek gerektiğini dikta edersen ve o da bunu diyelim dedi ki "Evet ben hep yardım eden biri olmalıyım." Gerçekten yardım etmemesi gereken durumlarda niye kendini tehlikeye atsın? Ya da kendini zorunda hissetsin?

Öğretmen, değerler eğitiminde dikta edici, ezbere dayalı, bir değeri aşlamaya çalışan bir yaklaşımın yetersiz olduğunu ve bu şekilde çocukların kendi değer yargılarını oluşturamayacaklarını ve genel geçer yargıların her durumda işe yaramayacağını fark edemeyeceklerini ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilerin kendi değerlerini özgürce keşfetmeleri ve bu değerleri kendi deneyimleriyle oluşturmaları gerektiğini savunmaktadır. O, bunu yapmanın etkili yollarından birinin de çocuklar için felsefe olduğunu ifade eder. Bunu yansıtan görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Sınıf Öğretmeni: ... çocuk bunu bir dikta ile değil, kendi sorgulayıp, kendi içselleştirip, kendi kendine oluşturduğu bir değer olmuş oluyor. Bu yüzden bu davranışı göstermesi ya da bu davranışı kendine faydalı bir şekilde gösteriyor olması daha da yükseliyor ve kafasında bununla ilgili sorular varsa bunları da tartışmak için bir ortam bulmuş oluyor.

... Farklı yönü ise bir yerde sana kabul ettirilen doğru davranış, doğru eylem gösterilir. Çocuk arkadaşına yardım etti harika bir davranış vs vs. Ama diğer yerde her zaman herkese yardım etmeli miyiz gibi soruyla karşılaşıyoruz. İlkinde bir beklentiyi karşılamak var çocuklarda. Böyle davranman bekleniliyor, böyle davranırsan bu uygun olur ya da böyle davranmazsam ayıp olur, yargılanabilirim gibi. Ama diğer tarafta istemiyorsa yapmıyor.

Öğretmen, çocuklar için felsefenin öğrencilerin kendi değerlerini sorgulayıp içselleştirdiğini, bu nedenle de değerlerin davranışlarına yansımaları güçlendirdiğini ifade etmektedir. Çocuklar için felsefenin değerler eğitimi ile farkını ise değerler eğitiminde sıklıkla kullanılan değer telkini yaklaşımının çocukların belirli bir beklentiyi karşılamaları gerektiği düşüncesine dayandığını, çocuklar için felsefenin ise çocuklara sadece toplumun beklentilerini değil, aynı zamanda değerlere ilişkin kendi görüşlerini keşfetmelerini sağladığını ifade belirtmişlerdir.

3.3.2. Etkiler

Bu temada, değerler üzerine çocuklar için felsefe etkinlikleri yürüten öğretmenin, bu sürecin kendisine olan etkilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmen, tartışma süreçlerinde kendisinin de bazı durumları sorguladığını belirtmiştir. Görüşleri şöyledir:

Sınıf Öğretmeni: Yani şey gibi geldi, tamamen dürüst olmanın gerçekten mümkün olmadığını aslında orada gördüm. Ya da gerçeği saklamak ile yalan arasındaki bence yetişkinlerin de kendi içinde bir çatışma çünkü. Yani gerçeği saklamak yalan söylemek midir? Benim için değil, o kısım düşündürücüydü. Ben de düşündüm çocuklarla.

Öğretmen bu felsefi soruşturma sürecinin mesleki anlamda bakış açısını zenginleştirdiğini şu ifadelerle anlatmıştır:

Sınıf Öğretmeni: Çocukları böyle bir şeyle ile tanıştırıyor olmanın verdiği bir haz var. Böyle bir şeyi onlara uyguluyor olmanın, böyle bir bakış açısı kazandırıyor olmanın verdiği bir öğretmenlik ya da insani bir haz var. Yeni yayınlarla karşılaşıyorum, yeni, hiç bilmediğim, görmediğim kitaplar hem kendim okumaktan zevk alıyorum hem çocuklara okumaktan zevk alıyorum. Onlara tanıtmaktan zevk alıyorum. Mesela ben yalan oyunu hiç öyle aklıma gelmemişti.

Çocuklar için felsefe etkinlikleri, çocuklara birçok beceriyi kazandırırken, öğretmenlik becerilerini de geliştirmeye olanak tanır. Öğretmen, dürüstlük ile ilgili etkinlikte kendisinin de sorgulamaya yöneldiğini, yeni kitaplarla ve oyunlarla karşılaştığını ve bu etkinlikleri uygulamanın da kişisel ve mesleki anlamda haz verdiğini ifade etmektedir.

3.3.3. Öneriler

Bu tema altında değerler üzerine felsefe yapma sürecinin etkili olması için öğretmenin sunduğu öneriler yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, oyunların kullanımı, kitapların niteliği, tartışma tekniklerinden yararlanma ve değerlendirme sürecinin özelliklerine ilişkin öneriler sunmuştur. Öğretmen, değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin oyunlarla başlamasının çocukları etkin kıldığını, dikkatlerini çektiğini, kendilerini özgür hissettiklerini ve bundan çok hoşlandıklarını altını çizmiştir.

Sınıf öğretmeni değerler üzerine çocuklarla felsefe yapmak üzere seçilen çocuk kitaplarının belli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Çocukları etik bir durum karşısında ikilemde bırakacak kitapların önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, yalan söylemeyen biri gibi ideal davranışı sergileyen kahramanların yer aldığı çocuk kitaplarının etkili olmayacağını vurgulamıştır. Aşağıda araştırma sürecinde kullanılan iki kitaba ilişkin öğretmenin görüşleri yer almaktadır:

Sınıf Öğretmeni: İki Bana Bir Sana kitabında da öyle, çok fazla değişken girdiğinde çocukların değerlendirmesi de daha zor oluyor. Daha net, tek bir şey üzerinde ikilemde bırakmak çok daha doğru.

Sınıf Öğretmeni: Çünkü dediğim gibi burada yalancı bir kuş var. Çocuklar böyle kitaplarla karşılaşmazlar. Genelde asla yalan söylemeyen kuşlar olur.

Sınıf öğretmeni, çocuklar için felsefe etkinliklerinde yer vermek üzere değer ya da kavram belirlerken konunun ilgili yaş grubuna uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen değerler üzerine çocuklarla

felsefe yaparken farklı tartışma tekniklerinin kullanımının etkili olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen burada küçük grup tartışmalarının, daha fazla farklı görüşü ve çeşitli gerekçelerin ortaya çıkmasını sağladığı için önemli olduğunu söylemiştir. Öğretmenin bu görüşünü yansıtan örnek ifadeler şöyledir:

Sınıf Öğretmeni: Çünkü orada kendi düşüncelerini değerlendirmeleri bence bir de grup içinde oluyorlar ya küçük bir grubun içinde önce tartışıyorlar. Sonra daha büyük bir grubun içine geçiyor. Bence bu da onlar için kıymetli. Önce bir arada tartışıp sonra herkese açılmaları da güzel. Ayrıca o tarz sıralama şeylerini seviyorum. Çünkü birini diğerinin önüne ya da arkasına koyarken neyi düşünmeleri, neyi değerlendirmeyi gerektiği hepsi farklı farklı ya. Kavrammetreleri ben çok seviyorum. Her şeyde kullanıyorum. Neden bunu üste koymadı ya da neden alta koymadı onun gerekçelerini dinlemek, herkesten bunun farklı farklı gerekçelerini dinlemek, herkes için bir "Aa evet öyle olabilir, hım ben böyle düşünmüştüm ama bu da mantıklı." bunu daha net bir şekilde çocuklarda oluşturuyor bence.

Kavrammetre, belirli bir konuyu veya kavramı değerlendirmek için kullanılan bir tartışma tekniğidir. Örneğin çocuklarla yürütülen kavrammetre etkinliğinde öğrenciler kavrammetredeki görselleri "saygılı davranıştan", "saygısız davranışa" doğru gerekçelerle sıralamışlardır. Böylelikle her grup saygılı davranışın ve saygısız davranışın neler olabileceğini sorgulamıştır. Öğretmen kavrammetre tekniğini, çocukların bir eylemi sıralarken neden üst sıraya veya alt sıraya koyduklarını düşünmelerine, farklı gerekçeleri dinlemelerine ve bu gerekçeleri tartışmalarına olanak sağladığı için etkili olduğunu ifade etmektedir.

4. Tartışma

Araştırma bulguları çerçevesinde, değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin çeşitli açılardan düşünme süreçlerine ve eylemlerine yansıdığı ifade edilebilir. Lipman, (2003) sorgulama topluluklarında aşırı genellemelerden kaçınmanın önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu kaçınma, özellikle düşünceleri derinlemesine sorgulama ve analiz etme sürecinde kritik bir rol oynar. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2015), ilkökul 3. Sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada bazı çocukların aşırı genellemeler yaptıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde yapılan etkinliklerden sonra da bazı öğrencilerin "hep", "her" gibi ifadeler kullanarak aşırı genellemeler yaptığı görülmüştür. Bu nedenle çocuklar için felsefe etkinliklerinin bazı öğrencilerde kapsamlı genellemelerden kaçınmaya yeterince etki etmediği söylenebilir. Bunun sebepleri, etkinliklerin bu davranışı değiştirecek kadar uzun zamana yayılmaması ve diğer derslerde bu sorgulama sürecinin işe koşulmaması olabilir.

Tartışma sürecinde genellemelere başvuran öğrenciler olduğu gibi genellemelere karşı duyarlı olan öğrenciler de olmuştur. Bazı öğrencilerin, etkinliklerde farklı durumlar, bağlamlar söz konusu olduğunda değer yargılarının

değişebileceğini ve genellemelerin her koşulda geçerli olmadığına yönelik örnekler vermeleri bu etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu olumlu etki çocuklar için felsefenin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine yönelik araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Işıklar, 2019; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Korla Öztürk, 2022). Değerler üzerine yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerinin, bazı öğrencileri düşünme hatalarından uzaklaştırarak tutarlı, ilişkili ve esnek düşünmeye yönleltmeye katkısı olduğu söylenebilir. Taylor (2012) da etik problemler üzerine tartışmaların temel amacının, öğrencilerin etik sorunlarla başa çıkmanın yolunun akıl yürütme süreciyle ilişkisini görmek olduğunu söylemiştir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuç ise süreç sonunda bazı öğrencilerin kavramlar arası ilişki kurması olmuştur. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2015), felsefe uygulamalarından sonra çocukların kavramlar arası ilişki kurduğunu; Kaya (2020) çocuklar için felsefenin öğrencilerin kavram üzerine düşünmelerine olumlu katkısının olduğunu söylemektedirler. Bu araştırma sürecinden sonra da bazı öğrenciler adalet ve eşitlik, doğru ve yalan, arkadaşlık ve dostluk, saygı ve saygısızlık kavramları arasında ilişkiler kurmuştur.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde soyut kavramların çocuklar tarafından anlaşılamayacağı görüşünün aksine öğrenciler soyut kavramlar arasında ilişki kurmuştur. Murriss (2000) ve Matthews (2000) çocukların soyut kavramları anlayarak kullanabildiklerini, Güven (2019) ise yaptığı araştırmada çocukların farklı soyut kavramları ilişkilendirerek düşünme gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren birçok kazanıma ulaştıklarını söylemektedir. Buradan yola çıkarak kavramlar arası ilişki kurmanın öğrencilerin soyut kavramları anlamalarını ve ilişkilendirmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Bir diğer bulgu ise bazı öğrencilerin etkinliklerden sonra farklı bakış açılarına sahip olmalarıdır. Nitekim felsefi sorgulama süreçlerinden sonra bazı öğrencilerin görüşleri, aynı soruların yer aldığı ön görüş ve son görüş formunda farklılık göstermiştir. Ayrıca görüşlerin gerekçelerini daha az genellemelere dayandırdıkları da görülmüştür. Buradan hareketle çocuklarla gerçekleştirilen felsefi sorgulamaların bazı öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı, dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini de desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise bazı öğrencilerin kavramları tanımlamaları olmuştur. Cam (2014) felsefenin kavramlarla ilgili anlayışları derinleştirmeye yardımcı olduğunu ifade eder. Cassidy ve Christie (2013) felsefi sorgulama sürecinin terimleri ve sözcükleri tanımlamaya katkısı olduğundan bahseder. Ulucan (2023) ise felsefe etkinliklerinin öğrencilerin kavramları tanımlamaya ve ayırt etmeye dair fikir üretmeye yönlendirdiğini söyler. Bu araştırmada da bu görüşleri destekleyecek bulgular

ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler felsefe etkinliklerinden önce adalet, dostluk, dürüstlük ve saygı gibi soyut kavramları örneklerle açıklamış, etkinliklerin bitiminde ise kavramları tanımlamak için başka kavramları kullanmışlardır.

Araştırmanın bulgularından biri adalet değerinin çocukların eylemlerine yansması olmuştur. Çocukların, ahlaki ve etik konularda değerlendirmeler yapamayacağını çünkü bu kavramların çocuklar için soyut kaldığını söyleyen görüşlerin aksine Lipman ve diğerleri (2023), bu görüşe katılmaz; çocukların “hakkaniyet” veya “doğruluk” gibi soyut, etik kavramları tartışabileceğini çünkü çocukların teorik ve pratik düzeyde düşünmeye yatkın olduklarını söyler. Bu çalışmada da bu görüşü destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bulgu ise saygı değerinin çocukların eylemlerine yansması olmuştur. Çocuklar için felsefe, bir değeri telkin etmek yerine değerler üzerinde düşünmeyi sağlamaktadır. Değerler üzerine düşünen çocuklar, değeri sorgular ve içselleştirerek davranışlarına yansır. Bu çalışmada çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra bazı öğrenciler günlük hayatlarında saygılı davranmanın karşındaki kişinin davranışlarından bağımsız olduğunu, daha önce saygılı davranmadıklarını fark ettiklerini ve bu yüzden daha saygılı davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin saygı değerini içselleştirerek davranışa dönüştürmesi bakımından çocuklar için felsefenin değerler eğitiminde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Nitekim Ominde ve diğerleri (2022), çocuklar için felsefenin akıl yürütme, değerlendirme gibi becerilerinin yanında saygı ve dürüstlük gibi değerlerin geliştirilmesine de katkı sağladığını ifade ederler.

Bu çalışmada dürüstlük de çocukların eylemlerine yansıyan değerler arasındadır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinden sonra bazı öğrenciler yalan söylemenin kötü bir davranış olduğunu fark ettiklerini söylerken, bazı öğrenciler de arkadaşını üzmemek için ya da sır olan bir durumu söylememek için yalan söylemenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2015) araştırmalarında, felsefe etkinliklerinden sonra öğrencilerin yalan söylemekten kaçındıklarını ifade ettiklerini söylerler. Ünal (2023) ise yaptığı çalışmada küçük yaş grubu çocuklarının da davranışın niyetini göz önünde bulundurarak ahlaki yargılamalar yaptıklarını ifade eder. Buradan yola çıkarak uygulanan felsefe etkinliklerinin, ahlaki bir durum karşısında öğrencilerin kendi kararlarını verebilmesine aynı zamanda öğrencilerin değerlerini şekillendirme sürecine de katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırma çerçevesinde dostluk ile ilgili de bazı bulgular ortaya çıkmıştır. İlkokul 1, 2, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında doğrudan en çok yer alan değer dostluk değeridir (Hatay Uçar ve Çetinkaya, 2021). Arslan ve Elma (2022) yaptıkları çalışmada öğrencilere insanlarda olması

gereken en önemli değer sorusunu sormuş, öğrenciler ise en fazla yardımseverlik ve dostluk şeklinde cevap vermişlerdir. Marsal ve Dobashi (2009), çocuklarla birlikte “Arkadaş kimdir?” sorusunu ele aldıkları felsefi tartışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, arkadaşlığa yakından bakmanın günümüzdeki değerini dile getirerek, çocukların yaşamındaki öneminin altını çizmişlerdir. Bu nedenle değerler eğitiminde dostluk önemli bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Felsefi sorgulamalar ile öğrenciler günlük hayatlarında önemli bir yere sahip olan dostluk değerini anlama ve sorgulama şansı bulurlar. Bu çalışmada da yapılan felsefe etkinliklerinde öğrenciler arkadaşlık kavramını, arkadaş ve yakın arkadaş kavramları arasındaki ilişkiyi, arkadaşlar arasında sınırların olup olamayacağını sorgulamışlardır. Ayrıca felsefe etkinliklerinin bazı öğrencilerde fazla arkadaş edinme ve daha az kavga etme isteğini artırdığına yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak yürütülen felsefe etkinliklerinin sosyal becerilere olumlu katkısı olduğu da söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan biri öğretmenin değerler eğitiminde çocuklar için felsefe yönteminin kullanılması gerektiğine yönelik fikirleridir. Lipman (2023) sınıf öğretmenin herhangi bir etik ilkeyi benimseyip bunları öğrencilerine telkin ederse fikir aşılama eleştirisiyle karşı karşıya kalacağını; bu tür ilkeleri benimsemeyi reddederse çocuklara değerlerin tamamen öznel ve göreceli olduğuna inanmayı öğretmekle eleştirileceğinden bahsetmektedir. Çocuklar için felsefe ise bu iki yaklaşımdan farklıdır. Çocuklar için felsefe, bir değeri telkin etmek yerine düşünme süreçlerini kullanarak çocukların değerleri içselleştirmesinde yardımcı olur. Bu nedenle çocuklar için felsefe, değerler eğitiminde kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Peterson ve Bentley, 2015). Bu yöntem, çocukların etik konularda diyaloglar yoluyla tartışmaya, işbirlikçi sorgulama yapmaya, akıl yürütmeye ve eleştirel düşünmeye başlamaları için bilişsel anlamda hazır olmalarına katkıda bulunmaktadır (Kocaman, 2023). Bu çalışmada sınıf öğretmeni, değerler eğitiminde değerleri telkin eden ezberci bir yöntem yerine değerler üzerine sorgulamaya yönlendiren çocuklar için felsefenin daha etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2015), çocuklar için felsefenin değerler eğitimine katkı sağladığını, Cam (2016), felsefenin ahlak eğitiminde kullanılmasının, çocukların ahlaki durumları anlamalarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Jon (2024), çocuklar için felsefe ve değerler eğitimi arasındaki benzerlikleri ortaya koyarak, çocuklar için felsefenin değerler eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olabileceğini ve değerler eğitimiyle bütünleştirilebileceğini belirtmiştir.

Felsefe etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirirken, dikkate değer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Bu da sürecin öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine etkisidir. Öğretmen etkinlikleri uygularken kendisinin de

kavramları sorguladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kayaalp'in (2021) yaptığı çalışmada öğretmen, öğrencilerinin felsefi sorgulamaları sayesinde yeni bakış açıları kazandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlarına dayanarak felsefe etkinliklerinin, öğretmenlerin kendi düşünce yapısını derinlemesine gözden geçirme ve sorgulama sürecine katkı sağladığı öne sürülebilir. Sınıf öğretmeni, kavramları sorgulamanın yanı sıra felsefe etkinlikleri sayesinde yeni kitaplar ve oyunlarla karşılaştığı için mesleki anlamda haz duyduğunu da ifade etmiştir. Buradan hareketle felsefe etkinlikleri aracılığıyla öğretmenlerin felsefe yapmak üzere farklı uyarıcılarla ve etkinliklerle karşılaşmasının, mesleki tatminlerini artırmalarına katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenin felsefe etkinliklerine yönelik önerileri olmuştur. Drama ve oyun gibi etkinlikler, çocukların aktif katılımını sağlamakta ve değerleri deneyimleyerek öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Çalışkan ve Biter (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eğitsel oyunlar aracılığıyla özgürlük ve farklılıklara saygı duyma değerlerini sorguladıklarını ve bu oyunlar sayesinde sorumluluk değerinin geliştiği, Bozkurt (2017) ise oyunların çocuklara değerlerin öğretilebileceği ve öğrendikleri değerlerin ise kalıcı olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle oyun kullanımının değerler eğitiminde etkili bir araç olduğu söylenebilir. Oyun, çocuklar için felsefe etkinliklerinde de önemli uyarıcılarından biridir. Güven (2019) oyunun felsefeyi eğlenceli ve hareketli bir etkinliğe dönüştürdüğünü, Canbaz (2022) ise çocuklar için felsefede oyun kullanımının düşünme becerilerine katkı sağlayabileceğinden bahsetmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni, ısınma etkinliklerinde daha fazla oyun kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Wartenberg (2018) çocuklarla yürüttüğü felsefe çalışmalarda tartışılan soyut konunun somutlaştırılmasının önemli bir kural olduğundan bahsetmektedir. Kitaplar, felsefe etkinliklerinde soyut kavramların veya konuların somutlaştırılmasında önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat her kitap felsefe etkinlikleri için uygun olmayabilir. Akkocaoğlu ve Celepoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul öğretmenleri felsefe yapmak üzere seçilecek kitaplarda günlük yaşamlarıyla ilişkili örneklerin olması, kitaptaki örneklerin olumsuz davranışlar içermemesi, kültürel özellikleri yansıtması, hikâyelerin ilgi çekici olması, yaşlarına uygun resimlerin ve hayvanların yer aldığı hikâyelerin olması gerektiğini belirtmiştir. Atar (2022) ise felsefe etkinliklerinde yararlanılacak kitaplardaki görsellerin; canlı, parlak ve renkli olmasının çocukların hayal gücünü destekleyeceği ve yaratıcılığını arttıracaklarını ifade etmektedir. Kutluboğa ve Akkocaoğlu Çayır (2023) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuklarla felsefe yaparken en çok resimli çocuk kitaplarını kullandıkları ve öğretmenlerin uyarıcı seçiminde uyarıcının felsefi bir sorunu içermesine,

ikilemde bırakmasına ve çatışma içermesine dikkat ettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada da sınıf öğretmeni felsefi soruşturmalarda kullanılmak üzere seçilecek kitaplarda görsellerin ağırlıklı olması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca değerler üzerine tartışmak için kullanılacak hikâyelerde ikilemde bırakacak durumların olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Fisher (2001) da değerler üzerine sorgulama ve düşünmenin yollarından birinin ikilem yaratmak olduğunu belirtir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları bu ikilem içeren durumlar, onları farklı açılardan düşündürmeye, esnek düşünmeye, daha dikkatli düşünüp karar vermeye yönlendirecektir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkan öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin, öğrencilerin değerler üzerine düşünmelerine ve düşüncelerini eylemlerine yansıtmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Bu nedenle öğretim programlarında da önemi vurgulanan değerlerin, çocuklar için felsefe ile ele alınmasına ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve bu yöntemin öğretmenler tarafından kullanılması teşvik edilebilir.
- Değerlerin kazandırılmasında çocuklar için felsefenin etkisinin diğer değerler eğitimi yaklaşımları ile kıyaslanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenler felsefe etkinliklerinde uygulanacak kitapların ahlaki ikilemde bırakacak durumları içermelerine yönelik önerilerde bulunmuştur. Buradan yola çıkarak değerlerin kazandırılmasında kullanılacak çocuk kitaplarının nitelikleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada, çocuklar için felsefe etkinlikleri bazı öğrencilerin değerlerle ilgili düşüncelerinde herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Bu sürecin daha etkili olabilmesi için okullar, aileler ve toplum arasında işbirliği sağlanarak, çocukların değerleri içselleştirmelerine destek olunabilir. Ailelere ve topluma, çocukların değerleri sorgulamaları ve içselleştirmelerini desteklemelerine yardımcı olacak kaynaklar ve eğitimler sunulabilir. Bu eğitimler arasında çocuklar için felsefe de yer alabilir.
- Araştırmada bazı öğrencilerin kapsamlı genellemelerden kaçınmasına yeterince etki etmediği gözlemlenmiştir. Bunun gerekçelerinden biri uygulamanın sekiz hafta yürütülmesi olabilir. Çocukların aşırı genelleme gibi düşünme hatalarını tespit etmek ve değerlere yönelik felsefe etkinliklerinin uzun vadeli etkilerini görmek için bir ya da iki dönem sürecek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada "adalet, dostluk, dürüstlük ve saygı" değerlerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Uygulayıcılar ve araştırmacılar çocukların ve

toplumun ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmesi gerektiği düşündükleri farklı değerlerle ilgili etkinlikler ve araştırmalar yapabilirler.

Yazar Notu : Bu çalışma Dr. Nihan Akkocaoğlu Çayır danışmanlığında yürütülen “İlkokul 3.Sınıf Öğrencileri İçin Değerlere Yönelik Çocuklar İçin Felsefe Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Verilerin toplanması ve düzenlenmesi sürecinde ilk yazar, diğer bölümlerde iki yazar birlikte çalışmışlardır.

Finansman : Bu çalışmada finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Yazarlar çıkar çatışmasını olmadığını beyan etmişlerdir.

Veri Erişilebilirliği : Veri seti, talep edilmesi durumunda sorumlu yazardan elde edilebilir. Verilerin erişimi, etik kurallar ve katılımcı gizliliği gözetilerek sağlanacaktır.

Kaynakça

- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 431-461.
- Akkocaoğlu, N., & Celepoğlu, A. (2013). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.600>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Armağan E. ve Doğan B. (2019). İlkokul hayat bilgisi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 14-26.
- Arsalan, A. ve Elma, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 385-416. <https://doi.org/10.34234/ded.1129404>
- Atar, Ö. (2022). *Okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarının çocuklar için felsefe açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E. ve Öner, E. (2021). P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228. <https://doi.org/10.46442/intjcss.929211>
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Boyras, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Burroughs, M. D., & Tunçdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 74-101. <https://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1420>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1203-1211. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- Cam, P. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 5-15. <https://doi.org/10.21913/jps.v3i1.1297>
- Canbaz, C. (2022). *Oyun yoluyla çocuklar için felsefenin kavramsal temelleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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>
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada HASER*, 5, 77-106. <http://doi.org/10.12795/HASER/2014.i5.04>
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın?* (4.baskı). Final Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B.Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (s. 35-48) içinde. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan çocuklar çocuklarla felsefe el kitabı*. Epsilon Yayınevi.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2013). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720>
- Erbaş, A. A. ve Başkurt, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941. <https://doi.org/10.17679/inuefd.704600>
- Fisher, R. (2001). *Values for thinking*. Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Publishing.
- Gellel, A. (2010). Teachers as key players in values education: In implications for teacher formation. Lovat, T., Toomey, R., Clement, N. (Eds.) *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair State University.
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2016). Readings and readers of texts in philosophy for children. In M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss (Eds.) *In the routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 203-211). Routledge.

- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jon, S. H. (2024). Is the implementation of philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong?. *Cogent Education*, 11(1), 2313367. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367>
- Karadağ, F. ve Demirtaş V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Kaya, N. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaman, A. Ç. (2023). Eğitimde değer sorunu ve çocuklar için felsefe pedagojisinin etik yeteneklerin gelişimindeki rolü. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 206-241. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1303302>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. (Vol. 1). Harper & Row.
- Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. Sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuçuradi, I. (2012). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurtdede Fidan, N. (2019). Değerler eğitimi yaklaşımı. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi* (ss. 85-113) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kutluboğa, S. ve Akkocaoğlu Çayır, N. (2021, 12-14 Kasım). *Sınıf öğretmenlerinin çocuklarla felsefeye yönelik uyarıcılara ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Bildiri sunumu]. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University.
- Lipman, M. (2023). *Felsefe okulda* (1. Baskı). (M. Kerem, Çev.). Usturlab Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1988).
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (2023). *Felsefe sınıfta* (1.Baskı). (M. Kerem, Çev.). Usturlab Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1977).
- Marsal, E., & Dobashi, T. (2009). Often the lack of conversation has ended a friendship-Aristotle's concept of friendship in the mirror of P4C. *Childhood & Philosophy*, 5 (10), 339-365.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). Gendaş Kültür.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018) Hayat bilgisi dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1-3. Sınıflar).
- Mehdiyev, G. ve Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla felsefe programının çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkililiği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29) , 251-279. <https://doi.org/10.35675/befdergi.683349>
- Mehta, S., & Whitebread, D. (2004). *Philosophy for children and moral development in the indian context*. Cambridge Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (3. baskı). (S. Turan Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millet, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
- Muhammadi, F., Sattari A., & Sohi, H. (2021). Investigating the effect of thoughtful stories taken from the biography of hazrat fatima on the moral growth of sixth grade female students in shahrbabak city quarterly. *Journal of Islamic Education*, 16(36), 137-162.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>
- Ominde, E. S., Kodhiambo, A. K., & Okuro, S. (2022). The case for philosophy for children in kenyan schools. *Childhood and Philosophy*, 18, 1-17.
- Özkan Elgün, İ. ve Uysal, F. (2022). Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri kapsamında incelenmesi. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 122-135.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Peterson, A., & Bentley, B. (2015). Exploring the connections between philosophy for children and character education: some implications for moral education? *Journal of Philosophy for Children in Schools*, 2(2), 49-70.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Pres.
- Swartz, S. H. (1992). Universal in the content structure of values: theoretical advances and emprical tests in 20 countries. In Zanna (Eds.) *Advances in experimental social psychology*. Academic Pres.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.15404560.1994.tb01196.x>
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, a preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.

- Şahin, K. H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Taylor, J. L. (2012). *Think again: A philosophical approach to teaching*. Continuum International Publishing Group.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562-568.
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 71-89.
- Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç B. (2020). *Değerler eğitimi* (6.baskı), Pegem Akademi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *Philosophy: A school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Ünal, Ü. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler: Çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi*. (S. Kurtar ve A. K. Gülen Çev.). Sentez.
- Yazar, T. ve Tural, Ö. (2020). Değer eğitimi yaklaşımları. G. Izgar ve B. Dilmaç (Eds.), *Değer eğitimi kavram, ilke ve yaklaşımlar*, (ss. 155-161) içinde. Pegem Akademi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, K. (2020). Federal almanya'daki ilkokul (1-4. sınıflar) çocuklarla felsefe dersi (philosophieren mit kindern) öğretim programının değer eğitimi açısından incelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53, 287-303. <https://doi.org/10.29288/ilted.703909>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

The concept of values has been the subject of many fields, especially philosophy, psychology and sociology. Therefore, it is possible to reach different definitions of the concept of a value in the literature. Schwartz (1994) emphasizes that the concept of value is a belief that transcends certain situations, guides the selection or evaluation of behaviors, people and events, and relates to behavior patterns. Cüceloğlu (2018) also defines values as beliefs that indicate what is good, which behavior is correct and which relationship is just for the human life to be meaningful. Values, that is, personal values, are personal opportunities that emerge directly or indirectly in interpersonal relations, such as love, honesty, commitment, respect, and fairness (Kuçuradi, 2010). These values may vary from one person to another, from one culture to another, or from one society to another. This difference has led to the classification of values. Rokeach (1973) has divided values in two as instrumentals and tools. Instrumental values consist of personal and social values such as family security, a peaceful world, success, wisdom, religious maturity, equality, friendship, happiness, freedom; while tool values consist of moral values such as being independent, forgiving, courageous, and helpful. Schwartz made changes on the values determined by Rokeach and divided the values into ten basic value groups (Ulusoy and Dilmaç, 2020). These ten basic value groups are power, success, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditionalism, compliance and security (Schwartz, 1992).

Values are not innate. As a result of observation and interaction, people create their own values. People are also influenced by many factors when creating their own values. The society in which the person lives, family, educational institutions, and media are some of these factors. Family is seen as one of the most important factors in the formation of values. After the family, it can be said that schools have an effective role in the acquisition of values. One of the most important goals of education is to transfer the value judgments of the society to new generations (Şahin, 2010).

Education aims not only to improve students' cognitive aspects but also to improve their affective aspects. Another element of the affective dimension is values. Gellel (2010) mentions that the cognitive dimension of education achieves its purpose if it can create a balance between emotions, relationships, attitudes and values. In order to achieve this goal, values have become important elements to be acquired in schools. When the 2018 curricula in our country are examined, the inclusion of core values in the "Our Values" section of the curriculum of each course and the inclusion of values specific to Social Studies, Traffic Safety and Human Rights, Citizenship and Democracy courses show that teaching of values is given importance.

In the special objectives of the Social Sciences Curriculum (2018), the importance of national, spiritual, human, cultural values and family and social values were emphasized, and values were included as an element of the content of the curriculum. Curricula have changed as of 2023-2024, and this perspective that cares about values is still in existence. As a matter of fact, in the Turkish Century Education Model, the values that lead people to virtues and observed through actions are conceptualized as "Virtue-Value-Action" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). In the Virtue-Value-Action Framework, a collection of values united around the umbrella values has been created. Umbrella values are determined as respect, responsibility and justice. It was emphasized that the values should be processed as a whole within the program, not separately from the other elements of the program.

In the statement regarding the basic approach of the Life Sciences Curriculum (2024), it is stated that "In the Life Sciences course, teaching of values is brought to the forefront and national and spiritual values are processed practically in the content.", and it is seen that the values expected to be gained by the students are associated with learning outcomes, and examples are provided. It can be said that activities and suggestions aimed at transferring the values that are desired to be imparted to the lives of students have come to the fore in the changing curricula. At this point, it can be stated that the new Life Sciences Curriculum (2024) includes expressions intended to benefit from approaches such as value suggestion, value

explanation, value analysis, moral dilemma, action learning and learning through observation in teaching of values.

The value suggestion approach aims to impose these values by conveying accepted moral values to students. Another approach is the behavior modification approach. This approach is based on behavioral learning theories, and students get reinforcements when they apply the desired value (helping, being respectful, etc.). The value clarification approach, on the other hand, is a value acquisition approach consisting of three stages: selecting without forcing the students, rewarding and acting. In this approach, the behavior expected from the student is to build his/her own system of values. The role of the teacher is to make the student aware of his/her own values without interfering with the student. Another approach is the value analysis approach. The purpose of this approach is to encourage students to use the scientific research process by thinking logically about values. The student who encounters a problem defines the problem, researches it, collects information, and analyzes the value with the data obtained (Yazar & Tural, 2020). Another value teaching approach is the moral reasoning approach. This value approach is based on Kohlberg's theory of moral development. Its purpose is to teach individuals values through reasoning. Open-ended moral dilemmas are created when disagreements arise about how to resolve moral issues (Yazar & Tural, 2020). The fair community schools approach was established by Kohlberg et al. considering that the dilemma approach was insufficient. In these schools, a democratic school process is created in which the school administration, teachers and students are included in the creation of sustainable school norms and the responsibilities are shared by everyone (Kurtdele Fidan, 2019).

In the literature, there are different methods and techniques as well as value approaches in the implementation of values. Some of these are case study, creative drama, group discussions, digital story. Philosophy for children also emerges as a method used to internalize values.

Lipman (2003) defines philosophy for children as “the philosophy applied to education for the purpose of raising students with reasoning and judgment”. Direk (2013) defines philosophy for children as constructing concepts through children's dialogue and discussions about what exists based on an appropriate text, story, newspaper news or daily experiences, and making additional evaluations that combine the experiences they have experienced with what they have read. Lipman (2003) expresses the goals of philosophy for children as developing reasoning skills, developing creativity, supporting ethical values, developing self-awareness and critical thinking ability. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007), on the other hand, states the goals of philosophy for children as being able to think independently, being a thoughtful citizen, helping personal

development, developing language, speech and discussion skills, conceptualizing philosophy and creating special teaching methods for children. Direk (2002) states that the main purpose of philosophy for children is to improve children's use of language and thinking skills with practices such as reading and asking questions, and Çotuksöken (2013) states that philosophy for children was started to help children think healthier and express what they think in a meaningful and accurate way. Millett and Tapper (2012) state that philosophy for children aims to contribute not only cognitively but also socially and ethically to children. Costa (2014) states that philosophy for children education develops creative, critical and ethical thinking through dialogues.

In philosophy for children, many concepts related to the existence, values and knowledge areas of philosophy can be dealt with (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2015). Philosophy for children is not limited to these areas. It also addresses issues and problems that concern the society (Cam, 2014). These concepts are often discussed with children through stories in illustrated books. In addition to illustrated children's books, music, objects, thought experiments (Haynes and Murriss, 2016), poems, news in newspapers (Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu, 2015), mythological stories, narrated events, illustrations (Dikmelik, 2022) and cartoons (Boyraz, 2022) can be used.

Philosophy for children, like the Socratic method, tries to define the concept determined based on people's daily life experiences from specific to general (Tunç, 2017). In the philosophy for children class, awakening the philosophy buried in is aimed with the most appropriate questions and Socratic method through various stimuli (Taşdelen, 2014). In the evaluation process, it can be said that the critical and creative thinking, participation, cooperation, questioning and evaluation skills of the teacher come to the fore, consistent with the goals of philosophy for children (Fisher, 2013).

Philosophy for children can be used as a separate course or as a method by associating it with the courses in the curriculum. Philosophy for children can be used both in teaching of values and in Life Sciences course through its method dimension.

The aim of the Life Sciences course is to provide students with the practical knowledge and skills they will need in daily life. Özkan Elgün and Uysal (2022) state that the learning outcomes of the Life Sciences course in the curriculum mostly include decision-making, problem solving, critical and creative thinking skills. Similarly, philosophy contributes to the application of thinking skills to daily life of children. In addition, philosophy for children improves children's critical thinking and problem solving skills (Işıklar, 2019). Another common aspect of both areas is to develop empathy and communication skills in children. In her study, Sigurborsdottir (1998) concluded that children communicate better after the "philosophy

with children" program she applied to children between the ages of 3-6. Öztürk (2015), on the other hand, examined the acquisition of the skills in the Life Sciences course according to the opinions of the classroom teachers and at the end of the study, the teachers stated that this course helped acquire communication skills. These studies support the view that both areas contribute to children's communication skills. Another common aspect is the subject of values. Life Sciences course guides students to distinguish between right and wrong behaviors. Philosophy for children, on the other hand, enables the discussion of values and helps students create their own value systems. In addition, questioning what are the concepts such as responsibility, independence and friendship, which are at the forefront in the Social Studies course, which we encounter as values, falls within the field of philosophy for children. These common features show that Life Sciences course and philosophy for children are two complementary and supportive areas.

Philosophy for children is seen as an effective method for the process of adopting and internalizing values. Philosophy for children is a method that aims to improve children's thinking skills and encourages them to become active, ethical and democratic citizens (Gregory, 2008). Lipman (2023) suggests that philosophy for children is an area that involves philosophical inquiries in order to contribute to the ethical development of children through philosophical inquiries. Philosophy for children enables students to think deeply over and understand many values such as justice, honesty, respect and responsibility. In this process, students not only learn what these values are, but also discover why they are important and how they can apply them in their daily lives. However, Erbaş and Başkurt (2020) stated in their study that teachers mostly use the value suggestion approach in the acquisition of values. In the value suggestion approach, the teacher gives the value directly to the students and the given value is described as an "absolute truth". Thus, the value is not questioned by the students. This leads to problems in internalization of that value. However, philosophy for children can offer a learning environment where students think about values and various concepts based on their experiences, ask questions, discuss with their friends and look at values from different perspectives in both Life Sciences course and education of values.

There are studies showing that philosophy for children contributes to children's social moral reasoning skills (Mehta & Whitebread, 2004), their capacity to respond to ethical questions (Burroughs & Tunçdemir, 2017), their moral development (Muhammadi et al., 2021), their acquisition of values (Akdemir & Saban, 2020), their gaining a positive attitude towards values (Avcı et al., 2021; Mehdiyev & Yaralı, 2020; Zengin, 2020), and the development of moral and social rule perceptions (Ünal, 2023). In addition, there are studies revealing the positive effects of philosophy for children activities executed in the

Social Sciences course on children's reasoned thinking, asking questions, making inferences (Boyras, 2019), conceptual thinking, increasing their social and self-awareness (Kaya, 2020), and creative thinking (Akan, 2022).

Based on the above statements, it can be said that philosophy for children, teaching of values and Life Sciences course support each other by showing similarities in terms of taking children's daily life experiences as a starting point and a context, and allowing them to look at ethical and interpersonal problems encountered in daily life critically and from different perspectives.

In this study, in depth examination of the reflection of philosophy for children activities on children's thinking processes prepared on values in the Life Sciences course from the perspective of children and the teacher was aimed. Thus, it will be possible to find clues about the role of philosophy in acquiring values for children. The lack of sufficient research on the relationship between philosophy for children and values, and the need to present more effective learning experiences related to values make this research important. In this context, the research questions are as follows:

1. What is the reflection of philosophy for children activities executed over values in the 3rd grade Life Sciences course in primary school on children's thinking processes?
2. What is the reflection of philosophy for children activities executed over values in the 3rd grade Life Sciences course in primary school on children's actions?
3. What are the teachers' views on the dealing with values with philosophy for children activities in the 3rd grade Life Sciences course in primary school?

2. Method

In this study, the qualitative research method was used to examine the reflections of philosophy for children activities on values of the participants from their perspectives.

2.1. Design

In this study, obtaining the opinions of primary school 3rd grade students and their teachers in a classroom for philosophy activities prepared on the values of "Justice, Friendship, Honesty and Respect", which are among the core values in the Social Sciences Curriculum, and examining them in depth was aimed. Therefore, the case design was selected from the qualitative research designs considered suitable for the study. Merriam (2018) defines case study as an in-depth explanation and examination of a limited system. Yıldırım and Şimşek (2021), on the other hand, express the case study as an in-depth investigation of one or more situations. In the study, the holistic single case design of the case study was applied. On the values applied in a classroom, how philosophy for children activities are

reflected in children's thinking processes and actions constitutes the holistic single case. There is only one unit of analysis in single case designs (Yıldırım & Şimşek, 2013, p.326). In this study, a single class constitutes the unit of analysis.

2.2. Study Group

The participants of the study consisted of seventeen third-grade students and their classroom teachers studying at a private school in Çankaya district of Ankara province in the 2022-2023 academic year. The participants of the study were selected by criterion sampling method. In the criterion sampling method, the criterion or criteria can be created by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2021). The main criteria for determining the participants in this study are that the practicing teacher is a volunteer and has experience in the field of philosophy for children.

The classroom teacher has been teaching for 4 years and has been practicing philosophy in the classroom for 4 years. 10 of the 9-year-old students are boys and 7 are girls. The names of the seventeen students participating in the study were kept confidential as a matter of ethics. The names of the students were numbered as "S1, S2, etc..".

2.3. Procedure

The basic framework of the 8 lesson plan, which lasted 16 lesson hours before the application, was prepared by researchers working in the field of philosophy for children. Which values will be addressed in the first stage of this process has been determined. The values were selected from among the core values in the curriculum. Eşemen (2020) states in his research that the values of "justice, friendship and honesty" are the least included values in the achievements in the Third Grade Social Sciences Curriculum. Similarly, Erbaş and Başkurt (2021) state in their research that the values least included in third-grade Life Sciences textbooks are "justice and honesty". Therefore, the values of justice, friendship and honesty were included in the lesson plans. Among the reasons for choosing the value of respect, Armağan Erbil and Doğan (2019) stated in their research that teachers should emphasize the respect

value. In addition, the proximity to children's lives and the opinions of the classroom teacher also influenced the prominence of these values.

Lesson plans consist of preparation, discussion and evaluation stages. In the preparation stage, a game or warm-up activity is started for the relevant value, and in the discussion stage, philosophy questions were prepared for the relevant value based on a stimulus. In the evaluation stage, various evaluation tools were used in line with the determined objectives.

When philosophizing with children, it is possible to benefit from various stimuli. In these lesson plans, cartoons, children's books and a case study were included as stimuli. Lesson plans were associated with the selected values and the achievements in the Social Sciences Curriculum. In addition, the goals determined within the framework of the philosophy questions focused on philosophy for children activities were also included in the plans.

The framework of the lesson plans was shared with the class teacher who would implement the plans, and the suggestions made by the teacher in line with the interests and needs of the class were reflected in the plans. Then, the lesson plans were finalized with the opinions of an expert working in the field of philosophy for children and an expert working in the field of values. Under the guidance of the researchers, the class teacher implemented the lesson plans in the classroom. Table 1 shows examples of information on these applications.

2.3.1. Ethical disclosure

This study adhered to all the rules outlined in the "Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions." None of the actions specified under the second section of the directive, titled "Violations of Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was conducted in accordance with the decision dated November 22, 2022, and numbered E-35853172-300-00002534402 issued by the Hacettepe University Academic Ethics Committee.

Table 1.*Information on the content of lesson plans*

Value	Achievement	Stimulus	Philosophy Question
Friendship	HB.3.1.4. Understands the issues to be considered in the process of friendship. Establishes a relationship between the concepts of friendship and close friendship. Evaluates the qualities that should be in a friendship. Interprets the concept of friendship.	"What's a Friend, Charlie Brown?" caricature in the book of (Charles M. Schulz)	Who is a friend?
Honesty	HB.3.1.2. Notices how his/her behaviors affect him/her and his/her friends. Interprets the concept of honesty. Establishes a relationship between lying and being honest.	"The False Bird" (Laura Bunting) children's book	What does it mean to be honest?
Respect	HB.3.1.3. Notices how his/her friends' behaviors affect him/her. Evaluates a behavior in terms of being respectful/disrespectful. Evaluates the meaning of the concept of respect.	"Grumpy Ladybug" (Eric Carle) children's book	What does it mean to be respectful?

2.4. Measures

The data collection process was carried out in three stages: pre-application, during the application and post-application. Three data collection tools were used in the

research: observation, interview, and document analysis. Table 2 shows which data collection tools are used for which research questions:

Table 2.*Information on data collection tools*

Data Collection Tools	Research Questions		
	1st Research Question	2nd Research Question	3rd Research Question
Observation			
Semi-Structured Interview Form	X		
Field Notes	X		
Interview			
Semi-Structured Interview Form	X	X	X
Document Analysis			
Value Opinion Forms	X	X	
Student Logs	X	X	
In-Class Activity Sheets	X	X	

2.4.1. Document analysis

The documents examined in the study are student logs, value opinion forms and written activities.

2.4.1.1. Value Opinion Forms

Value opinion forms, which are examined and finalized by a philosophy and teaching of values expert for children, are

divided into two as preliminary and final opinion forms. In the value opinion forms, the focus was on data over the reflection of philosophy for children activities on children's thought processes and actions. Forms consist of questions that require defining a value/concept, establishing a relationship between concepts, classifying, and presenting a counter example. In addition, there are also questions that ask students to justify and explain their opinions through a

situation that will create a dilemma. Students filled in a preliminary opinion form before starting the relevant value activity. After two weeks, following the completion of the activities related to that value, they filled out the value final opinion form. Sample questions from this opinion form are given below:

- What does it mean to be fair? What is the difference between a close friend and a friend? Why?
- Are there situations that require not being honest? Can you explain with examples?
- Could there be different types of lying? If there are, what are they?

Nehir and Sude are very close friends. One day, Nehir shows the pink dress she just bought to Sude and asks, "Do you like my dress Sude?" Sude says she doesn't like the outfit at all. Nehir is very upset by Sude's words.

Complete the following questions according to this paragraph.

- a) Should Sude have told the truth to Nehir? Why?
- b) Does a good friend lie to their friend? Why?

2.4.1.2. Logs

The students also wrote their feelings and thoughts about the activities in their logs at the end of each lesson. Logs were collected at the end of each lesson to avoid data loss. In the logs, clues were sought as to how this process of philosophizing about values would be reflected in the children's thought processes and actions.

2.4.1.3. Written activities

Written activities are the written studies put forward by the students during or at the end of the lesson, especially the evaluation activities. Here, as in other documents, the reflection of activities on children's thought processes and actions is examined. Examples of written activities are given below:

- At the beginning of the class, my thoughts on the concept of lying were ... At the end of the class, it changed to
- I think the concept of respect is related to the concept(s) of because
- One of the things I contributed to the group in this class is ...

2.4.1.4. Observation

It is a method used to describe the behavior that occurs in an environment in detail (Yıldırım and Şimşek, 2021). The types of observations may vary depending on the setting and the researcher's choices. In participant observation, the researcher takes on a role in the group he/she observes and gets involved in the process as one of the group (Büyüköztürk et al., 2018). In this study, the researcher,

who was in the classroom during the implementation of the plans and the data collection process, took part as a "participant observer".

Yıldırım and Şimşek (2021) mention four different types of observation. Semi-structured observation is one of them. The researcher uses the observation form prepared in advance in the semi-structured observation type. In this study, semi-structured observation was used to determine the reflections of activities on children's thought processes and to support the data obtained from documents, especially value forms. In the observation form, during the discussion phase, the students focused on their opinions about values, the reasons for these opinions, the change of their opinions, their inference, their definition of concepts, establishing relationships between concepts, and giving examples/counterexamples.

2.5. Data Analysis

The data were analyzed through content analysis. Content analysis is bringing similar data together under specific themes and organizing them in a way that the reader can understand. This process consists of coding data, finding themes, organizing codes and themes, and defining and interpreting findings (Yıldırım & Şimşek, 2020).

In this study, field notes, observation form, teacher and student interview records, value preliminary and final opinion forms, student logs and written activities were used as qualitative data collection tools. MAXQDA 2024 program was used to analyze the data obtained from these. Transcribed value opinion forms, logs, audio recordings of classroom activities and interviews were transferred to the program in files. First of all, codes were created by analyzing the value preliminary and final opinion forms, similar codes were brought together, and codes that were not related to the research question were marked separately and excluded. After the coding process was completed, the codes were grouped under themes that would best represent them. The same process was applied for observation records, interview records and logs. The consistency of the themes obtained from the data coming from different data collection tools was checked, and the themes were finalized in line with the research questions and the literature. The characteristics that the themes indicate are explained and presented in the findings section, supported by participant opinions and researcher comments.

2.6. Validity and Reliability

Triangulation strategy was used to ensure credibility in the research. The triangulation strategy is to compare the data obtained from observations made at different times or places with the data collected from interviews with people with different perspectives (Merriam, 2018). Therefore interview, observation and document analysis were used in the research. The data were analyzed separately and the results of the data were parallel to each other.

Appropriate and adequate participation is another strategy that ensures credibility. The researcher took part in the data collection process and during the applications and spent enough time with teachers and students. Another strategy that provides credibility is member control. This strategy envisages reaching out to some of the interviewees and asking them for feedback on the findings (Merriam, 2018). The themes that emerged in the research and examples related to the themes were presented to the teacher, and she was asked if there was anything she found incorrect or wanted to add. The teacher confirmed the themes that emerged and shared her thoughts that she wanted to add.

One of the strategies that will increase the likelihood of transferability is rich and intensive identification, and the other is purposeful sample selection. The researcher often included direct quotations for rich and dense descriptions. The sample of the study is criterion sampling, which is the type of purposeful sampling.

In the confirmation review strategy, an expert makes an evaluation whether the comments, judgments and suggestions reached in the research are confirmed when the raw data are returned (Yıldırım and Şimşek, 2021). Accordingly, an expert examined and evaluated the process in coding and associating the data.

3. Results

3.1. Findings Regarding the First Research Question

This research question aims to determine the reflections of philosophy activities for children on values on the thinking processes of students. The general view of the themes arising from this research problem is given in Figure 1.

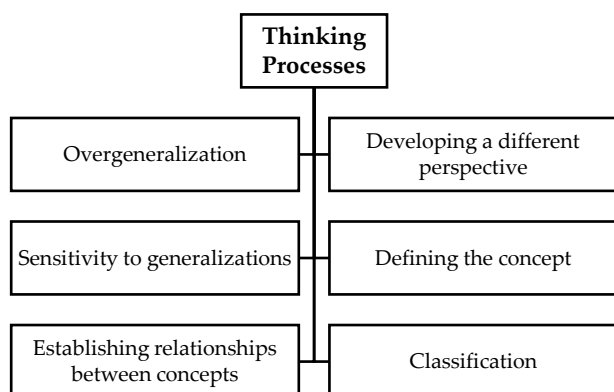


Figure 1. Themes regarding the first research question

3.1.1. Overgeneralization

Overgeneralization refers to making a quick judgment based on limited experience, without sufficient consideration. There is data on a single student on this theme; however, this finding is thought to be important in the processes of thinking about values. The following value of S2 exemplifies this theme expressed in the individual interview with the preliminary and final opinion form:

Wouldn't a good friend lie to their friend? Why?

S2 Honesty Preliminary Form: They don't, because they both love each other, but they may if it is a white lie.

S2 Honesty Final Opinion Form: They can because everyone lies sometimes, and they have a right to.

In the interview held at the end of the process, S2 expressed their thoughts on friendship as follows:

S2: Sometimes we have to be distant.

Researcher: Why did you think that?

S2: Because it is bad to be together all the time.

S2, whose views are quoted here, resorted to overgeneralization by using the expressions "everyone" and "always". However, it would be meaningful for philosophy for children to provide sensitivity to children's thinking errors such as overgeneralization. As a matter of fact, resorting to excessive generalizations while reasoning about moral situations can prevent making the right decision by causing prejudices and stereotypes. The above example can be interpreted as philosophy for children activities not sufficiently affecting the sensitivities of some children at this point.

3.1.2. Sensitivity to generalizations

Some of the students who answered the same questions at the beginning and end of the process included statements that were sensitive to generalizations in the last application, unlike the first application. Sensitivity to generalizations corresponds to being context-sensitive, flexible, free from overgeneralizations. In this context, the different views of S4 and S10 between the two forms for respect are given below:

Can there be situations where we do not respect personal space? Why?

S4 Respect Preliminary Opinion Form: There can't be. Because we must always be respectful.

S4 Respect Final Opinion Form: Yes. Because sometimes we can forget about it.

S10 Respect Preliminary Opinion Form: No, because it is personal space.

S10 Respect Final Opinion Form: It may be necessary because sometimes there may be a special situation.

S3's thoughts on the honesty preliminary and final opinion form are as follows:

Wouldn't a good friend lie to their friend? Why?

S3 Honesty Preliminary Form: They don't, because you upset your friend.

S3 Honesty Final Opinion Form: They can, because they may have secret or private secrets or a private word they keep. That's why they can lie.

Before the activities, S4 and S10's thoughts that personal space should be respected in all cases turned into that it may not always be possible after the activities. S4 used expressions far from generalizations such as "we can forget" and S10 used expressions such as "it may be a special situation". S3's thought on not lying to friends, on the other hand, has turned into a flexible expression as "there may be private secrets or private words they keep". These examples can be interpreted as philosophy for children activities contributing to some children's sensitivity to generalizations.

At the end of the process, the researcher asked the children whether they realized anything about honesty. The answers of S3, S8 and S1 are as follows:

Researcher: So you say we can lie so as not to upset our friend.

S3: Yes, and we have to lie in order not to tell a secret.

S8: I thought that you can never lie in a friendship, that such a thing would never happen at the beginning of the lesson, but my decision changed after these activities. That is, friends can lie to each other. Because if they are upset, they may lie so that the other does not get upset.

Researcher: Wouldn't a good friend lie to a friend?

S1: I lie so that my friend does not get upset.

Researcher: So you say they may lie.

S1: Yes. So that they don't feel hurt.

Researcher: Should friends be honest?

S1: Friends should tell the truth, sometimes we can lie not to hurt the other.

Researcher: In the class, you said, "It's good to lie." Is it good to lie?

S8: I think it is not good. I changed my mind after class. Lying is a bad thing, but we can be in difficult situations. So we should not lie, but when we are in a difficult situation, we can lie.

At this point, although the behavior of "lying" is not perceived positively by the society in general, it may be necessary to remind that the purpose of philosophy for children is to guide them on how to think rather than dictating what to think. It is meaningful for children to reach conclusions by explaining their reasons, questioning and reasoning correctly, rather than copying the opinions they have memorized that do not belong to them.

S3 answered the question about justice as follows:

Researcher: What does justice mean to you?

S3: Justice for me is sometimes equality (sometimes giving equal) and sometimes giving to everyone as much as they need.

It can be said that classroom discussions contribute to children's ideas by considering different perspectives, examples, situations and contexts rather than opposing opinions, examples, general and definite judgments.

3.1.3. Establishing relationships between concepts

After the philosophy activities for the applied children, some students established a relationship between truth and the concepts of lie and equality and justice. In this direction, the main theme of "establishing a relationship between concepts" has emerged. Establishing a relationship between concepts is one of the thinking processes of students to reveal the similarities and differences of two concepts and to compare the concepts in terms of their characteristics. The answers of some students in the preliminary and final opinion forms of justice value are as follows:

Is there a difference between justice and equality?

S6 Justice Preliminary Form: There is no difference because justice is as one treats on an equal basis.

S6 Justice Final Opinion Form: There is a difference because equality is the same distribution to someone. Justice, on the other hand, is distributing as much as one needs.

S8 Justice Preliminary Form: There is no difference between justice and equality because everyone is equal, there are no tricks.

S8 Justice Final Opinion Form: There is a difference between justice and equality because you get enough in justice, you are given the same number in equality.

S10 Justice Preliminary Form: There is no difference between justice and equality because they are the same thing.

S10 Justice Final Opinion Form: There is a difference between justice and equality because equality is distributing the same, justice is giving as much as it needs and not the same.

Does giving everyone an equal slice of cake bring justice? Why?

S10 Justice Preliminary Form: Yes, because everyone's eating equally means everyone's eating fairly. For this reason.

S10 Justice Final Opinion Form: No. Because justice and equality are not the same thing.

What does it mean to be fair?

S10 Justice Preliminary Form: Treating everyone the same, that is, always behaving the same.

S10 Justice Final Opinion Form: Sometimes it is being equal, sometimes not equal.

In the log, which is another data collection tool, students expressed their thoughts as follows:

S3: My opinion changed after the lesson, I thought that the concept of justice and equality meant the same thing, but equality is shared the same way, and justice is shared according to need.

S6: Justice is taking as much as one needs. After the lesson, I realized that justice and equality are not the same thing.

S11: My changing opinion, I said that justice and equality have the same sense, but after the activity, justice and equality do not mean the same thing.

Some students expressed the following thoughts in their classroom dialogues in activities related to justice and during the evaluation stage of the course:

S12: Before starting the lesson, my opinion about justice was as follows: I had no opinion. At the end of the lesson, my thought about justice turned into this, justice is not equality.

S3: I thought equality with justice meant the same thing, but now I have learned that equality is sharing, justice is according to the need.

S1: 3N: I learned that justice is not the same as equality. If we take as much as everyone is satisfied, it will be justice. In equality, let's say one is very hungry and the other is not. If we give it evenly, the very hungry may not be satisfied. That wouldn't be justice.

Before the philosophy for children activities, some students stated that the concepts of justice and equality were the same. After the activities, they concluded that justice and equality could have different meanings. It can be said that the "Two for Me, One for You", "Book Donation" stories and the visuals used in the activities help to distinguish these concepts from each other by allowing the concepts such as justice and equality to be discussed with examples. However, it can be stated that counter examples and different opinions presented during the inquiry process support children to reach these distinctions.

3.1.4. A different perspective

Different perspectives have been another theme that emerged in the preliminary opinion and final opinion forms on values. Different perspectives include different explanations, justifications, and opinions given by students to the same question in the preliminary and final opinion forms. The students presented opposing opinions to the opinion they put forward within this framework for different reasons. Some of the students' thoughts on the value of honesty in the preliminary and final opinion forms are as follows:

Nehir and Sude are very close friends. One day, Nehir shows the pink dress she just bought to Sude and asks, "Do you like my dress Sude?" Sude says she doesn't like the outfit at all. Nehir is very upset by Sude's words.

Should Sude have told Nehir the truth? Why?

S8 Honesty Preliminary Form: She should not tell the truth because Nehir will be upset.

S8 Honesty Final Opinion Form: I think she should. Because if she always lies, nobody would believe her.

Are there situations that require not being honest? Can you explain with examples?

S12 Honesty Preliminary Opinion Form: Yes, for example, you lied to someone, then you should be honest with the person you lied to.

S12 Honesty Final Opinion Form: For example, your friend shows you a picture, but you do not like it. Your friend will be upset, but if you offer an idea, they won't be upset or even happy.

S8 initially defended the idea that they could lie in order not to upset their friend, and after the activities, they stated that they should tell the truth and that no one would believe them if they lied. On the other hand, the idea of S12 that there are situations that require not being honest has not changed, but the example they gave has changed.

The answers of the students in the preliminary and final opinion forms regarding the values of friendship and respect are given below:

Do we need a close friend? Why?

S15 Friendship Preliminary Opinion Form: Yes, because it is no fun when you play on your own.

S15 Friendship Final Opinion Form: Yes, because you need someone to help you.

S15 mentioned that they needed a close friend in the preliminary and final opinion forms of friendship, but the examples they gave have changed. In the preliminary opinion form, they emphasized that they would be bored if they did not have a close friend, and in the last opinion form, they emphasized that a close friend is a person who helps, so they need one.

Could a book, an animal, or a toy be a friend? Why?

S4 Friendship Preliminary Opinion Form: It cannot be a friend. Because friends are the ones who are alive, human and you feel are valuable.

S4 Friendship Final Opinion Form: Yes. Because it is enough for us to make it talk or read it and play with it.

S16 Friendship Preliminary Opinion Form: A friend can be a book, an animal and a toy. Because we have them while our other friends are away.

S16 Friendship Final Opinion Form: It cannot be because they are not living beings.

S4 stated that inanimate beings could not be friends before the activities, and this idea changed after the activities and said that inanimate beings could be friends. S16, on the other hand, stated that they were with inanimate beings when they did not have friends in the preview form, and therefore they could be friends with inanimate beings, while they stated that they could not be in the final opinion form. Based on these findings, it can be said that some students' ideas about friendship may have changed after the activities.

Philosophy for children aims not to make students adopt the value judgments accepted by the majority or the behaviors related to them, but to question these judgments and to contribute to children's own value judgments. It can be said that some students' views that were considered "correct" by the majority before the activities changed after

the activities. Examples that are thought to be related to this are as follows:

Would you treat someone you don't like with respect? Why?

S13 Respect Preliminary Opinion Form: We should. Maybe we shouldn't want to break our friend's heart.

S13 Respect Final Opinion Form: I won't, because: If I treat someone I do not like with respect, they will continue to do the behavior I do not like. Therefore, we should not treat that person with respect.

S1 Respect Preliminary Opinion Form: I think you should, because it would be a shame, if they respect you, you should respect them too.

S1 Respect Final Opinion Form: I do not, because I do not care about them, even if I respect them, it is obvious that I do not like them.

S4 Respect Preliminary Opinion Form: Yes. Because you have to behave in the right way.

S4 Respect Final Opinion Form: No. There is no such obligation Do we treat someone with respect who treats us with disrespect? Why?

S8 Respect Preliminary Opinion Form: I do. I would say to them, "My friend, why are you treating me badly?"

S4 Respect Final Opinion Form: No. Because there is no such obligation.

S15 Respect Preliminary Opinion Form: Yes, because we need to do the right thing.

S15 Respect Final Opinion Form: No, because they don't treat us with respect.

S1, S4 and S13 stated on their own grounds that they should treat someone they did not like respectfully before the activities, and that they would not treat someone they did not like respectfully after the activities. Likewise, S8 and S15 stated that they should treat someone who treats them disrespectfully respectfully at first, and they will not treat them respectfully after the activities. From this point of view, it can be said that philosophy activities offer children the opportunity to change their views, flex and put forward their own ideas.

3.1.5. Defining the concept

Students defined the concepts of fairness, respect for personal space, friendship and close friendship before and after philosophy activities. There were some differences in these definitions. Below are examples of the responses of some students to the preliminary opinion and the final opinion form:

S3 Justice Preliminary Opinion Form: To be fair, you cannot necessarily put the strong and the good on your own team, you must set everyone equally, fairly and balanced.

S3 Justice Final Opinion Form: Being fair means doing everything according to need.

S4 Justice Preliminary Opinion Form: Being fair means not cheating.

S4 Justice Final Opinion Form: Being fair means sharing equally.

Who is a close friend?

S4 Friendship Preliminary Opinion Form: It is the living person with whom you have been friends for a long time.

S4 Friendship Final Opinion Form: The person who has a real connection with you.

S12 Friendship Preliminary Opinion Form: People who play with each other a lot and talk a lot are called close friends.

S12 Friendship Final Opinion Form: It is the person to whom we connect.

S3 and S4 explained the concept of "being fair", S4 and S12 explained the concept of "close friend" with examples in the preliminary opinion form, and with another concept in the final opinion form. This gives clues that abstract thinking is taking place. Since it points to thinking about concepts, it can be said that it is important for children to be able to think in abstract in philosophy. Abstract thinking expands students' capacity to identify and understand complex concepts. After the activities, students were able to define a complex concept such as justice. Therefore, it can be said that the activities contribute to the abstract thinking capacities of some students.

3.1.6. Classification

Different views have emerged on lying in discussions about the value of honesty. While some students stated that lying would have negative consequences and that lying was not right, some students stated that lying may not be a bad behavior depending on the situation. This situation raises the question "Can there be types of lies depending to the intention of the liar?" Some students classified lies based on this question. This classification is reflected in the difference between the first answers and the last answers of the students in the questionnaire. Examples include:

Could there be different types of lying? If there are, what are they?

S1 Honesty Preliminary Form: There are, changing the words, I thought of that.

S1 Honesty Final Opinion Form: There can be. The lie, the white lie, the scary lie, the lies that seem serious, for example, the scary lie, I saw a presence there.

S4 Honesty Preliminary Opinion Form: I don't know.

S4 Honesty Final Opinion Form: White lie.

S14 Honesty Preliminary Form: No, because when you don't tell the truth, it becomes a lie, that is, there are no types of lies.

S14 Honesty Final Opinion Form: There are types of lying, for example, the white lie is lying in good faith.

S14 Honesty Preliminary Opinion Form: Perhaps, the first can be is hiding what you do wrong. The second is not telling that person the truth or the full truth.

S14 Honesty Final Opinion Form: There may be types. 1.White lie 2.Hiding the truth 3.Lie

S8 Honesty Preliminary Opinion Form: There can be. It's lying to get attention.

S8 Honesty Final Opinion Form: Yes. 1. Brutal lie.

S15 Honesty Preliminary Opinion Form: None.

S15 Honesty Final Opinion Form: Yes. White lie: A lie with a good purpose, not telling the truth.

In the study, it was observed that students' thoughts about the types of lies changed after the activities. The scenarios and discussion topics presented during the activities have allowed some students to understand that lying is not just about hiding the truth. Students have identified various types of lies such as white lie, scary lie, brutal lie and revealed that these types can be used with different intentions.

3.2. Findings Regarding the Second Research Question

This research question aims to determine the reflections of philosophy for children activities on children's actions related to values. The findings were examined under four themes that would reflect the actions of children towards the relevant value: "justice", "respect", "honesty" and "friendship". An overview of these themes is presented in Figure 2.

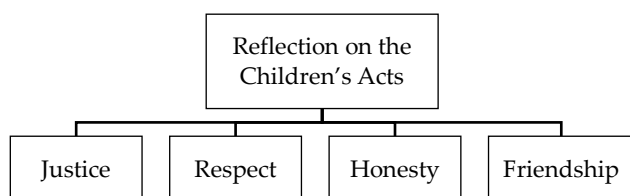


Figure 2. Themes for the second research question

3.2.1. Justice

In the interview with the students, it was determined that there were changes in the actions of some students regarding justice after the philosophy for children activities. S4 explained the change in their daily life towards justice as follows:

Researcher: Has there been a change in your value of justice?

S4: For example, we play frost-fire with our friends at every recess. We would choose initiator by a counting riddle while playing frost-fire. However, after taking these philosophy lessons, everyone wanted to say the riddle. I said let's vote among the volunteers and this is how we choose initiators now.

Researcher: Do you think this is fairer?

S4: Yes. Because everyone has the right to volunteer. When you don't go and volunteer and choose me as a volunteer, I ignore you. Because we gave them such a chance. They abused it.

It can be said that S4 concluded that being fair is observing the rights of everyone. S7 explained the change in their actions related to justice as follows:

Researcher: Has there been a change in your thoughts about justice?

S7: Yes. I thought justice was something like this before. For example, I'm at home. Someone is coming to our house. They're bringing something. Then they put it somewhere. I'm not taking it, but they're taking my stuff. So then I take that thing.

Researcher: If someone takes your belongings without your knowledge, was it fair for you to say "I can take their belongings without their knowledge"?

S7: Yes.

Researcher: What changed next?

S7: Then I thought. What I did then was unfair. Because if someone took something from me, then I shouldn't be unfair.

Researcher: Is it fair for you to not act like them?

S7: Yes.

Researcher: Did the philosophy course help you?

S7: Yes. I told you that either justice or respect changed my mind or something. Then, the philosophy lesson also made me more respectful or fairer.

S7 understood that it is not fair to respond to an injustice with injustice and applied it in their daily life. The discussion process started with Jörg Mühle's book titled "Two for Me, One for You" in the justice event. After this activity, some students said that what is fair is to receive as much as one needs, and some students said that what is fair is to share equally. S8, on the other hand, said that what is fair is to share equally and explained the reflection on their daily life as follows:

Researcher: What value influenced you the most?

S8: Justice, respect and honesty.

Researcher: If you chose one, which one would you choose?

S8: Mostly justice.

Researcher: Why?

S8: Because I was taking two for myself and giving one to my cousin like in that book. I was thinking we should split the half or something, but he was saying no or something. So I brought four fruits and divided them by two.

Like S8, S12 thought that justice is equal distribution and expressed their thoughts as follows:

S12: For example, when we are at home, we eat something, to share it equally is justice. That's why there's been a change.

Researcher: Are you dividing it to everyone equally so that it is fair now?

S12: Yes.

After the philosophy for children activities, S4 stated that they behaved more fairly when choosing an initiator in the games, S7 stated that they should not do injustice even if someone does injustice to them, and S8 and S12 stated that they preferred equal sharing in order to be fair. This can be said that philosophy for children activities help some students to come to a decision about what it means to be fair and to display fair behaviors in their daily lives.

3.2.2. Respect

In the interview with the students, it is seen that some students' actions related to respect were reflected in their daily lives after the philosophy activities for children. S4 explained the change in their daily life towards respect as follows:

Researcher: Has there been a change in your feelings and thoughts about the concepts of justice, friendship, honesty and respect? Has there been a change in your behavior? If so, what are they?

S4: There has been a lot of changes in my behavior. In the past, I respected what I loved and did not respect what I did not love before taking philosophy lessons. But from now on, I realized that I had to respect someone, whether I liked them or not.

Researcher: Well, has there been any other change? Has there been a change in your daily life, in other classes, among friends, or in your behavior towards your family?

S4: It happened towards my friends. In the past, when my friends were very angry with me and I did nothing wrong, when they talked to me by yelling, I also talked to them by yelling. However, after this philosophy class, even if someone yells at me, I know that this is ridiculous and that people can talk to me in a normal tone of voice. I knew it before, but now I am more conscious.

S4 stated that behaving respectfully is independent of the behavior of the other person and behaves in this way in their daily life. S7, on the other hand, explained the change in their behavior after philosophy for children activities as follows:

Researcher: Has there been a change towards your family or in your daily life?

S7: It happened with my family. I used to be so angry with my mother, I used to shout. But now it's not like that.

S8, on the other hand, expressed the change in their behavior towards their friends as follows:

S8: Sometimes I was unintentionally saying hurtful words to my friends. I'm not saying them anymore. Because I always thought of those activities.

S4 stated that even if someone treats them disrespectfully, after philosophy activities they will treat them respectfully, and S7 and S8 stated that respect is independent of the

behavior of the person, and that being more respectful to the people around them is to be polite, not to say offensive words or not to raise your voice. These findings show that philosophy activities help some children understand the value of respect and reflect their inferences about it in their daily lives.

3.2.3. Integrity

In individual interviews with students about honesty, some findings have emerged regarding the reflections of the relevant value on their actions. Statements exemplifying these findings are given below:

Researcher: Has there been a change towards your family regarding honesty?

S7: I think so.

Researcher: Can you give an example?

S7: We bought something, but I don't remember exactly. It was something we could eat. Oh, it was grapes. My mother had gone out to the balcony at night. I had secretly washed and eaten the grapes.

Researcher: Then you lied to your mother?

S7: Yes. I said I didn't eat it or something.

Researcher: What kind of change happened afterwards?

S7: For example, we buy something, I don't eat it anymore, I ask my mother.

Researcher: Which concept affected you the most?

S10: Honesty.

Researcher: Why?

S10: Because my teacher, I tell the truth almost everytime now.

Researcher: What were you telling before?

S10: Sometimes a lie, sometimes the truth.

Researcher: Can we say that you used to lie and now you don't?

S10: Once a month.

Researcher: So the number has decreased?

S10: So I'm trying not to lie.

S7 and S10 realized that lying is not the right behavior and stated that they try to behave consistently. The thoughts expressed by S8 during the observation and interview are as follows:

S8: Teacher, friends say painful things, that is, our friends and family cannot always tell the truth, that is, they can lie to avoid offending us.

Researcher: For example, there was a change in your thoughts. Has there been a change in your behavior? Towards your friends or towards your family?

S8: Towards my family.

Researcher: Can you give an example?

S8: We never lied to each other. We shared everything, even in sad situations. Then my mother cried once, because my thumb was injured. I lied so she wouldn't be upset. After the incident was forgotten, I told the truth.

S8, on the other hand, stated that lying is not a correct behavior, but they think that a lie can be told based on the actual situation.

After the philosophy for children activities, S7 stated that they were more open and honest with their mother, S10 stated that they tried to avoid lying, and S8 stated that they lied in order not to upset their mother. These findings indicate that some students of philosophy activities are more honest with their environment and make a decision on when to be honest or not to be honest.

3.2.4. Friendship

The reflection of the views related to the value of friendship on their actions in individual interviews with students is given in the following examples:

Researcher: Has there been a change regarding friendship for you?

S4: Yes, I just made more friends.

Researcher: How did it happen?

S4: I used to have a very limited number of friends, I was just friends with our class. However, when the afternoon study started, there were afternoon study students from other classes in the environment, but I used to not talk to them much either. Sometimes I just asked for a pen or something like that.

Researcher: What changed after the philosophy class?

S4: After the philosophy class, I wasn't staying for afternoon study, but still, during normal breaks, before we have not talked with other classes, for example, Barış, for two years but after taking these philosophy lessons, we started to talk more with Barış and so on.

Researcher: Did the philosophy class make you want to talk to your friend again?

S4: Yes.

Researcher: Why did your behavior change?

S4: I thought like this. My friendship should not be limited this much. I always said to myself that I should not hang out with the same children, I should not always find the same types, I should meet another person, at least I should make a change in my own feelings.

It can be concluded that S4 thought about friendship criteria after the activities, evaluated the impact of friendship on the person and acted accordingly.

Researcher: What value affected you the most?

S5: Friendship.

Researcher: Why?

S5: Because I used to fight a lot with my friend, but I learned about friendship while talking about it. Now that I know, we fight very little.

S5 also stated that he understood the characteristics that should be in a friendship like S4 and acted accordingly.

Considering the reflection of philosophy for children activities on friendship relations, it can be stated that some students behave consistently with their thoughts and that these thoughts are effective in transforming their behavior. In addition, it can be said that the spread of activities over a longer period of time may increase the likelihood of having a greater impact on children's actions.

3.3. Findings Regarding the Thirt Research Question

This research question aims to determine the opinions of the teacher about practicing philosophy with children on values after the applied philosophy for children activities. After the activities, a face-to-face interview was held with the classroom teacher. This interview constitutes the source of the findings related to the third research question. The findings were grouped under three themes: "Rationale", "Impacts" and "Suggestions". These themes are presented in Figure 3.

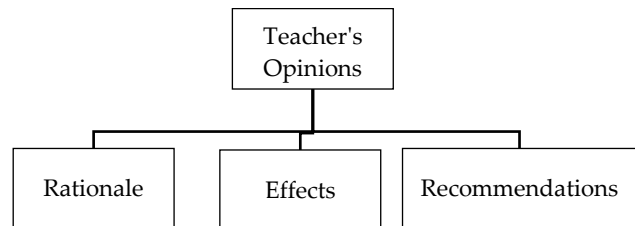


Figure 3. Findings related to the third research question

3.3.1. Rationale

This theme includes the teacher's reasons for conducting education of values with the philosophy for children method. One of these reasons is to question generally accepted judgments and the behaviors associated with them. According to her, rather than imposing accepted truths about values, children should make their own value judgments by questioning them. Thus, it is possible for them to internalize the values. Below are the teacher's views exemplifying this statement:

Classroom Teacher: In my opinion, these types of molds should not exist. These molds are also present in our lives. "You should be respectful to your elders.", "You should not lie, you should always be honest." I think it is not right that values are given in this way. As my own personal choice, I find philosophy more connected and more efficient. Because I think it is much more correct for the child to create the value on their own, to create it within themselves, to evaluate the concept within themselves and make their own decision, to not impose it on them. That's why

dictating is not very useful in such matters. So this is what they always hear, always a mold. But we don't question why. The child is not allowed to say why we should do this because it is a mold, a rule, such things. Therefore, it is not right to expect a behavior from the child for something that they do not internalize.

... For example, a child does not want to share something. But it seems like a shame to them. So they don't realize that they have the freedom not to share. Because of the way we give our value wrongly, "Share with everyone, you have to be a sharer." You give a value to the child like this, but even if the child does not want to, they have to do some things even though they don't want to, because they are afraid of being judged or condemned. That's why they should see beforehand that this is just an idea.

The teacher pointed out how the inquiry process on values should be with the following statements:

Classroom Teacher: For example, we try to give a value, but I really think it is necessary to talk about whether it is in the interest of the individual to act like that in all situations. For example, if you dictate to the child that they should always help, and they say, "Yes, I should always be someone who helps." Why should they put themselves in danger when they really shouldn't? Or feel obligated?

The teacher stated that a dictatorial, rote-based, and instilling approach to teaching of values is inadequate and that children will not be able to form their own value judgments and will not be able to realize that general judgments will not work in every situation. The teacher argues that students should freely discover their own values and create these values with their own experiences. She states that one of the effective ways to do this is philosophy for children. Her views reflecting this are as follows:

Classroom Teacher: ... This becomes a value that the child creates by questioning, internalizing, and creating on their own, not through a dictating. Therefore, the fact that they show this behavior or show this behavior in a useful way increases even more, and if they have questions about it, they find an environment to discuss them.

... The different aspect is that you are shown the right behavior and the right action that you have been forced to accept before. The child helped their friend, great behavior, etc. But elsewhere, we are always asked if we should help everyone. In the first case, there is meeting an expectation for children. You are expected to act like this, it would be appropriate if you act like this, or it would be a shame if I did not act like this, as if I would be judged. But on the other side, if they don't want to, they won't do it.

The teacher states that philosophy for children make students question and internalize their own values and therefore strengthens the reflection of values on their behavior. They stated that the difference between philosophy for children and education of values is that the value suggestion approach, which is frequently used in

education of values, is based on the idea that children should meet a certain expectation, and that philosophy for children enables children to discover not only the expectations of society but also their own views on values.

3.3.2. Effects

In this theme, the opinions of the teacher, who carries out philosophy for children activities on values, about the effects of this process on herself are included. The teacher stated that she also questioned some situations during the discussion processes. Her views are as follows:

Class Teacher: I mean, it sounded like, I actually saw there that it's not really possible to be completely honest. Or because I think hiding the truth and lying is a conflict within adults themselves. So is hiding the truth lying? Not for me, that part was thought-provoking. I thought about it with the children too.

The teacher explained that this philosophical investigation process enriched her professional perspective with the following statements:

Class Teacher: There is a pleasure in introducing children to something like this. There is a teaching or human pleasure that comes from applying such a thing with them and giving them such a perspective. I encounter new publications, new books that I never knew and have not seen, I enjoy reading them myself and I enjoy reading them to children. I enjoy introducing these to them. For example, I never thought of the lie game like that.

Philosophy activities for children provide children with many skills, while also allowing to improve the teaching skills. The teacher states that in the activity related to honesty, she also tends to question herself, encounters new books and games, and that practicing these activities gives personal and professional pleasure.

3.3.3. Recommendations

Under this theme, there are suggestions offered by the teacher to make the process of philosophizing on values effective. The class teacher provided suggestions regarding the use of games, the quality of books, the use of discussion techniques, and the characteristics of the evaluation process. The teacher underlined that starting philosophy for children activities on values with games makes children active, attracts their attention, they feel free and they like it very much.

The class teacher emphasized that children's books selected to philosophize with children on values should have certain features. She drew attention to the importance of books that would leave children in a dilemma in the face of an ethical situation. She also emphasized that children's books with heroes who exhibit ideal behavior such as someone who does not lie would not be effective. Below are the opinions of the teacher regarding the two books used in the research process:

Class Teacher: It is the same in the book Two for Me, One for You, when there are too many variables, it is more difficult for children

to evaluate. It is much more accurate to leave a dilemma on one thing and more clearly.

Class Teacher: Because as I said, there is a lying bird here. Children do not come across such books. There are usually birds that never lie.

The classroom teacher stated that the subject should be suitable for the relevant age group when determining the value or concept to include in philosophy activities for children. However, the teacher stated that the use of different discussion techniques can be effective when philosophizing with children on values. The teacher said here that small-group discussions are important because they lead to more diverse views and a variety of reasons. Statement examples reflecting this view of the teacher are as follows:

Class Teacher: Because they evaluate their own thoughts there, and they are in the group, or they argue in a small group first. Then they move into a larger group. I think this is also valuable for them. It's good that they first discuss together and then open up to everyone. I also love the sorting activities. Because when they put one in front of or behind the other, what they should think about and what they should evaluate are all different. I love concept meters. I use it in everything. Why a child could not put it on top or why not put it on the bottom, listening to their reasons, listening to different reasons for this from everyone, an "Oh yes, it can be like that, I thought this way, but that makes sense." I think it creates this more clearly in children.

A concept meter is a discussion technique used to evaluate a particular topic or concept. For example, in the concept meter activity carried out with children, students listed the visuals in the concept meter with reasons from "respectful behavior" to "disrespectful behavior". Thus, each group questioned what respectful behavior and disrespectful behavior could be. The teacher states that the concept meter technique is effective because it allows children to think about why they put an action in the top row or in the bottom row, to listen to different reasons and to discuss these reasons.

4. Discussion

Within the framework of the research findings, it can be stated that philosophy activities for children carried out on values are reflected in students' thinking processes and actions from various perspectives. Lipman (2003) states that it is important to avoid excessive generalizations in discussion groups. This avoidance plays a critical role, especially in the process of questioning and analyzing thoughts in depth. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2015), in their research with primary school 3rd grade students, stated that some children made overgeneralizations. Similarly, after the activities, it was observed that some students made excessive generalizations by using expressions such as "always" and "all". Therefore, it can be said that philosophy for children activities do not have enough effect on avoiding

comprehensive generalizations in some students. The reasons for this may be that the activities did not extend long enough to change this behavior and this questioning process was not used in other lessons.

Just as there were students who applied generalizations during the discussion process, there were also students who were sensitive to generalizations. It can be said that these activities have a positive effect on students' critical thinking skills, as some students give examples of how value judgments can change in different situations and contexts, and that generalizations are not valid under all circumstances. This positive effect also coincides with the findings of studies showing that philosophy for children improves critical thinking (Karadağ & Demirtaş, 2018; Işıklar, 2019; Korla Öztürk, 2022). It can be said that philosophy for children activities carried out on values contribute to directing some students to consistent, related and flexible thinking by distancing them from thinking errors. Taylor (2012) also said that the main purpose of discussions on ethical problems is to see the relationship between the reasoning process and the way students deal with ethical problems.

Another result that emerged in the research was that some students established a relationship between concepts at the end of the process. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2015) state that children establish a relationship between concepts after philosophy practices; Kaya (2020) states that philosophy for children contributes positively to students' thinking on the concept. After this research process, some students established relationships between the concepts of justice and equality, truth and lie, friendship and close friendship, respect and disrespect.

Contrary to the view that abstract concepts cannot be understood by children in philosophy for children activities, students have established relationships between abstract concepts. Murris (2000) and Matthews (2000) state that children can use abstract concepts by understanding them, and Güven (2019) states that children reach many achievements that require high-level thinking skills such as thinking by associating different abstract concepts. From this point of view, it can be said that establishing a relationship between concepts makes it easier for students to understand and associate abstract concepts.

Another finding is that some students gain different perspectives after the activities. As a matter of fact, after the philosophical questioning processes, the opinions of some students differed in the preliminary and final opinion forms for the same questions. It has also been observed that the reasons for the opinions are based on less generalizations. Based on this, it can be said that philosophical inquiries with children give some students different perspectives and therefore support critical thinking skills.

Another finding of the study was that some students defined concepts. Cam (2014) states that philosophy helps

deepen the understanding of concepts. Cassidy and Christie (2013) mention that the philosophical inquiry process contributes to defining terms and words. Ulucan (2023), on the other hand, says that philosophy activities lead students to produce ideas about defining and distinguishing concepts. In this study, findings have emerged to support these views. Some students explained abstract concepts such as justice, friendship, honesty and respect with examples before the philosophy activities, and used other concepts to define the concepts at the end of the activities.

One of the findings of the study was the reflection of the value of justice on children's actions. Contrary to the views that children cannot make evaluations on moral and ethical issues because these concepts remain abstract for children, Lipman et al. (2023) disagree with this view; they say that children can discuss abstract, ethical concepts such as "equity" or "truth" because children tend to think at a theoretical and practical level. In this study, findings were reached that support this view.

Another finding that emerged in the study was the reflection of the respect value on children's actions. For children, philosophy allows them to think about values rather than inculcating them. Children who think about values question the value and internalize it and reflect it on their behaviors. In this study, after the philosophy activities for children, some students stated that behaving respectfully in their daily lives was independent of the behavior of the other person, that they realized that they had not behaved respectfully before, and therefore they exhibited more respectful behaviors. It can be said that philosophy is an effective method in teaching of values for children in terms of internalizing the value of respect and transforming it into behavior. As a matter of fact, Ominde et al. (2022) state that philosophy contributes to the development of values such as respect and honesty as well as skills such as reasoning and evaluation for children.

In this study, honesty is among the values reflected in children's actions. After the philosophy activities for children, some students stated that they realized that lying was a bad behavior, while some students stated that it was necessary to lie in order not to upset their friends or not to tell a secret situation. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2015) state in their research that students stated that they avoided lying after philosophy activities. Ünal (2023), on the other hand, states in his research that young age group children also make moral judgments by considering the intention of the behavior. Based on this, it can be said that philosophy activities contribute to the process of shaping students' values as well as enabling students to make their own decisions in the face of a moral situation.

Within the framework of this research, some findings about friendship have also emerged. In primary school 1st, 2nd, 3rd grade Life Sciences textbooks, the most directly included value is the friendship value (Hatay Uçar and

Çetinkaya, 2021). In their study, Arslan and Elma (2022) asked students the question of the most important value that people should have, and students answered mostly in the form of benevolence and friendship. Marsal and Dobashi (2009) conducted philosophical discussions with children about the question "Who is a friend?" Researchers have underlined the importance of friendship in children's lives by expressing the value of looking closely at it today. For this reason, it can be said that friendship is an important concept in teaching of values. Through philosophical inquiries, students have the chance to understand and question the value of friendship, which has an important place in their daily lives. In the philosophy activities conducted in this study, the students questioned the concept of friendship, the relationship between the concepts of friend and close friend, and whether there could be boundaries between friends. In addition, there are findings that philosophy activities increase the desire to make more friends and fight less in some students. From this point of view, it can be said that the philosophy activities carried out have a positive contribution to social skills.

One of the findings of the study is the teacher's ideas that the philosophy for children method should be used in teaching of values. Lipman (2023) mentions that if the class teacher adopts any ethical principles and suggests them to their students, they will face criticism of idea instillation; if they refuse to adopt such principles, they will be criticized for teaching children to believe that values are completely subjective and relative. Philosophy for children is different from these two approaches. Philosophy for children helps children internalize values by using thinking processes instead of suggesting a value. Therefore, philosophy is seen as an effective method that can be used in teaching of values for children (Peterson and Bentley, 2015). This method contributes to the cognitive readiness of children to start discussing, collaborative questioning, reasoning and critical thinking through dialogues on ethical issues (Kocaman, 2023). In this study, the class teacher stated that philosophy is a more effective method for children who are directed to question values rather than a rote method that inculcates values in teaching of values. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2015) stated that philosophy contributes to teaching of values for children, and Cam (2016) stated that the use of philosophy in moral education will make it easier for children to understand moral situations. Jon (2024) revealed the similarities between philosophy for children and education of values, stating that philosophy for children can be a tool for achieving the goals of values education and can be integrated with values education.

When evaluating the effects of philosophy activities on children, a remarkable finding has emerged. This is the effect of the process on the personal and professional development of the teacher. The teacher stated that she also questioned the concepts while applying the activities. Similarly, in the research conducted by Kayaalp (2021), the

teacher stated that their students gained new perspectives thanks to their philosophical inquiries. Based on these results, it can be argued that philosophy activities contribute to the process of teachers' in-depth review and questioning of their own thinking. In addition to questioning the concepts, the classroom teacher also stated that she felt professional pleasure because she encountered new books and games thanks to philosophy activities. From this point of view, it has been concluded that the fact that teachers encounter different stimuli and activities to do philosophy through philosophy activities may contribute to increasing their professional satisfaction.

Another finding that emerged in the study was the classroom teacher's suggestions for philosophy activities. Activities such as drama and play ensure the active participation of children and allow them to learn by experiencing values. Çalışkan and Biter (2021) concluded in their study that students question the values of freedom and respect for differences through educational games and that the value of responsibility develops thanks to these games, while Bozkurt (2017) concluded that games can teach children values and the values they learn can be permanent. From this point of view, it can be said that game use is an effective tool in values education. Play is also one of the important stimuli in philosophy activities for children. Güven (2019) states that play turns philosophy into a fun and dynamic activity, and Canbaz (2022) states that the use of play in philosophy for children can contribute to their thinking skills. In this study, the classroom teacher stated that more games should be used in warm-up activities.

Wartenberg (2018) mentions that it is an important rule to concretize the abstract subject discussed in his philosophical studies with children. Books emerge as an important tool in the concretization of abstract concepts or topics in philosophy activities. However, not every book is suitable for philosophy activities. In the study conducted by Akkocaoğlu and Celepoğlu (2013), primary school teachers stated that there should be examples related to their daily lives in the books to be selected for philosophy, the examples in the book should not contain negative behaviors, reflect cultural characteristics, the stories should be interesting, there should be stories with pictures suitable for their ages and animals. Atar (2022), on the other hand, states that the visuals in the books to be used in philosophy activities being vivid, bright and colorful will support children's imagination and increase their creativity. In their study, Kutluboga and Akkocaoğlu Çayır (2023) found that classroom teachers mostly use illustrated children's books when philosophizing with children, and that teachers pay attention to the fact that the stimulus contains a philosophical problem, leaves them in a dilemma and contains conflict in their choice of stimulus. In this study, the classroom teacher stated that the visuals should be predominant in the books to be selected for philosophical investigations. He also stated that it is important to have

situations that will cause a dilemma in the stories to be used to discuss values. Fisher (2001) also states that one of the ways to question and think about values is to create a dilemma. These dilemmas faced by students in their daily lives will lead them to think from different perspectives, think flexibly, think more carefully and make decisions.

The recommendations that emerged in line with the results obtained in the research are as follows:

- As a result of the research, it was seen that philosophy for children activities contributed to students' thoughts about values and reflecting their thoughts on their actions. Therefore, in-service trainings can be organized to address the values, which are also emphasized in curricula, with philosophy for children, and the use of this method by teachers can be encouraged.
- Research can be conducted to compare the effect of philosophy on children's acquisition of values with other education of values approaches.
- In the study, teachers made suggestions for the books to be applied in philosophy activities to include situations that would cause moral dilemmas. Based on this, researches can be made on the qualities of children's books to be used in the acquisition of values.
- In the study, philosophy activities for children did not make any difference in the opinions of some students about values. In order for this process to be more effective, cooperation between schools, families and society can be provided and children can be supported to internalize values. Families and society can be provided with resources and training to help children question and internalize values. Philosophy for children can also be included in these trainings.
- In the study, it was observed that it did not sufficiently affect some students' avoidance of comprehensive generalizations. One of the reasons for this may be that the application was carried out for eight weeks. Studies can be carried out for one or two semesters to detect children's thinking errors such as overgeneralization and to see the long-term effects of philosophy activities on values.
- In the research, activities were carried out for the values of "justice, friendship, honesty and respect". Practitioners and researchers can conduct activities and research on different values that they think should be developed for the needs of children and society.

Author Notes : This study is derived from the data of the master's thesis titled "*Practices of Philosophy for Children About Values for Primary School the Third Grade Students*", conducted under the supervision of Dr. Nihan AKKOC AOĞLU ÇAYIR.

Author Contributions :The first author was responsible for the data collection and organization

process, while both authors collaborated on all other sections of the study.

Funding :The authors declare that the study has no financial support.

Conflict of Interest :No financial support was received for this study.

Data Availability :The dataset is available from the corresponding author upon reasonable request. Access to the data will be provided in accordance with ethical guidelines and participant confidentiality.

References

- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, S. ve Saban, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları aracılığıyla değer öğretimine ilişkin bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 431-461.
- Akkocaoğlu, N., & Celepoğlu, A. (2013). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.600>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Armağan E., & Doğan B. (2019). İlkokul hayat bilgisi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 14-26.
- Arsalan, A., & Elma, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 385-416. <https://doi.org/10.34234/ded.1129404>
- Atar, Ö. (2022). *Okul öncesi eğitimde yararlanılabilecek çocuk edebiyatı kitaplarının çocuklar için felsefe açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, F., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Öncü, E., & Öner, E. (2021). P4C: Küçük çocuklar, büyük fikirler eTwinning projesine yönelik öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228. <https://doi.org/10.46442/intjcss.929211>
- Boyras, C. (2019). *İlkokulda çocuklarla felsefe uygulamaları: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Boyras, C. (2022). Çocuklar için felsefe eğitiminde uyaran olarak çizgi filmlerin kullanımı: Vikingler ve Heidi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 127-144. <https://doi.org/10.32433/eje.1152712>
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Burroughs, M. D., & Tunçdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 74-101. <https://doi.org/10.21913/jps.v4i1.1420>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11), 1203-1211. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.771443>
- Cam, P. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 5-15. <https://doi.org/10.21913/jps.v3i1.1297>
- Canbaz, C. (2022). *Oyun yoluyla çocuklar için felsefenin kavramsal temelleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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>
- Costa, R. (2014). The importance and applicability of philosophy for children in today's society. *Revista Internacional de Filosofia Aplicada HASER*, 5, 77-106. <http://doi.org/10.12795/HASER/2014.i5.04>
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın?* (4.baskı). Final Yayıncılık.
- Çalışkan, H., & Biter, M. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: Bir eylem araştırması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B.Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (s. 35-48) içinde. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dikmelik, E. (2022). *Sorgulayan çocuklar çocuklarla felsefe el kitabı*. Epsilon Yayınevi.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2013). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720>
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları değerler eğitimi yaklaşımları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941. <https://doi.org/10.17679/inuefd.704600>
- Fisher, R. (2001). *Values for thinking*. Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Publishing.
- Gellel, A. (2010). Teachers as key players in values education: In implications for teacher formation. Lovat, T., Toomey, R., Clement, N. (Eds.) *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair State University.
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hatay Uçar, F., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2016). Readings and readers of texts in philosophy for children. In M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss (Eds.) *In the routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 203-211). Routledge.

- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jon, S. H. (2024). Is the implementation of philosophy for children in primary school beneficial to the moral and civic education in Hong Kong?. *Cogent Education*, 11(1), 2313367. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313367>
- Karadağ, F., & Demirtaş V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Kaya, N. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaman, A. Ç. (2023). Eğitimde değer sorunu ve çocuklar için felsefe pedagojisinin etik yeteneklerin gelişimindeki rolü. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 206-241. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1303302>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. (Vol. 1). Harper & Row.
- Korla Öztürk, A. (2022). *Çocuklar için felsefe programının 10. Sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuçuradi, I. (2012). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurtdede Fidan, N. (2019). Değerler eğitimi yaklaşımı. F. Ersoy ve P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi* (ss. 85-113) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kutluboğa, S., & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021, 12-14 Kasım). *Sınıf öğretmenlerinin çocuklarla felsefeye yönelik uyarıcılara ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Bildiri sunumu]. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University.
- Lipman, M. (2023). *Felsefe okulda* (1. Baskı). (M. Kerem, Çev.). Usturlab Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1988).
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2023). *Felsefe sınıfta* (1.Baskı). (M. Kerem, Çev.). Usturlab Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 1977).
- Marsal, E., & Dobashi, T. (2009). Often the lack of conversation has ended a friendship-Aristotle's concept of friendship in the mirror of P4C. *Childhood & Philosophy*, 5 (10), 339-365.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk Felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). Gendaş Kültür.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018) Hayat bilgisi dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1-3. Sınıflar).
- Mehdiyev, G., & Tozduman Yaralı, K. (2020). Çocuklarla felsefe programının çocukların insani değerlere yönelik tutumları üzerindeki etkililiği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 251-279. <https://doi.org/10.35675/befdergi.683349>
- Mehta, S., & Whitebread, D. (2004). *Philosophy for children and moral development in the indian context*. Cambridge Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (3. baskı). (S. Turan Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millet, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
- Muhammadi, F., Sattari A., & Sohi H. (2021). Investigating the effect of thoughtful stories taken from the biography of hazrat fatima on the moral growth of sixth grade female students in shahrbabak city quarterly. *Journal of Islamic Education*, 16(36), 137-162.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>
- Ominde, E. S., Kodhiambo, A. K., & Okuro, S. (2022). The case for philosophy for children in kenyan schools. *Childhood and Philosophy*, 18, 1-17.
- Özkan Elgün, İ., & Uysal, F. (2022). Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri kapsamında incelenmesi. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 122-135.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Peterson, A., & Bentley, B. (2015). Exploring the connections between philosophy for children and character education: some implications for moral education? *Journal of Philosophy for Children in Schools*, 2(2), 49-70.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Pres.
- Swartz, S. H. (1992). Universal in the content structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna (Eds.) *Advances in experimental social psychology*. Academic Pres.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.15404560.1994.tb01196.x>
- Sigurborsdottir, I. (1998). Philosophy with children in Foldaborg: Development project in Foldaborg, a preschool in Reykjavik for children from 1-6 years. *International Journal of Early Childhood*, 30(1), 14-16.

- Şahin, K. H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Taylor, J. L. (2012). *Think again: A philosophical approach to teaching*. Continuum International Publishing Group.
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562-568.
- Tunç, A. İ. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 71-89.
- Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ulusoy, K., & Dilmaç B. (2020). *Değerler eğitimi* (6.baskı), Pegem Akademi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *Philosophy: A school of freedom teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Ünal, Ü. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin çocukların ahlaki ve sosyal kural algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler: Çocuk edebiyatıyla felsefe öğretimi*. (S. Kurtar ve A. K. Gülen Çev.). Sentez.
- Yazar, T., & Tural, Ö. (2020). Değer eğitimi yaklaşımları. G. Izgar ve B. Dilmaç (Eds.), *Değer eğitimi kavram, ilke ve yaklaşımlar*, (ss. 155-161) içinde. Pegem Akademi.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, K. (2020). Federal almanya'daki ilkokul (1-4. sınıflar) çocuklarla felsefe dersi (philosophieren mit kindern) öğretim programının değer eğitimi açısından incelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53, 287-303. <https://doi.org/10.29288/ilted.703909>