



**RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ FELSEFİ KAVRAMLAR
BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

Ebru Görgün

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ebru

Soyadı: GÖRGÜN

Bölümü: Temel Eğitim

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Resimli Çocuk Kitaplarının Felsefi Kavramlar Bakımından İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of Illustrated Children's Books in Terms of Philosophical Concepts

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ebru GÖRGÜN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ebru Görgün tarafından hazırlanan Resimli Çocuk Kitaplarının Felsefi Kavramlar Bakımından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 07/09/2020

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her adımında, ilgisini, akademik bilgisini, desteğini, şefkatini eksik etmeden her an yanımda olan, akademik kimliğimin tohumlarını önderliğinde büyütmeye başladığım kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL’e sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığımız “Resimli Çocuk Kitaplarında Felsefi Kavram Arama Formu”nun oluşturulmasına, görüş ve önerileriyle katkıda bulunan Arş. Gör. Dr. Rabia DİRİCAN, Arş. Gör. Dr. Kübra KANAT, Arş. Gör. Dr. Ömer KIZILTAN ve Dr. Öğr. Üyesi Aysel TÜFEKÇİ’ye ilgi ve değerli dönütleri için teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, dilediğim kaynağa ulaşabilmem ve vaktimin tamamını çalışmaya ayırabilmem için “TÜBİTAK 2211 Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı” kapsamında beni ve bu araştırmayı maddi olarak destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB)’na katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında, her dönüm noktasında fikirleriyle, bilgisiyle, sevgisiyle yanımda olan, bana hayal kurmayı, hedeflerime ulaşmayı ve kendime inanmayı öğreten, bu araştırmanın da özellikle biyolojik temelleri üzerine fikir alışverişi yaptığımız canım dayım Mustafa AKKOCA’ya bana kattığı her şey için teşekkür ederim.

Beni dünyaya getiren, koruyup kollayan, seçtiğim yolda yürüyebilmem için ilgi, sabır ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili anne ve babama; sorularıyla fikirlerimi tazeleyen, dünyaya ve evrene dair birçok şeyi birlikte sorguladığımız, çalışma sürecim boyunca da yardımlarını eksik etmeyen canım kardeşime, yuvam oldukları için teşekkür ederim.

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ FELSEFİ KAVRAMLAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ebru Görgün

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2020

ÖZ

Bu araştırma, erken çocukluk dönemine yönelik resimli çocuk kitaplarının felsefi kavramlar bakımından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında çok satan yayınevlerinin ilk baskılarını 2016-2018 yıllarında gerçekleştirdikleri erken çocukluk dönemine yönelik 229 tane resimli hikâye kitabı içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel modelde çalışılan bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Resimli Çocuk Kitaplarında Felsefi Kavram Arama Formu” ile toplanmıştır ve inceleme esnasında karşılaşılan felsefi kavramlar da araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen hikâye kitaplarının metinlerinde mutluluk, sevgi, farklılık, varoluş, üzüntü, cesaret, benlik, adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, korku olmak üzere 23 farklı felsefi kavram bulunmuştur. Metinde tespit edilen felsefi kavramların duygular %28,38; değerler %25,68; etik %24,32; metafizik kategorilerinde %13,51; epistemoloji, estetik ve toplum felsefesi kategorilerinde ise %2,70 şeklinde dağılım gösterdiği; metinlerde en çok mutluluk, sevgi ve farklılık kavramlarına yer verildiği ve bunların kullanım sıklığının %0,43 olduğu bulunmuştur. Metinlerde bulunan

felsefi kavramların %56,76'sının açık, %43,24'ünün ise örtük olarak verildiği görülmüştür. Metinde geçen felsefi kavramlardan sayı, farklılık, sevgi, güzellik, mutluluk ve korku kavramlarının görsellerle %0,44 oranında desteklendiği; bunların %89,47'sinini açık, %10,53'ünün ise örtük olarak verildiği; görsellerle desteklenen felsefi kavramların metafizik %42,11; etik %31,58; estetik ve duygular %10,53 kategorilerinde dağılım gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda diğerlerine göre daha yüksek oranda gözüke de genel toplama göre oranı düşük olan mutluluk, sevgi, farklılık kavramlarına ek olarak kitaplarda daha az rastlanmış olan benlik, adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, korku kavramlarını da felsefi bir şekilde irdelemeye teşvik edecek olan resimli çocuk kitaplarının üretilmesine ihtiyaç duyulabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuklar için felsefe, resimli çocuk kitapları, erken çocukluk eğitimi.

Sayfa Adedi: 106+xiv

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

INVESTIGATION OF ILLUSTRATED CHILDREN’S BOOKS IN TERMS OF PHILOSOPHICAL CONCEPTS

(M.S. Thesis)

Ebru Görgün

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2020

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine children's picture books for early childhood in terms of philosophical concepts. Within the scope of the research, 229 illustrated story books for the early childhood period, which were first edited by best-selling publishers in 2016-2018, were analyzed using content analysis method. In this study, which was studied in the descriptive model, the data were collected by the "Philosophical Concept Search Form in Illustrated Children's Books" developed by the researcher, and the philosophical concepts encountered during the analysis were also included in the study. In the texts of the story books examined within the scope of the study, happiness, love, difference, existence, sadness, courage, self, justice, identity, beauty, intuition, knowledge, change, truth, number, empathy, self-realization, meaning of life, self-confidence, sharing, hope, 23 different philosophical concepts were found including apology and fear. The emotions of the philosophical concepts determined in the text are 28.38%; values 25.68%; ethics 24.32%; 13.51% in metaphysical categories; 2.70% distribution in epistemology, aesthetics and social philosophy categories; It was found that the concepts of happiness, love and difference are mostly used in the texts and the frequency of their use is 0.43%. It was observed that 56.76% of the philosophical concepts

in the texts were given explicitly and 43.24% were given implicitly. Among the philosophical concepts mentioned in the text, the concepts of number, difference, love, beauty, happiness and fear are supported by 0.44% with visuals; 89.47% of them were given openly and 10.53% were given implicitly; metaphysics of philosophical concepts supported by visuals 42.11%; ethics 31.58%; Aesthetics and emotions were found to be in 10.53% categories. As a result of the research, in addition to the concepts of happiness, love, and difference, which are lower than the others, the ratio of self, justice, identity, beauty, intuition, knowledge, change, truth, empathy, self-realization, life It has been suggested that there may be a need to produce illustrated children's books that will encourage them to examine the concepts of meaning, self-confidence, sharing, hope, apology and fear in a philosophical way.

Key Words: Children's literature, philosophy for children, illustrated children's books, early childhood education.

Page Numbers: 106+xiv

Supervisor: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11

2.1. Felsefe	11
2.2. Felsefi Akımlar	14
2.2.1. İdealizm	14
2.2.2. Realizm	14
2.2.3. Pragmatizm	15
2.2.4. Varoluşçuluk	16
2.2.5. Natüralizm.....	16
2.3. Felsefe Eğitimi	17
2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.....	18
2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları.....	22
2.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	23
2.5. Erken Çocukluk Dönemi ve Felsefe.....	28
2.6. Çocuk Edebiyatı	34
2.7. Resimli Çocuk Kitapları	35
2.8. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri.....	36
2.9. Edebiyat ve Felsefe İlişkisi.....	38
2.10. Erken Çocukluk Döneminde Edebiyat Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi	39
2.11. İlgili Araştırmalar	44
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48
BÖLÜM III	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	54
3.3. Verilerin Toplanması	57
3.4. Verilerin Analizi	59

BÖLÜM IV	63
BULGULAR	63
4.1. Felsefi Kavramlara İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Felsefi Kavramların Temsil Ettiği Disiplinlere / Alt Dallara İlişkin Bulgular ..	63
4.2.1. Epistemoloji Kategorisine İlişkin Bulgular	64
4.2.2. Metafizik Kategorisine İlişkin Bulgular	65
4.2.3. Etik Kategorisine İlişkin Bulgular	66
4.2.4. Değerler Kategorisine İlişkin Bulgular.....	68
4.2.5. Estetik Kategorisine İlişkin Bulgular	70
4.3. Felsefi Kavramların Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular	73
4.4. Felsefi Kavramların Verilişine (Açık-Örtük) İlişkin Bulgular	75
4.5. Felsefi Kavramların Görsellerle, “Kullanım Sıklığı, Açıklık-Örtüklük, Disiplinler” Bakımından Desteklenme Oranlarına İlişkin Bulgular.....	75
4.5.1. Metafizik Kategorisine İlişkin Bulgular	79
4.5.2. Etik Kategorisine İlişkin Bulgular	80
4.5.3. Değerler Kategorisine İlişkin Bulgular.....	81
4.5.4. Estetik Kategorisine İlişkin Bulgular	82
4.5.5. Duygular Kategorisine İlişkin Bulgular	83
BÖLÜM V	87
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	87
5.1. Sonuç ve Tartışma	87
5.2. Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER.....	105
EK 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Felsefi Kavramlar Bakımından İncelenmesi ..	106

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çocukların Felsefi Soruları</i>	42
Tablo 2. <i>Örneklemdeki Resimli Hikâye Kitaplarının Baskı Yıllarına Göre Dağılımı</i>	55
Tablo 3. <i>Örneklemdeki Resimli Hikâye Kitaplarının Çok Satan Yayınevlerine Göre Dağılımı</i>	56
Tablo 4. <i>Örneklemdeki Resimli Hikâye Kitaplarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı</i>	57
Tablo 5. <i>Metinlerde Bulunan Felsefi Kavramların Kategorilere Göre Dağılımı</i>	63
Tablo 6. <i>Felsefi Kavramlardan Her Birinin Toplam Cümle Sayısına Oranı</i>	73
Tablo 7. <i>Felsefi Kavramlardan Her Birinin İçinde Felsefi Kavram Bulunan Toplam Cümle Sayısına Oranı</i>	74
Tablo 8. <i>Metinlerde Bulunan Felsefi Kavramların Açıklık - Örtüklük Bakımından Dağılımı</i>	75
Tablo 9. <i>Bulunan Felsefi Kavramları Destekleyen Her Bir Görselin Toplam Görsel Sayısına Oranı</i>	76
Tablo 10. <i>Metinlerdeki Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerden Her Birinin Kavram Bulunan Toplam Görsel Sayısına Oranı</i>	76
Tablo 11. <i>Metinlerde Geçen Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerin Açıklık - Örtüklük Bakımından Dağılımı</i>	77
Tablo 12. <i>Metinlerde Geçen Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerde Bulunan Kavramların Kategorilere Dağılımı</i>	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> K-163 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.....	79
<i>Şekil 2.</i> K-9 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.....	80
<i>Şekil 3.</i> K-196 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.....	81
<i>Şekil 4.</i> K-213 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.....	82
<i>Şekil 5.</i> K-176 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.....	83
<i>Şekil 6.</i> K-217 kodlu kitaptan alıntılanan birinci görsel	85
<i>Şekil 7.</i> K-217 kodlu kitaptan alıntılanan ikinci görsel.....	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tüm canlılar daha iyi bir dünya arayışı içindedir. İnsanlar, hayvanlar, bitkiler hatta tek hücreliler de dâhil olmak üzere bütün canlılar, durumlarını iyileştirmek için aktif olarak çaba göstermektedir. Bu nedenle bütün organizmalar, kendi üst versiyonlarını yaratmak için öncelikle içinde bulundukları durumu değerlendirmek ve iyileştirmeye çalışmaktan doğan problemleri çözmek mecburiyetindedir. Çoğunlukla hiyerarşik bir süreci içeren problem çözme, akıl karıştırıcı bir uğraş olduğu için her zaman beklenen sonucu vermemektedir. Bu da yaşam sürdükçe devam edecek olan bir deneme-yanılma sürecini ve problem-çözüm döngüsünü beraberinde getirmektedir (Popper, 2020, s. 7). İnsan da kendisine ve içinde bulunduğu evrene yönelik bilgi ve çıkarımları bu döngü içinde öğrenmektedir.

İnsan, problemleri görebilme ve çözebilme yetkinliği ölçüsünde kendini olası tehlikelerden koruyabilmekte ve geliştirebilmektedir. Problem çözme becerisi insanın hayatında öyle merkezi bir yerde durmaktadır ki problemlerini çözme konusunda yetkin olmayan kimseler, geleceklerini bu konuda kendini geliştirmiş kimselerin insafına bırakmaktadır. Bu nedenle denilebilir ki başkalarının insafına bırakmadan kendi hayatları üzerinde söz sahibi olmak isteyen insanların, karşılaştıkları problemleri çözebilecek yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Karmaşık bir süreci barındıran problem çözme becerisinin ise bireyin düşünme becerileri üzerindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir.

Kant (2018), insanın ancak eğitimle insan olabileceğini öne sürmektedir (s. 35). Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği ve neredeyse benzer hızda hayatı şekillendirdiği günümüzde, insanı insan olmaya eriştiren bir araç olarak eğitimin de buna paralel bir

şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde ele alınacak eğitimin, öğretileni öğrenmek yerine, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenme gibi zihinsel süreçlerin edinimini sağlaması gerekmektedir. Çünkü dünün öğretileni bireye bugün yeterli gelmemekte ve bugünün öğretileni dahi bireyin, düşünce, üretim, tüketim döngüsüne uyumunu zorlaştırmaktadır (Duman, 2015, s. 398). Bu bakımdan çocuklar, içinde bulunulan zaman dilimine göre değil, geleceğin şartları göz önünde bulundurularak eğitilmelidir (Kant, 2018, s. 41). Şunu da belirtmek gerekir ki sadece içinde bulunulan çağ değil gelecek çağları da göz önünde bulundurarak yapılandırılan eğitim, bireyi geleceğe hazırlamak adına önemli bir işleve sahiptir; fakat günümüzde geleceği ön görebilmek geçmişteki kadar kolay değildir. Bu nedenle bireyin sadece geleceğe yönelik değil aynı zamanda her çağda kullanabileceği becerilerle de donatılması gerekmektedir.

Düşünme ve düşünmeyi öğrenme üzerine kurulacak bir eğitim (Duman, 2015, s. 398) hem geleceğin bireyini yetiştirmesi hem de bireyin her dönemde ihtiyaç duyacağı bir özellik olması sebebi ile eğitim sisteminin temelini oluşturmalıdır.

Düşünme becerileri içinde bulunduğumuz dönemde hayata tutunabilmek için de önemli bir işlev göstermektedir. Gerçek dünyadan adım adım sanal dünyaya geçiş yaşanırken ve insanlar her yerden akın akın gelen bilgi bombardımanına maruz kalırken, bunların arasından ihtiyaç duyduklarını ayırt edebilmek için düşünme hatta üst düzey düşünme becerilerine duydukları ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu becerilerin insan hayatının şekillenmesinde önemli bir yeri olan erken çocukluk yıllarından itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun zihnine, duyularına ve duygularına dokunan bir uyaran olarak çocuk kitapları bu becerilerin desteklenmesine önemli bir kaynak sunmaktadır. Gelişim alanlarını destekleyici, geleceğe hazırlayıcı, nispeten kolay ulaşılabilir bir edebi ürün ve aynı zamanda sanatsal bir eğitim aracı olması nedeniyle çocuk kitaplarının önemi gün geçtikçe artmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanı diğer organizmalardan ayırarak “insan” vasfına erdirdiği düşünülen özelliklerin başında gelen dil ve düşünme yetisi, insanın içinde bulunduğu çağ fark etmeksizin insan olmaya devam ettiği müddetçe kullanması gereken veyahut da sergilemesi beklenen becerilerin başında gelmektedir.

İnsan, dili kullanma yeteneği sayesinde medeniyeti, kültürü ve sosyal yapıyı ortaya çıkarmıştır (Vygotsky, 2018, s. 31). Düşünme yetisi ile de ortaya çıkardığı bu unsurların kullanımı, geliştirilmesi ve sürerliliğini sağlamıştır. Dolayısıyla bir tür olarak insanın evrendeki yaşamını insan olarak sürdürebilmesi için hem dil ve düşünme becerilerine sahip olması hem de sahip olduğu bu becerileri içinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmesi gerekmektedir. Günümüzde ise içinde yaşanılan dönem o kadar hızlı değişmektedir ki insanların sadece bulunduğu döneme değil hızla gelecek olan diğer dönemlere de adapte olabilecek becerilere sahip olması gerekmektedir.

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler geleceği çoğu zaman öngörülemez kılmaktadır. Sürekli değişim halinde olan dünya ve insanlığın her saniye yeni bilgilerle karşılaşması, bugün geçerli olan bir fikrin her an hızlıca geçerliliğini kaybedebilecek olması, insanları hangi bilgiye inanmaları gerektiği konusunda belirsizliğe sürüklemektedir (Harari, 2019, s. 240). Bu belirsizliği ortadan kaldıracılabilmek mümkün görünmemektedir fakat belirsizlikle birlikte yaşamayı mümkün kılacak stratejiler izlemek mümkündür. Bunun içinse bu stratejilerin sadece belli bir dönem ya da geleceğin belli bir kısmına hitap eden becerileri değil insanı insan yapan ve insan kalmasını sürdürecektir olan temel becerileri içermesi gerekmektedir.

Gardner (2010), insanların gelecekte belli başlı disiplinlere özgü düşünme biçimlerine daha çok ihtiyaç duyacaklarını ve bu konudaki becerilerin geleceği beklemeden şu andan itibaren geliştirilmeye başlanması gerektiğini öne sürmüştür. Bu doğrultuda, geleceği; disiplinli, sentezci, yaratıcı, saygılı ve etik zihinlerin kuracağını; bu zihin tiplerinin ise hem bilişsel hem de insani boyutları olması nedeniyle evrensel olduğunu dile getirmiştir (s. 3). Harari (2019), insanların daha fazla bilgi yerine, bu bilgiyi anlamlandırabilecek, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu ayırt edebilecek, ulaştığı pek çok bilgi parçasını dünyaya ilişkin geniş bir resme dönüştürebilecek yetilere ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda insanların, değişimle başa çıkabilme, yeni şeyler öğrenebilme ve alışılmışın dışındaki durumlarda akli dengelerini koruyabilme becerileri edinmesi gerektiğini söylemiştir (s. 241, 242). Bu önerilere göz atıldığında özellikle eleştirel, esnek, yaratıcı, mantıksal ve duyarlı düşünme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitimi ise tam da bu becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bir düşünme eğitimi programıdır. İnsanların dahi insan olarak değil de birer veri kaynağı

olarak görüldüğü bu dönemde, karşılaşacağımız yeni durumları değerlendirmek için etik bilgisine ve felsefe eğitime her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bakımdan çocukların zihinlerinde duvarlar örülmeden erken yaşlardan itibaren felsefe eğitimi ile tanıştırılması büyük bir önem arz etmektedir (Direk, 2006, s.16). Felsefe gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden bir disiplinin, prefrontal korteksi henüz gelişmemiş, mantıksal çıkarımlar ve soyut düşünme becerilerine sahip olmadığı düşünülen küçük yaşlardaki çocuklarla çalışılması, çocuklar için felsefe eğitimi ile tanışmamış olan çoğu kesim tarafından neredeyse imkânsız olarak görülmektedir. Böyle düşünmelerinin temelinde de muhtemelen çocuklar için felsefe eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları yatmaktadır.

Hâlihazırda çocukları felsefi sorgulamaya yeterince güdülemeyen bir ortamda, çocuklara sunulan kitapların felsefi niteliği daha da önem kazanmaktadır. Alan yazında resimli çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri, değerler, değer kavramları, benlik kavramı, değer eğitimi, karakter eğitimi, karakterlerin duygu durumları, duygusal zeka, prososyal davranışlar, toplumsal cinsiyet rolleri, barış eğitimi, mizah unsurları, korku ve şiddet öğeleri, çocuk hakları, kullanılan temalar, çocukluk anlayışı gibi konular bakımından; çocuklar için felsefe kitaplarının ise güzellik, sanat kavramları ve metin yapısı bakımından incelendiği görülmüştür. Fakat resimli çocuk kitaplarını felsefi kavramlar bakımından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın problemini “Resimli çocuk kitapları felsefi kavramlar bakımından ne durumdadır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Alt Problemler

Erken çocukluk dönemine yönelik yayımlanan resimli çocuk kitaplarında;

- Hangi felsefi kavramlara yer verilmiştir?
- Felsefenin hangi disiplinlerine / alt dallarına yönelik felsefi kavramlara yer verilmiştir?
- Felsefi kavramların kullanım sıklığı nedir?
- Felsefi kavramların verilişi açıklık – örtüklük bakımından nasıl yer almaktadır?
- Metinlerde bulunan felsefi kavramlar görsellerle ne oranda (kullanım sıklığı), ne şekilde(açıklık-örtüklük), hangi disiplinlerde / alt dallarda desteklenmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk kitapları dilsel, düşünsel, görsel hatta işitsel öğelerle çocukların dil ve düşünce yetilerinin yanı sıra duyularının ve estetik duyarlılıklarının gelişmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda çocuğun diline ve anlam evrenine hitap ettiği için çocuklarla iletişime geçmek için önemli bir araçtır (Sever, 2015, s. 33). Felsefe ise kavramlarla çalışan bir alan olarak üst düzey düşünme becerilerine hitap etmektedir (Dirican, 2018, s. 13). Fakat bu durum çocukların felsefe yapamayacağı anlamına gelmemektedir. Kavramlar çocukların anlayabileceği şekilde paylaşıldığı takdirde çocuklar zamanla bu kavramlar üzerinde düşünebilecek, kendi düşüncelerini belirtebilecek ve bu düşünceler üzerinde arkadaşlarıyla tartışabilecek bir düzeye geleceklerdir. Felsefenin, felsefeye dair kavramların, değerlerin, duyguların, ikilemlerin, etik problemlerin çocukların bulundukları bilişsel ve dilsel düzeye göre uyarlanması ve somutlaştırılmasında çocuk kitaplarının rolü oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuklara sunulacak olan kitapların belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çocuğu düşünmeye, sorgulamaya, yeni sorular sormaya iten, meraklandıran, yer yer tamamlanmayı bekleyen boşlukların bulunduğu kitaplar çocuklarla felsefe yapmak için ideal kitaplardır. Çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanmış felsefe dizilerinde bu tür kitaplara rahatlıkla rastlanabilir. Fakat “Çocuklar için felsefe” alanı ülkemizde yeni yeni gelişmekte olan bir alan olduğu için öğretmenler ve ebeveynler tarafından yeterince tanınmamaktadır. Dolayısıyla bu kitaplara ulaşabilen çocukların sayısının oldukça az olduğu düşünülmektedir.

Çocuklarla felsefe yapabilmek için çocuklarla felsefe dizilerine ulaşmak şart mıdır? Elbette değildir. Bu alanda bir önbilgiye sahip olan eğitimciler ya da ebeveynler çoğu çocuk kitabını düşünmek için bir araca dönüştürebilirler. Hatta bazı çocuk kitapları herhangi bir felsefe dizisi içinde yer almasa da derin bir felsefi alt yapıya sahip olabilir. Çocuklar için felsefe alanını daha önce hiç duymamış insanlar dahi bu kitaplar aracılığıyla kendini belki daha önce üzerinde hiç düşünme ihtiyacı hissetmediği kavramları düşünürken bulabilir. Ortaya çıkacak olan bu durum ise okuyucunun felsefi duyarlılığı ile ilgili olabileceği gibi aynı zamanda kitabın barındırdığı felsefi ya da düşünsel alt yapı ile de ilgilidir.

Çocuklar için felsefe eğitiminin gerçekleştirilmesinde, olayların, kavramların somutlaştırılarak çocuğa sunulmasında resimli çocuk kitapları özellikle de erken çocukluk döneminde önemli bir yere sahiptir. Böyle bir aracın felsefi kavramlar açısından niteliğinin

incelenmesi, çocukların daha çok hangi felsefi kavramlarla karşılaşabileceğini belirlemek bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca kitapların felsefi niteliği hakkında bilgi edinmek, alandaki ihtiyacın görünür kılınması açısından da önemlidir. Araştırma bulgularının, daha az ele alınmış kavramları da düşünmeye iten nitelikli resimli çocuk kitaplarının üretilmesini teşvik ederek, çocuk edebiyatındaki felsefi çeşitliliğe katkıda bulunacağı; bu bakımdan alandaki araştırmacılara, eğitimcilere ve çocuk kitabı yazarlarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada kullanılan kitapların yayınevleri Nisan 2019 tarihinde, çevrimiçi kitap satış sitelerinden D&R, İdefix ve Kitapyurdu'nun çok satan kitaplar listeleri taranarak belirlenmiştir. Çocuk edebiyatı alanında en çok satış yapan ilk 5 yayınevinin seçimi Nisan 2019 tarihinde bu sitelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın örneklemini çok satan yayınevlerinin ilk baskısını 2016-2018 yıllarında gerçekleştirdikleri erken çocukluk dönemine yönelik hikâye türünde resimli çocuk kitapları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada bulunan herhangi bir kavramın felsefi kavram olma durumu, ilgili kavramın felsefi olarak irdelenebilirliğine göre belirlenmiştir. Bulunan felsefi kavramların doğruluğunu, temsil ettiği anlamı teyit etme aşamasında çeşitli sözlüklerden ve felsefe kaynaklarından; kategorilere yerleştirilmesinde ise çoğunlukla Cevizci (2019)'nin *Felsefe Sözlüğü'nden* yararlanılmıştır. Araştırmada bahsi geçecek olan kavramların ve kategorilerin tanımlarına aşağıda kısaca değinilmiştir:

Sezgi: “Gerçeğin deneye ve akla vurmadan doğrudan doğruya kavranmasıdır” (TDK, 2020).

Bilgi: Cevizci (2019)'ye göre bilgi, kendisine birtakım yetenek veya melekeler aracılığıyla erişilebilen fiziki, zihinsel veya metafiziksel düzeyden bir şeye ilişkin bir bilinç durumu veya zihin halidir (s. 74).

Ontoloji: Varlığa veya gerçekliğe ilişkin genel araştırma olarak tanımlanan ontoloji, varlığın doğasına ve kategorilerine ilişkin felsefi araştırmayı ifade etmektedir (Cevizci, 2019, s. 329).

Gerçek: Düşünülen, tasarımılanan, imgelenen şeylere karşıt olarak var olanlardır (Cevizci, 2017).

Paylaşma: Herhangi bir şeyi aralarında bölüşmek, pay etmek anlamına gelmektedir (TDK, 2020).

Sevgi: İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu durumudur (TDK, 2020).

Üzüntü: Olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliğidir (TDK, 2020).

Kırgınlık: Bir kimseye gücenmiş, gönlü kırılmış olma durumudur (TDK, 2020).

Mutluluk: Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumudur (TDK, 2020).

Korku: Bir tehlike veya tehlike düşüncesi karşısında duyulan kaygı, üzüntü durumudur (TDK, 2020).

Güzellik: Bir varlık ya da nesnenin kendisini gören kişide hoş deneyimler yaratma potansiyelidir (Cevizci, 2019, s. 200).

Benlik: Bireyin kendisiyle ilgili temsillerinin bütünü; kişinin kendisini algılama veya değerlendirme tarzıdır (Cevizci, 2019, s. 66).

Empati: Duygu ve düşünce bağlamında kendini bir başkasının yerine koyabilme (TDK, 2020), aynı zamanda başkasının duygularını paylaşabilme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2018, s. 137).

Farklılık: İnsanların ve insana dair kimliklerin, birbirleriyle tamamen aynı olmak yerine, birbirinden ayrı ve farklı olması durumudur (Cevizci, 2019, s. 174).

Kendini gerçekleştirme: Bireyin karakteristik özellikleri ve tanımlayıcı potansiyellerinin, onun gerçek doğasını ortaya çıkaracak bir tarzda gelişmesidir (Cevizci, 2019, s. 256).

Kimlik: Kişinin toplumdaki varlığını tanımlayan; ona farklılık, belirlilik kazandıran ve varoluşuna anlam yükleyen niteliktir (Cevizci, 2019, s. 261).

Varoluş: Varlığın, gerçek şeyleri düşsel ya da kurgusal şeylerden ayıran temel özelliğidir (Cevizci, 2019, s. 441). Aynı zamanda bir şeyin ne olduğu, nasıl olduğu değil de var olduğu olgusudur (TDK, 2020).

Sayı: Aristoteles, sayıyı, birliklerden kurulu çokluk olarak tanımlamaktadır (Fazlıoğlu, 2003, s. 2).

Cesaret: Korkuyu, tehlikeyi, acıyı vb. zor durumları metanetli bir şekilde karşılayabilme gücüdür (Cevizci, 2019, s. 92).

Umut: Bir şeyin olmasını arzu etmekten ya da beklemekten doğan duygu durumudur (TDK, 2020).

Yaşamın anlamı: Etiğin temel konularından biri olarak, hayatı bilinçli insan varlıkları için önemli ve kıymetli kılan şeylerin bütünüdür (Cevizci, 2019, s. 457).

Öz güven: İnsanın kendine güvenme duygusudur (TDK, 2020).

Özür Dileme: Yaptığı bir yanlıştan dolayı bağışlanmasını istemektir (TDK, 2020).

Değişim: Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin tümüdür (TDK, 2020).

Adalet: Herkesin hak ettiğini almasıdır (Cevizci, 2019, s. 13).

Epistemoloji: Felsefenin bilgiyi konu alan temel dalıdır (Cevizci, 2019, s. 157).

Metafizik: Felsefenin varlığı konu alan en genel ve temel dalıdır (Cevizci, 2019, s. 300).

Etik: Felsefenin değerle ilgili boyutunu oluşturan temel disiplindir. Aynı zamanda doğru ve yanlış, olması gerekenle ilkeleri ele alıp tartışan felsefe disiplini olarak da tanımlanmaktadır (Cevizci, 2019, s. 165).

Estetik: Felsefenin duyuşal değeri konu alan, güzellikle ilgili disiplindir (Cevizci, 2019, s. 161).

Değer: Bir şeyin önem ölçüsünü gösteren, onu anlamlı hale getiren niteliktir. Dört farklı değer türü bulunmaktadır. Bunlardan, değer denilince ilk akla geleni, etik değerdir. “Etik değer, nesnelerin, olayların, eylem ve yaşantıların eylemi veya yaşanılacak hayatın akışını belirleme amacı doğrultusunda sahip oldukları anlam ve önemi sergileyen bir niteliği tanımlar” (Cevizci, 2019, s. 112).

Duygu: “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Toplum Felsefesi: “Toplumun yapısını iyi bir toplum düzeninin kurucu öğelerini, toplumla devlet arasındaki ilişkileri konu alan felsefe türü”dür (Cevizci, 2019, s. 423).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefe

Uzun yıllardır söylenegeldiği gibi insan düşünebilen bir varlıktır. Bilgisi dâhilinde aklının alabildiği hatta aklının almakta güçlük çektiği her şeyi düşünebilme yetisi ona, düşünme üzerine düşünme olanağı da tanımaktadır. Böylelikle insan öne sürdüğü fikirlerin hem yaratıcısı hem de yargıcı rolünde olabilmektedir (Çotuksöken, 2012, s. 15). Nihai hedefi kendini gerçekleştirmek olan insan, aynadaki yansısını değil aynaya bakan kendisini bulabilmek için etrafındaki tüm yanılsamalardan arınmaya çalışmalıdır. Fakat yanılsamalar içine doğan bir varlık olarak bu emelin kısa bir zaman diliminde gerçekleşmesi pek de mümkün görünmemektedir. Bu nedenledir ki kendini bulmak, kâinatın sırlarına erişmek ve kesin bir cevabı olmadığı için sonu gelmeyen fakat insanın kendini düşünmekten de alıkoyamadığı birçok konu, insanı felsefi düşünüşe sevk etmektedir. İşte insan ancak bu düşünüşe yoğunlaşarak gerçekliğe ortak olabilmekte ve ancak bu şekilde kendisini bulmaya yaklaşabilmektedir (Jaspers, 2019, s. 12).

Felsefe, insanın kendi varoluşuyla birlikte kendi özünü sorgulaması, kendi dışındaki evreni akıl ve duyuları aracılığıyla anlamlandırmaya çalışmasıdır. (Turhan, 2019, s. 13). Genellikle bilgelik sevgisi olarak da bilinen felsefe, aslında insanın kendi evreninde aşkınlaşma çabasıdır; az önce bahsi geçen yanılsamalar dünyasından kurtuluşunu da bu çabanın bizzat kendisinde aramaktadır (Jaspers, 2019, s. 20). Gianni Rodari'nin “Dünya denen koca okul” isimli çocuk kitabında geçen bir cümlede olduğu gibi “Sonu yoktur öğrenmenin, bildiğinden daha kıymetlidir hep, henüz öğrenmediğin.” İnsan ne kadar bilirse

bilsin muhakkak bir bilmediği olacaktır ve her seferinde elindekinden daha kıymetlisini arama yolunda olan kişi için aşkınlaşma çabası ömür boyu sürecektir (Rodari, 2018)

Günümüz dünyasında her yerden yağan enformasyon yağmuru, insanın kendi ötesine geçme mücadelesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla bu bilgi karmaşasında yönünü bulabilmek için insan zihninin birtakım filtreler ihtiyacı bulunmaktadır. Bu filtreler sayesinde insan, gelen bilgi akınını, başta eleştiri olmak üzere, çeşitli süzgeçlerden geçirerek kendi için anlamlı hale getirebilecektir. Bu nedenle insanı, içinde kaybolduğu bilgi yığından, onu kendisi için anlamlı hale getirerek kurtaran felsefenin değeri gün geçtikçe artmaktadır.

Bulunduğu yeri tanımlamak ve bir kimlik edinebilmek insanın büyürken ihtiyaç duyduğu en temel gereksinimlerin başında gelmektedir. Bu tanımlama ve yer edinme eylemlerini, insan ancak kendisi gerçekleştirdiğinde onun için gerçek bir anlam ifade edecektir (Mohr Lone, 2018, s. 39). Bir bakıma kendi kaderini kendisi tayin eden insan, bu eylemleri gerçekleştirebilmek için, davranışlarının temelinde yatan düşüncelerini duyabilmesi, anlayabilmesi ve onlara yön verebilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019, s. 6). Bunu etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için de düşüncelerini duymasını sağlayacak farkındalığa, anlamasını sağlayacak bilgiye ve muhakeme becerisine ve de hayatının iplerini kendi elinde tutabilecek bir bilince ihtiyaç duymaktadır (Mohr Lone, 2018, s. 39). Tüm bu becerilere sahip olan insan kendi olma, kendini bulma yolunda ihtiyaç duyacağı neredeyse her şeyi aklının heybesine katmış bir vaziyette yoluna devam edecektir. Bu sayede karşılaşacağı problemlerde kaybolmak yerine, onları tanıyarak, tanımlayarak yolunun üzerinde duran engelleri daha rahat bir şekilde aşabilecektir (Yılmaz, 2019, s. 6).

İnsan, tabiatı itibarıyla ne iyi ne de kötüdür, çünkü o doğası itibarıyla ahlaki bir varlık değildir. O ancak akli ödev ve yasa fikrini geliştirdiğinde ahlaki bir varlık haline gelmektedir. Ne var ki insanın kötülüğe karşı doğal bir yatkınlığı olduğu söylenebilir, çünkü onu dürtüleri bir yöne sürüklerken, akli ise bir başka yöne sevk etmektedir. O ancak erdemle, bir başka deyişle kendi kendini sınırlayarak iyi olabilir (Kant, 2018, s. 103). Felsefe ise bir nevi hayata dönük ya da ahlaki bir eğitim oluşu ile insana özgür bir varlık olarak nasıl yaşaması gerektiğini öğreten eğitimidir. Bu eğitim, kendi kendini idame ettirebilecek ve aynı zamanda toplum içerisinde kaybolmadan, bireyselliğini koruyarak kendisine uygun yeri edinebilecek bir kişiliğin, özgür bir varlığın eğitimidir (Kant, 2018, s. 53).

İnsan başkalarıyla birlikte var olur; yani insan, kendi-varlık olarak bir başka kendi-varlığa bağlıdır ve birbirleriyle iletişime geçerek, yardımlaşarak her iki kendi-varlığın da gerçekten kendisine kavuşması mümkün olabilir. Bu nedenle mutlak bağımsızlık olası görünmemektedir ki bunun örneklerine tarihte de sıklıkla rastlanabilir. Bugüne kadar gelen süreçte rastlanılan insanın insana bağlılığı, günümüzde çökme tehlikesi ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bahsi geçen çökme riski en çok da insanların kendilerini anlamaları, kendilerine ve başkalarına karşı duyarlı davranmaları konularında hissedilmektedir. Dolayısıyla, ortaklık ve sadakatin artık sorgusuzca güvenilebilir bir değer olmaktan çıktıkları görülmektedir (Jaspers, 2019, s. 21).

Felsefe, insan var olduğu sürece devam edecek bir düşünce etkinliğidir, çünkü onu bilinçli bir şekilde ele almak, hiç bitmeyecek daima kendisini yenileyecek bir görevdir. Bu görevin mahiyeti, hangi biçimde olursa olsun, insan “insan” olarak kaldığı müddetçe uyanık olmaktır. Felsefe, insanları uyandırarak bilimsel bilgiye alan hazırlamakta, bu bakımdan bilimin ortaya çıkışına yardımcı olmaktadır. Jaspers bu durumu “Felsefenin anlamı başka bir kökene de sahiptir: insanların uyandıkları yerde her bilimden önce ortaya çıkar.” cümleleriyle ifade etmiştir (Jaspers, 2019, s. 8, 12). Günümüzdeki bilimlerin hepsi temelini felsefeden almaktadır. Nihayetinde bir zamanlar felsefenin ta kendisi olan konular yıllar içinde bağımsızlığını ilan etse de felsefenin doğasında bulunan merak ve sorgulama, bilimi beslemeye devam etmektedir. Bilimsel bilgi ve düşünceler, zamanın birinde merak edilmiş, üzerine sorular sorulmuş bir problem ve bu probleme kaynaklık eden durumların araştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bilimin gün geçtikçe artan araştırma alanları, temsil ettiği konuların daha derinlemesine ve daha detaylı çalışılmasını mümkün kılmıştır fakat tüm alanları tek bir çatı altında toplayan bütünsellikten de uzaklaşmıştır. Bu uzaklaşma insanın bir parçası olduğu evrene bakışını da etkilemiş, görüş alanını flulaştırmıştır. Felsefe ise tüm bu fluluğu berraklaştırarak insana gerçekleri daha net ve geniş bir açıdan görme fırsatı tanımaktadır (Dirican, 2017, s. 171). Bilimsel bilgi, nesneleri ve konuları tek tek inceleyerek daha özel bir alana hitap ederken, felsefe, insanı insan olarak ilgilendiren varlığın bütünü ile aydınlatıldığı yer olarak daha kapsayıcı bir nitelik üstlenmektedir (Jaspers, 2019, s. 8). Onun bu kapsayıcılığı, evrene olan parçalanmış bakışı bütünselleştirmektedir (Dirican, 2017, s. 171). Böylelikle evrenin bir parçası olduğuna kanaat getiren insanın, verdiği kararların sadece bireysel sonuçlarıyla ilgilenmeyeceği düşünülmektedir.

Felsefe, tarihin çok eski zamanlarından bu yana yapısı gereği birçok farklı konuda birçok farklı görüşe ev sahipliği yapmıştır. Dolayısıyla felsefe çatısı altında birçok felsefi akım bulunmaktadır. İlerleyen paragraflarda bu felsefi akımlardan idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizm gibi temel felsefi akımlara değinilmiştir.

2.2. Felsefi Akımlar

Bu kısımda temel felsefi akımlardan idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizme değinilmiştir.

2.2.1. İdealizm

İdealizm, zihnin tek gerçeklik olduğunu, dış dünyanın tek başına bir gerçekliği olmayıp ancak zihinsel olanın bir görünüşü olarak hayat bulduğunu savunan varlık görüşü olarak tanımlanmaktadır. Gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu öne süren idealizm, bu düşüncesiyle zihnin maddi dünyayı yarattığını değil, dış dünyanın zihne bağımlı olduğunu ileri sürmektedir. Platon, Berkeley, Kant ve Hegel, idealizmin en önemli temsilcileri arasında bulunmaktadır. Varlığı görünüş ve gerçeklik olarak ikiye ayıran idealizm, insanı da ruh ve bedenden meydana gelen bir varlık olarak değerlendirmekte; insanın özünün yani insanı her ne ise o yapan şeyin ise, onun manevi varlığı veya aklı olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2012, s. 25, 26). İdealistler, insanların gerçek olarak gördüğü her şeyin aslında ideaların birer yansımasından ibaret olduğunu, bu nedenle gerçekliğe ya da gerçekliğin doğru bilgisine, insanın gözlem ve deneyimleri aracılığıyla tam olarak ulaşamayacağını iddia etmektedir. Dolayısıyla gerçekliğe de ancak akıl ve sezgi yoluyla ulaşılabilceğini öne sürmektedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019, s. 98).

2.2.2. Realizm

Realizm, doğayı, olayları olması gerektiği gibi değil, olduğu gibi yansıtmaya, görme ve açıklama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak da zihinden bağımsız bir dış dünyanın varlığını kabul eden, gerçeğin insan zihninden ve algılarından bağımsız olduğunu öne süren felsefe öğretisi olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2019, s. 370).

Gerçek varlığı görüngülerin içinde gelişen, gelişmekte olan öz olarak tanımlayan Aristoteles, bu görüşüyle, realizmin kurucusu sayılmaktadır (Sönmez, 2019, s. 80). O, bu düşüncesini, Platon'un idealizm görüşüne karşıt olarak geliştirmiştir ve realizm düşüncesi ile idealizmin akılcılığından farklı olarak maddi dünyada görünen her şeyin var olduğunu (Ocak ve Akkaş Baysal, 2019, s. 99), gerçekten var olanın “şu” diye gösterilebilen somut varlıklar olduğunu öne sürmektedir. Aynı zamanda çoğulcu bir evren görüşüne sahip olan realizm, bütün varlıkların madde ve form olarak adlandırılan iki ana unsurdan meydana geldiğini iddia etmektedir. Realizmin madde ve formun belirlediği ikici gerçek anlayışı, insan için de geçerliliğini korumaktadır. İnsan bedenini madde, ruhunu ise form olarak nitelendiren realizm, insanı diğer canlılardan ayıran gücün akıl olduğunu öne sürmekte; insanları akıllı hayvanlar olarak tanımlamaktadır. İnsanı insan yapan ortak doğanın ise “akıl” olduğunu savunan realizmin özcü bir insan anlayışına sahip olduğu söylenebilir (Cevizci, 2012, s. 45, 46).

2.2.3. Pragmatizm

Pragmatizm, doğruluğu ve gerçekliği tek bir yönden ele alarak yalnızca hareketlerin sonuçları ve başarıları ile değerlendiren felsefi akımdır (TDK, 2020). O, klasik natüralizmin ve liberal dünya görüşünün sanayileşme sonrasında Amerika’da ortaya çıkan yeni bir sürümü olarak görülmektedir (Cevizci, 2012, s. 122). Genel olarak faydacılık olarak bilinen pragmatizm, bir düşünce, teori veya ideolojinin, işe yaradığı ölçüde doğru olduğunu, öne sürülen düşüncenin anlamının onu kabul etmenin yaratacağı pratik sonuçlarda aranması gerektiğini öne süren felsefi akım olarak tanımlanmaktadır. Teoriyle pratiğin birbirinden ayrılmasına karşı çıkan ve pratiğe asli bir öncelik tanıyan pragmatizmin kurucu ve temsilcileri arasında Peirce, James ve Dewey bulunmaktadır (Cevizci, 2019, s. 359, 360).

Pragmatizmin temel eğilimi çoğunlukla fayda ilkesi yönünde vücut bulmaktadır. Bu ilke eylemlerin doğruluğu ya da yanlışlığını mutluluğa teşvik etme oranları üzerinden belirlemektedir; yani bir eylem insanı mutluluğa teşvik ettiği ölçüde doğru, mutluluğa teşvik etmediği ölçüde yanlış olarak değerlendirilmektedir. Bahsi geçen mutluluk ise sadece eylemi gerçekleştiren kişinin değil, aynı zamanda o eylemden etkilenen herkesin mutluluğunu içermektedir (Horner ve Westacot, 2018, s. 161). Toplumsal faydayı esas

almayan her türlü -izm'e karşı çıkan bu felsefî akım fayda ilkesinden hareketle çağın gerisinde kalmış her türlü geleneği de yok etmeyi amaçlamaktadır (Süney, 2019, s. 67).

2.2.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk, insanın kendi niteliğini ve değerini kendisinin yarattığını, dünyada izleyebileceği kendisinden başka bir rehber olmadığını iddia eden felsefî bir ekoldür (Turhan Tuna, 2013, s. 36). İnsanın önce varolduğunu; daha sonra tutum ve davranışlarıyla kendini yaratıp biçimlendirdiğini (Ateş, 2005, s. 768) başka bir deyişle varoluşun özden önce geldiğini ve özü sürekli olarak yarattığını ileri süren felsefî akım olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Sartre, Jaspers, Camus, Heidegger ve Marcel gibi düşünürler tarafından geliştirilen bu akım, modern dünyanın, özellikle toplum üzerindeki etkisinden beslenmektedir. Varoluşçuluk varlığı tözler ve özlerden ibaret gören modern dünya görüşüne veya Aristoteles'ten 20. yüzyıla kadar uzanan klasik metafiziğe gösterdiği tepki veya karşı çıkış ile tanınmaktadır. Karşı çıktığı bir diğer nokta ise bilimsel dünya görüşüdür. Varoluşçuluğun bilimsel dünya görüşüne karşı çıkmasının temelinde, modern bilimin teknolojiyle birleşerek insanı yeryüzünden silme noktasına ulaşmış olması ve bunun doğurduğu kapsamlı baskı yatmaktadır (Cevizci, 2019, s. 442). O, aynı zamanda dünyanın akıl ve anlamın içine işlediği bir yer olduğu düşüncesine de karşı çıkmaktadır ve rasyonalizmin bu kadar ağır bastığı bir çağda insanların daha az düşünür olmalarına dikkat çekmektedir. Varoluş ile bireysel varoluştan, her bir bireyin kendine özgü tecrübeleri, özgünlüğü ve biricikliğinden bahsedilmektedir (Başerer, 2019, s. 86), fakat dünyaya yüklenebilecek anlamın, kendi seçimlerinden olduğu kadar başkalarının seçimlerinden de sorumlu olan bireysel insan tarafından yüklenebileceğini iddia etmektedir (Cevizci, 2019, s. 442).

2.2.5. Natüralizm

Natüralizm, gerçeğin yalnızca doğa ile açıklanabileceğini öne sürmektedir (TDK, 2020). Gerçekten var olanın doğal varlık dünyası olduğunu, varlık bulan her şeyin doğal dünyanın bir parçası olduğunu ve bu nedenle her şeyin doğa bilimlerinin yöntem bilimiyle açıklanması gerektiğini öne süren felsefî akım olarak tanımlanmaktadır. Birci bir yaklaşımı temsil eden natüralizm, gizemciliğe veya doğaüstücülüğe karşı çıkmakta ve insanı bilgiye

götürebilecek tek yolun bilimsel yöntem olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2019, s. 132). Realizminin yeni bir versiyonu olarak da nitelendirilebilecek olan natüralizm, maddi dünyanın dışında bir gerçekliğin olmadığını, doğru bilgiye yalnızca duyu ve deneyim aracılığıyla erişilebileceğini savunmaktadır. Bilimin büyük bir güç haline geldiği, insan ve doğa merkezli modern felsefe geleneğini temsil eden natüralizmin kurucusunun Rousseau olduğu söylenebilir (Uçak, 2019, s. 49).

Natüralist ontoloji, doğal süreçlerin yönettiği tabiatın kendi içinde kusursuzca işleyen evrensel bir mekanizma olduğunu ileri sürmektedir. Natüralizm, doğaya ait bir varlık olarak insanın da bu evrensel mekanizmanın bir parçası olduğunu iddia etmekte ve onun da diğer doğal varlıklar gibi doğa yasalarına tabi olduğunu; dolayısıyla insanlarla ilgili doğal süreçlerin de doğal ya da bilimsel yöntemlerle ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Cevizci, 2012, s. 86).

Mohr Lone (2018)'a göre felsefe, özünde bir bilgi biçimi değil, bir düşünme ve yaşam biçimidir (s. 18). İnsanların, felsefeyi bir yaşam biçimi olarak hayatlarına katabilmeleri onları gerek insani gerek felsefi anlamda daha duyarlı kılmaktadır. Felsefi duyarlılık, eğitim ve pratik ile geliştirilebilen bir beceridir ve bu becerinin geliştirilmesinde nitelikli bir felsefe eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle ilerleyen paragraflarda felsefe eğitiminin ne olduğuna, neleri amaçladığına, doğrudan ya da dolaylı olarak nelere katkı sağladığına ve felsefe eğitimine niçin ihtiyaç duyulduğuna kısaca değinilmiştir.

2.3. Felsefe Eğitimi

Felsefe eğitimi, arayış ve sorgulama temeli üzerinde yükselen bir eğitimidir. Eğitim; bilgiyi aramak, sevmek anlamına gelen “felsefe” sözcüğünün anlamı içinde içkin olarak bulunmaktadır (Direk, 2016, s. 9). Felsefe sistemli ve mantıklı düşünmeyi gerektirmektedir. Sistemli ve mantıklı düşünme ise eğitim ve deneyim aracılığıyla geliştirilebilecek beceriler arasında bulunmaktadır. Bu nedenle felsefe eğitimi ile aslında felsefe yapmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Fakat yürürlükteki felsefe eğitimi derslerinin işlenişine göz atıldığında diğer çoğu derste de olduğu gibi, ele alınan konuların bilgi düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bloom taksonomisinin bilişsel alan becerileri incelendiğinde, bilgi düzeyinin en alt basamakta yer aldığı görülmektedir. Bilgi düzeyi, önceden edinilmiş olan bilgileri tanıma ve hatırlamayı içermektedir. Kısaca, bilgi bu basamakta ezber formunda yer almaktadır (Bilke, 2020, s. 1, 2). Günümüz eğitiminin de

çoğunlukla ezber bilgi halinde bu düzeyde kaldığı görülmektedir. Felsefe eğitimi, üst düzey bilişsel becerilerin kazanımını destekleyerek, bilginin ezber düzeyinden değerlendirme düzeyine yükseltilmesini mümkün kılmaktadır. Bu özelliği ile felsefe eğitiminin, bireyin gerek akademik gerek günlük yaşantısında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Günümüzde sorgulama ve eleştirinin önemi çokça vurgulanmaktadır fakat bu eylemlerin yanlış değerlendirilmesi, kendi dışındakileri sorgulayan ve yargılayan ancak kendine yönelik herhangi bir eleştiride bulun(a)mayan bir insan modeli ortaya çıkarmaktadır (Günay, 2013, s. 26). Kendi üzerinde eleştirel ve sorgulayıcı bir biçimde düşünemeyen bir insanın sadece dışarıya yönelik eleştiride bulunması, insana kendi düşüncesi üzerine düşünme olanağı sağlayan felsefeyi ve felsefi tutumu sekteye uğratmaktadır.

Kuçuradi (2013) de benzer bir soruna değinerek üniversiteye gelen öğrencilerin yapamadığı ve yapamadığının farkında dahi olmadığı bazı eylemlere dikkat çekmektedir. Hayata geçirilmesinde güçlük çekilen hatta bazen varlığından bile haberdar olunamayan bu eylemler aracılığıyla Türkiye'deki felsefe eğitiminin karşılaması gereken ihtiyaçlara değinmektedir. Kuçuradi bu ihtiyaçları, bağlantıları görebilme ve ilişki kurabilme, bir savın mantıksal arka planını görebilme, doğru değerlendirebilme, değerleri kılavuz edinebilme ve değerler bilgisiyle hareket edebilme, olayları ve olguları insan hakları penceresinden görebilme ve değerlendirebilme şeklinde dile getirmektedir (s. 19). Hem toplumsal hem de küresel açıdan değerlendirildiğinde bu ihtiyaçların oldukça önemli olduğu görülmektedir. Dirican (2018) da bu konuda felsefe eğitiminin; sorgulayan, varoluşsal kaygı duyan, doğruyu yanlıştan ayırt edebilen, ahlak dışı olaylara sessiz kalmayan, duyarlı bir neslin yetişmesine katkıda bulunacağını ifade etmektedir (s. 3).

2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Felsefenin tanımının zorluğundan kaynaklanan ikilikler onun nasıl bir disiplin olduğunu tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle kimilerine göre herkesi ilgilendiren bir alan olduğu için herkesin anlayabileceği bir üslupla aktarılması gerektiği düşünülür, kimilerine göre ise ucu bucağı olmadığı için çok zor kabul edilir ve onunla ilgilenmek ümitsiz bir uğraş olarak görülür (Jaspers, 2019, s. 7). Aslında felsefe insanın düşünme şekli üzerine etki eden bir etkinliktir. Adı felsefe olsun ya da olmasın günlük hayatımızda gerçekleşen

birçok düşünme örneği felsefidir. Aldığı dersin gerekliliğini sorgulayan öğrenciden, sevmediği bir işte çalışmak durumunda kalan insanın, yaptığı işin hayatına değer katıp katmadığını ya da o işte kalmaya devam ederek kendisinin dünyaya bir değer katıp katmadığını sorgulamasına kadar birçok durumda sorguladığımız şeylerin felsefi dahi olduğunu bilmeden, bilginin ve düşünme becerilerimizin gücü ölçüsünde asırlardır süren bu yolculuğa, bu anlam arayışına dâhil oluruz. Sokrates'in sorgulanmamış hayatın yaşanmaya değer olmadığını ifade ettiği gibi, böyle bir arayışa dâhil olmak da dünyayı daha değerli bir yer haline getirir (Mohr Lone, 2018, s. 36).

Çocuklar ve felsefe genellikle bir arada hayal edilemeyen kavramlar olsa da üzerinde biraz düşünüldüğünde birbirlerini nasıl besledikleri görülecektir. Felsefe, çocukların merak ettikleri konularda korku duymadan soru sorma, fikir yürütme, cevapları irdeleme, hazır cevapları kabul etmeyerek “Neden?” sorusunu daha sık kullanmalarını; onlarda zaten var olan doğal meraklarını canlı tutmayı, bunları daha da ileri taşıyarak, araştırma, sorgulama, irdeleme ve düşünme becerilerini geliştirmelerine destek olur. İnsanın en saf, en işlenmemiş hali olarak çocuklar da adeta bir filozof edasıyla dünyayı, insanları, ilişkileri gözlemleyerek sordukları sorularla felsefeyi besler. Kendilerine özgü felsefi tavırlarının desteklenmediği çevrelerde çocukların bu soruları baskılanabilir, kendi hayatında edilgen bir role sürüklenebilirken, çocuklar tarafından beslenmeyen felsefe de sadece bir dünya görüşü olmaktan pek de öteye gidemeyebilir. Bu nedenle birbirini besleyen bu iki kavramın birlikteliğini desteklemek; ne çocuğu felsefeden, ne de felsefeyi çocuktan soyutlamamak gerekmektedir (Wartenberg, 2018, s. 11).

Çocuklar sıklıkla anlam bakımından felsefenin enginliklerine giden sorular sormaktadır (Jaspers, 2019, s. 8). Bu soruların felsefi olarak incelendiği zaman asırlardır süren tartışmalarla aynı kökenden geldiği açıkça fark edilmektedir. Çocuklar, felsefenin tarihi ya da teorisi ile ilgilenmemekte, sadece farklı soruları ve farklı fikirleri merak etmektedirler. Onlar, bitmek bilmeyen merakları, felsefi tavırları, çok az bildiklerini düşünmeleri ve diğerlerinden daha fazla bildiklerini kanıtlama ihtiyacı hissetmeme gibi özellikleri yönünden başlangıç kademesindeki bir filozofa benzetilebilirler (Mohr Lone, 2018, s. 33). Filozofların da dünyaya dair soruları sorarken çocukluk tavırlarını korumaları, çocuk ve filozof arasındaki benzerliği kuvvetlendirmektedir (Wartenberg, 2018, s. 25).

Çocukların felsefe yapabilmek için felsefeye aşina olmaları gerekmemektedir (Worley, 2019, s. 21). Onların içtenlikle sorulmuş soruları zaten felsefi sorgulamanın en saf halini

oluşturmaktadır (Wartenberg, 2018, s. 11). Çocuklar, yabancıları oldukları dünyayı keşfedebilmek için sürekli bir soru sorma, sorgulama halinde olup onları karmaşaya düşüren durumları anlamaya çalışmaktadırlar. “Neden yemek masada yenir? Nasıl büyük bir insan olunur? Neden okula gideriz?” gibi sorularla hayatı, ilişkileri, kuralları ve onlar için gizemini koruyan daha birçok şeyi çözmeye çalışmaktadırlar. Dikkat edildiği takdirde, henüz dört-beş yaşlarındayken bile çocukların, onlardan beklenen potansiyelin üstündeki sorgulama derinliği ve yorumlarının şaşırtıcı yönleri fark edilebilir. Fakat çocukların sorularını dinlemeye değer bulmayan yetişkinler, “Git babana / annene sor”, “Büyüyünce öğrenirsin”, “Okulda / öğretmenine sorarsın” gibi yanıtlarla onları başlarından savabilmekte, çocuk cevabı almak için ısrar ettiğinde de soruyu, cevabı vermeyecekleri bir vakte erteleyebilmektedirler. Tüm bunların temelinde, şaşırtıcı bir soru karşısında yetişkinin verecek cevabının olmaması ve bilgisizliğiyle yüzleşmek istememesi yatmaktadır. Bazı yetişkinlerin ise de çocuğunun gözündeki her şeyi bilen anne / baba imajını korumak istemesi yatabilmektedir (Droit, 2017, s. 9, 26).

Bilginin ortaya çıkmasında, çeşitli düşünsel etkinliklerin somutlaştırılarak görünür kılınmasında, kavramların büyük bir rolü bulunmaktadır. İnsan kavramları üreten, diğer insanlara iletme eğiliminde olan ve aynı zamanda dünyasını bu kavramlara göre kuran bir varlık olarak; var olanları bu şekilde bilmeye, anlamaya, yorumlamaya programlanmıştır (Çotuksöken, 1998, s. 12, 13). Felsefe de en temelde, kavramlar üzerine düşündürmektedir (Dirican, 2018, s. 13). Kavramlar üzerine düşünmek öğrenilen şeyin özüne dair bilgi edinmeyi sağladığı için, öğrenilen şeyi anlamayı içerir, böylelikle anlamadan tekrar etmenin önüne geçilmiş olur (Kant, 2018, s. 97). Günlük yaşam hızının artmasıyla birlikte düşünme derinliğinin de azaldığı görülmektedir. Hayatımızı kolaylaştırma vaadiyle piyasaya sunulan birçok teknoloji, söylenildiği gibi belli başlı noktalarda günlük yaşamımızı kolaylaştırırsa da, insanların sürekli ileriye gitme çabası, tasarruf edilen zamanın düşünmeyle değil de kendini ileriye taşımak için ellerindeki zamanı nasıl daha fazla etkinlikle doldurabilirim telaşıyla geçirildiği görülmektedir. Neredeyse küresel boyuttaki bu “yetişme” çabası düşünsel etkinliklerin daha yüzeysel kalmasına yol açıyor gibi görünmektedir.

Kavramlar çoğu zaman düşünce ve davranışların merkezinde yer almaktadır ve içinde yaşanılan hayatı şekillendirme konusunda önemli bir role sahiptir. Onlar üzerinde çalışmak, aslında insanların kendi üzerinde çalışmasını mümkün kılmakta ve onlara kendi

düşüncelerinin, kendi hayatlarının mimarı olma fırsatını tanımaktadır. Felsefe, zaman, mekân, yaşam, ölüm, güzellik, gerçek, cesaret ve adalet gibi üzerinde tam bir uzlaşya varılmamış fakat önemli kavramların sorgulanması ve yaşam ile ilişkilerinin incelenmesini mümkün kılmaktadır (Murrin & Haynes, 2000, s. 13, 54). Bu inceleme insanın kendisini ve dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bu tür faaliyetlerin, bir lüks değil gereklilik olduğu söylenebilir. Günlük yaşamda düşünmek ve iletişim kurmak için kullanılan kavramlar genellikle, sorgulanmadan, sözlükteki ya da günlük konuşmadaki yüzeysel anlamı ile kullanılmaktadır. Bu da dil ve düşünme etkinliklerinde meydana gelebilecek tutarsız akıl yürütmelere, yanlış tutum ve yanlış varsayımlara neden olmaktadır. Felsefi sorgulama ise bu problemlerin önüne geçerek çocukların kavramlara daha eleştirel bir tutumla yaklaşmasını sağlamaktadır.

Felsefi konular bazen daha fazla alt dala ayrılabilse de genellikle dört ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar, metafizik, epistemoloji, etik ve estetik olarak sıralanabilir. Varoluşun doğası üzerine düşünen felsefe disiplini olarak metafizik, insan bilgisinin doğasına odaklanan epistemoloji, insan davranışlarına ilişkin soruları irdeleyen etik, genellikle sanata ilişkin olarak gündeme gelen fakat daha geniş bir alana yayılarak güzelliği irdeleyen düşünceler, estetik başlığı altında incelenmektedir (Wartenberg, 2018, s. 122, s. 58, 60).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının kurucusu olarak bilinen Matthew Lipman, etkinliklerde sorgulamayı başlatmak için uyaran olarak hikâyeleri kullanmıştır (Taş, 2017, s. 43). Hikâyeyi dinlerken adeta kendini hikâyenin içinde bulan çocukların, ortaya çıkan problemi doğal bir şekilde çözmeye çalışacakları düşünülmektedir (Wartenberg, 2018, s. 43). Felsefe öğretiminden ziyade felsefe yapma eğitimi amaçlayan bu programda, felsefi bilgiye ancak çocuğun bulunduğu zihinsel gelişim düzeyine göre yer verilmektedir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde, felsefi hikâyelerden ya da edebi metinlerden yola çıkarak, uyaran olarak kullanılan ürünle felsefe arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır. Bu sayede çocukların, kendi yaşantıları ile okudukları, dinledikleri eser arasında ilişkiler kurmalarına; kendine özgü eleştirel bir bakış açısıyla dünyayı sorgulamalarına; düşünce, dil ve dünya arasındaki ilişkileri keşfetmelerine olanak sağlanmaktadır (Direk, 2016, s. 5, 6).

2.4.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Amaçları

Çocuklar için felsefe çalışmaları bir uyaran (hikâye, metin vb.) aracılığıyla metni anlama, çözümleme, neden sunma, düşüncelerini destekleyecek savlar ileri sürme gibi etkinliklerle çocuklara mantıklı düşünme becerisi, düşünce ufkunu genişletme, kültürlerarası benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Direk, 2018, s. 10). Wartenberg (2018)' e göre, problemleri akranlarıyla tartışabilme becerilerini geliştirmeyi, doğal meraklarını korumayı ve onları ilgilendiren sorulara dair kendi yanıtlarını bulmalarını, ifade etmelerini ve kuvvetlendirmelerine yardımcı olmayı, dünyaya dair sorgulamalarını bireysel süreçten toplumsal sürece dönüştürmeyi, iş birliği içinde hareket etmelerine yardımcı olmayı, çocuğun sıkıntı hissettiği durumları felsefi bir tartışmanın motivasyonuna dönüştürebilmeyi amaçlamaktadır (s. 37 – 42). Çotuksöken (2013)' e göre çocukların sağlıklı bir şekilde düşünmelerini ve düşündüklerini doğru bir biçimde dile getirmelerini (s. 37); Mohr Lone (2018)' a göre de çocuklar için felsefin amacı çocukların felsefi benliklerinin gelişimini desteklemektir. Felsefi benlik hayata karşı felsefi bir tutum takınmak olarak tanımlanabilir. Çocukların felsefi benliklerinin gelişimini desteklemek ile;

- Onların hayat ile ilgili heyecanını ve merakını beslemek,
- Daha derin ve anlamlı bir hayat yaşamalarını sağlamak,
- Dünyada birçok farklı bakış açısı ve çözüm yolları bulunduğunun farkına varmalarını sağlamak,
- Sorgulama konusunda deneyim kazanmalarını sağlamak,
- Kendi görüşleri üzerine düşünmelerini sağlamak,
- Analitik ve eleştirel düşüncelerinin gelişimini desteklemek amaçlanmaktadır (s. 27).

Tepe (2013) UNESCO'nun verileri ışığında çocuklar için felsefenin öncelikli amacının çocuklara akıl yürütme, eleştirel ve bağımsız düşünme becerisi kazandırmak ve de düşünceli vatandaşların yetişmesine katkıda bulunmak olduğunu söylemektedir. Daha genel amaçlarının ise, çocuklara hazır bilgiyi vermek yerine, onların kendi ilgi ve merakı doğrultusunda, öğrenme sürecine kendiliğinden dâhil olmasını ve bilgiyi düşünsel bağlamda nasıl elde edebileceğini öğrenmesi, bu sayede de tutarlı çıkarımlar yapabilen ve kendi düşüncesine sahip olabilen bireyler yetiştirmek olduğunu söylemiştir (UNESCO, 2007, s. 15; Tepe, 2013, s. 79).

UNESCO'ya göre çocuklar için felsefenin amaçları altı başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar;

- Çocukların kendi düşünme süreçlerinde aktif rol oynamalarını sağlama,
- Düşünceli, sorumlu yurttaşlar yetiştirme,
- Çocukların kişisel gelişimlerini destekleme,
- Çocukların dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme,
- Felsefenin kavramsal olarak yeniden yorumlanması,
- Çocuklara uygun bir öğretim yöntemi geliştirme şeklinde sıralanabilir (UNESCO, 2007, s. 15, 16).

İnsan, eğitime ihtiyaç duyduğu bilinen tek varlık olabilir. Hayvanlar yaşamlarını içgüdüleri ile sürdürebilirken; insan, içgüdüye sahip olmadığı için kendine ait bir davranış planına, bunun için de kendine ait bir akla ihtiyaç duymaktadır (Kant, 2018, s. 11, 31, 32). Bunu edinmenin ilk yolu da başka insanların etkisi altında kalmadan düşünebilmeyi öğrenmektir. Kant (2018), insanın içinde geliştirilmeyi bekleyen birçok öz bulunduğunu ve insanın, bu özleri ortaya çıkarıp geliştirebildiği takdirde kendi hayatını yaşayabileceğini söylemektedir (s. 21). Çocuklar için felsefe eğitimi de çocuğun, hayatını kendi düşünceleri doğrultusunda şekillendirebilmesi için ihtiyaç duyacağı becerilerin temelini atmayı amaçlamaktadır. Tüm bu amaçlar gözden geçirildiğinde, çocuklar için felsefenin amacının özünde; bağımsız düşünebilen, verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip aklının süzgecinden geçirebilen; dil, düşünme, tartışma, muhakeme becerilerini geliştirmiş ve etkin bir şekilde kullanabilen; düşüncelerinin sorumluluğunu alabilen, kendini ve duygularını tanıyabilen, hem kişisel hem de toplumsal anlamda sorumlu, düşünceli ve duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Çocukları sadece düşünsel anlamda değil, duygu, farkındalık, duyarlılık ve değerler eğitimi anlamında da besleyebilecek bir programın, bireyi sadece kişisel ve toplumsal anlamda değil evrensel anlamda da düşünmeye teşvik edeceği, dolayısıyla duyarlı bir dünya vatandaşına dönüştüreceği öngörülebilir. Bu da bu programın uzun vadeli katkıları arasında yer alabilir.

2.4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

“Çocuk felsefesi” kavramı, felsefe tarihi içerisinde ilk kez 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır (Karakaya, 2006, s. 24). Fakat bu kavramın sistemli bir eğitim

yöntemine dönüşmesi Matthew Lipman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çocuklar için felsefenin kurucusu olarak bilinmektedir. Çocuklar için felsefe programı Matthew Lipman'ın 1960'ların sonunda başladığı girişim ile hayat bulmuştur. Lipman'ı bu girişime sevk eden en önemli problem de Columbia Üniversite'sinde felsefe profesörlüğü görevini sürdürdüğü sıralarda öğrencilerinin düşünme yetilerini yeterli düzeyde kullanamadıklarını fark etmesi olmuştur (Martens'ten aktaran Karakaya, 2006, s. 25). Lipman öğrencilerinin dünyayı değiştirme konusunda oldukça tutkulu olduklarını fakat sağlıklı bir şekilde akıl yürütme ve hayatlarına nasıl devam edecekleri konusunda mantıklı yargılama yeteneklerinden yoksun olduklarını görmüştür. Ayrıca mantıklı düşünme ve yargılama becerilerini kazanmak için üniversite yıllarının oldukça geç olduğunu fark etmiş ve bu nedenle felsefe disiplininin yeniden düzenlendiği takdirde, mantıklı düşünme ve yargılama becerilerinin erken yaşlarda kazandırılıp kazandırılmayacağını merak etmiştir. Bu nedenle 1969 yılında *Hary Stottlemeier'in Keşfi* isimli kitabı kaleme almıştır ve ilk uygulamasını 6. sınıfa giden oğlunun sınıfında gerçekleştirmiştir. Çocukların kitapta sunulan mantıksal bağlantıları kolayca fark ettiklerini ve felsefi soruları rahat bir şekilde dile getirebildiklerini gören Lipman (Jackson, 2013, s. 3, 4), bu konudaki ilk resmi deneme çalışmasını, Bierman ile birlikte 1970 yılında hayata geçirmiştir. Akıl yürütmenin öğretilbilirliği üzerine yürütülen bu çalışma, Montclair'da bir devlet okulu olan Rand Okulu'nun beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dokuz hafta süren uygulama sonrasında yapılan testler, deney grubunun lehine sonuç vermiş; bu gruptaki öğrencilerin mantık ve mantıksal çıkarımda önemli kazanımlar edindikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra okuma konusunda da yine deney grubunun lehine önemli farklılıkların olduğu kaydedilmiştir (IAPC, 2020). Çalışma sonuçlarının umut verici derecede başarılı olması Lipman'ı bu alanda daha fazla çalışmaya teşvik etmiştir. Bu nedenle Columbia Üniversitesi'ndeki görevinden ayrılarak Montclair Üniversitesi'ne geçmiş ve vaktinin tamamını çocuklar için felsefeye ayırmıştır. Lipman'ın çocuklar için felsefe alanına sunduğu en büyük katkılardan biri de 1974 yılında kurulmasına öncülük ettiği Çocuklar İçin Felsefenin Geliştirilmesi Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) olmuştur. IAPC'de yapılan çalışmalar ülke çapında kısa sürede yankı bulmuştur ve çocuklar için felsefe eğitimi programı, Eğitim Bakanlığı tarafından "Ulusal Doğrulama" alan birkaç nadir programdan biri olmuştur. Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe derslerinin yanı sıra bu dersleri verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda

da önemli bir rol üstlenen IAPC, günümüzde de faaliyetlerine devam etmektedir (Jackson, 2013, s. 3).

Lipman'ın hazırladığı program 6-16 yaş aralığını kapsayan sistematik bir felsefe programıdır ve temelinde çocukların kendileri için hazırlanmış bir yöntem olduğunda kendi kendilerine düşünebilecekleri fikri yatmaktadır. Geliştirdiği yöntem de bu düşünceleriyle tutarlı ve felsefe eğitimi almayan öğretmenleri de kapsar bir şekilde ortaya çıkmıştır. Programın hedef kitlesi, anaokulundan ortaöğretimin sonuna kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu nedenle Lipman, her yaş grubu için ayrı ayrı olmak üzere toplamda yedi felsefi roman yazmıştır. Ayrıca her roman için tartışmalarda öğrenilenleri pekiştirecek öneriler ve etkinliklerle desteklenmiş öğretmen el kitapları hazırlamıştır. El kitaplarının kullanımını öğretmenin inisiyatifine bırakmıştır (UNESCO, 2020, s. 23, 24). Lipman'ın hazırladığı bu materyallerin ilki 1969 yılında basılan ve 11 – 12 yaşlarına hitap eden, kısaca *Hary* olarak da anılan, *Hary Stottlemeier'in Keşfi* isimli romanıdır. *Hary*, çocuklar için felsefe tarihinin ilk kitabı olması bakımından önemli bir yere sahiptir.

Hary dışında;

- 1976 yılında 12 – 13 yaşa hitap eden *Lisa*,
- 1978 yılında 14 – 15 yaşa hitap eden *Suki*,
- 1979 yılında 16 – 17 yaşa hitap eden *Mark*,
- 1981 yılında 9 – 10 yaşa hitap eden *Pixie*,
- 1986 yılında yine 9 – 10 yaşa hitap eden *Kio ve Gus*,
- 1988 yılında 6 – 8 yaşa hitap eden ve 3 cilde sahip olan *Elfie* isimli romanlar basılmıştır (IAPC, 2020).

Lipman metodunda kullanılan öğretim materyalleri diğer ülkelerde çeşitli şekillerde kullanılabilir. Bazı ülkeler kitapların direkt kendi diline çevirisini kullanmayı tercih ederken bazı ülkeler de kendi dillerine çevrilen kitapları aynı zamanda kendi kültürlerine de revize ederek kullanmaktadır (UNESCO, 2009, s. 23, 24). Amerika dışından eğitimcilerin eğitimi için 1983 yılında Çocuklarla Felsefi Soruşturma Konseyi'nin (International Council of Philosophical Inquiry with Children - ICPIC) kurulması ile programın daha çok ülkeye ve çocuğa ulaşması mümkün kılınmıştır (IAPC, 2020). Gerek öğretim materyallerinin çeşitli dillere çevrilmesi ve kültürlerle uyumlanabilmesi, gerek diğer ülkelerdeki eğitimciler tarafından Lipman'ın tarzını model alarak yeni materyaller

üretilmesi, gerekse de IAPC ve ICPIC gibi kuruluşlarla, çocuklar için felsefe programlarının dünya çapında yayılabilmek için önü açılmıştır.

Çocuklar için felsefe eğitimi programının en güçlü yanlarından biri program sonunda kazanılacağı düşünülen becerilerin, bilimsel temele dayanan çalışmalarla kanıtlanabiliyor olmasıdır. Bu çalışmalar sonucunda aşağıdaki becerilerin kazanımı kontrol gruplu deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır:

- 1970 yılında Lipman ve Bierman, 1975 yılında Haas tarafından yapılan çalışmalarla okuduğunu anlama becerileri,
- Educating Testing Service tarafından 1978 yılında yapılan çalışma ile yaratıcı düşünme becerileri,
- 1980 yılında Lipman vd., 1994 yılında Sasseville ve 2002 yılında IAPC tarafından yapılan çalışmalarla mantıksal akıl yürütme becerileri,
- Williams'ın 1993 yılında yaptığı çalışma ile mantıksal akıl yürütme ve okuduğunu anlama becerileri,
- Dyfed Country Council tarafından 1994 yılında yapılan çalışma ile benlik saygısı, okuduğunu anlama ve dinleme becerileri,
- Fields tarafından 1995 yılında yapılan çalışma ile okuduğunu anlama ve matematik becerileri,
- Doherr tarafından 2002 yılında yapılan çalışma ile bilişsel yetenek ve duygusal zekâ becerilerinin kazanımı ispatlanmıştır (Trickey & Topping, 2004, s. 371).

Çocuklar için felsefe programı New Jersey Eğitim Bakanlığı, Ulusal Beşeri Bilimler Vakfı ve çeşitli vakıflar tarafından olduğu kadar UNESCO tarafından da desteklenmiştir. UNESCO, çocuklar için felsefe ile ilgili ilk toplantısını 1998 yılında Paris'te düzenlemiştir. UNESCO'nun çocuklar için felsefe öğretimini gündeme alan ilk ve geniş kapsamlı çalışması, yayımı 2007 tarihinde gerçekleştirilen *Felsefe Bir Özgürlük Okulu. Felsefe Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler* isimli çalışmasıdır. Çalışmada, okulda ve okul dışında felsefe öğretimi üzerinde durulmuş ve her öğrenim kademesi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklardan biri de okul öncesi dönem ve ilkokul döneminde felsefeye ayrılmıştır (UNESCO, 2007, s. xiv, 15).

Dünyada çocuklar için felsefenin kurumsallaştığı ya da kurumsallaşma sürecinde olduğu nadir fakat başarılı olan bazı örnek ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkeler üç farklı gruba ayrılabilir. İlk grup çocuklar için felsefenin henüz kurumsallaşmamış olmasına rağmen,

uygulamaların eğitim yetkilileri tarafından destek gördüğü ülkelerdir. Fransa, bu ülkelere örnek olarak verilebilir. İkinci grupta yer alan ülkeler de çocuklar için felsefeye olan ilginin eğitim yetkilileri tarafından dikkate alındığı ve belli başlı denemelerin sürdürüldüğü ülkelerdir. Norveç bu ülkelere örnek olarak verilebilir. Üçüncü grupta yer alan ülkeler ise felsefenin kurumsallaştığı ve ilkokul müfredatının bir parçası haline geldiği ülkelerdir. Bu ülkelere de Avustralya örnek olarak verilebilir (UNESCO, 2007, s. 25). Avrupa ve Amerika başta olmak üzere dünyanın dört bir yanında çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili araştırmalar ve incelemeler yapılmakta, pilot sınıflar açılmakta ve eğitimler verilmektedir. Dünya genelindeki bu ilgiye rağmen çocuklar için felsefeyle daha az ilgilenen ya da neredeyse hiç ilgilenmeyen ülkeler de bulunmaktadır. UNESCO'nun 2007 verilerine göre Afrika'da -üniversitedeki birkaç araştırmacının çalışmaları dışında- ve Arap ülkelerinde çocuklar için felsefeye yönelik bir girişim bulunmamakta ya da yok denecek kadar az durumdadır (Tepe, 2013, s. 89). Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefe eğitimine verilen önemin ülkenin gelişmişlik düzeyi ile bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Çocuklar için felsefenin Türkiye'ye girişi Direk (2016) aracılığıyla gerçekleşmiştir. Direk'in 1992 senesinde katıldığı bir felsefe seminerinde çocuklar için felsefe üzerine yapılan bir bildiri dikkatini çekmiştir ve hocası Kuçuradi'nin de desteği ile alana giriş yapmıştır. Aynı yıl katıldığı Varna Çocuklar için Felsefe Çalıştayı'ndan sonra çalışmalarına başlamıştır. Bu çalışmalarla birlikte Türkiye Felsefe Kurumu'nun çatısı altında 1993 yılında Çocuklar İçin Felsefe Birimi kurulmuştur. Çocuklar için Felsefe Birimi'nin kurulması bu alanda yapılacak çalışmaların önünü açacak olması nedeniyle Türkiye için önemli bir adım olmuştur (s. 14). Ayrıca Türkiye Felsefe Kurumu'nun bugüne kadar gerçekleştirdiği ulusal ve uluslararası faaliyetler de bu düşüncüyü desteklemektedir (Çotuksöken, 2013, s. 39).

Direk'in alana önemli katkılarından biri de Lipman'ın *Pixie* romanını Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yuvalarında uygulamak üzere *Zeyno* ismi ile Türkçe'ye uyarlamasıdır. Kitabın Türkçe'ye çevirisi ve Türk kültürüne uyarlanması sırasında yaşadığı zorluklar onu kedi kültürümüz içinden doğan eserler üretmeye sevk etmiştir. Bu bağlamda *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı ilk eserini 2002 yılında vermiştir. 2006 yılında yazdığı ikinci eser, *Filozof Çocuk: Çocuklarla Felsefe Konuşmaları* olmuştur. Üçüncüsü ise ilk basımı 2009 yılında gerçekleştirilen *Bilge Çocuk* isimli eseri olmuştur (Direk, 2017, s. 4). Ayrıca, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Çocuk Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi

bünyesinde, Kurtar (2014) koordinatörlüğünde, çocuklara çocuklar için felsefe eğitimleri verilmektedir.

Türkiye Felsefe Kurumu'nun çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın da felsefeye bakışını olumlu yönde etkilemiştir. 2004 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile ortak olarak gerçekleştirilen Felsefe Eğitimi Sempozyumu'nda Türkiye Felsefe Kurumu “Çocuklar için felsefe” adlı bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiğini ve bunun önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı da 2006 yılında “Düşünme eğitimi” isimli seçmeli bir dersin ilköğretim altıncı ve sekizinci sınıfların öğretim programında yer almasını kararlaştırmıştır. Bu kararın alınmasında Türkiye Felsefe Kurumu'nun talebinin de etkisi olduğu söylenebilir (Çotuksöken, 2013, s. 40).

Yurtdışında 1970'lerde başlayan çocuklar için felsefenin Türkiye'ye gelişi, bu tarihten yaklaşık 20 yıl sonrasına tekabül etmektedir. Türkiye'de 28 yıl önce başlamış olan bu serüven, ilk günkü yerinde saymamaktadır, o günden bugüne bir ivme kaydetmiştir fakat hâlâ yeteri kadar yaygın değildir.

2.5. Erken Çocukluk Dönemi ve Felsefe

Tarihe göz atıldığında, filozoflar ya da diğer düşünürler tarafından, çocuklukta felsefi düşünmenin ortaya çıkışıyla ilgili neredeyse hiçbir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Aynı şekilde çocukluğun doğası da çok az dikkate alınmıştır. Eğitimciler, psikologlar, sosyologlar ve diğer sosyal bilimciler ile beşeri bilimler akademisyenleri çocukluğa ve insan hayatındaki rolüne oldukça önem gösterebilirler de filozofların, çocukluk çağının felsefi yönlerine kayda değer bir ilgi göstermedikleri görülmektedir (Mohr Lone, 2018, s. 13). Jaspers, bu konuda istisnai filozoflardan biridir. Çocukların erken yaşlardan itibaren düşünce ve konuşmalarındaki derinliği fark eden Jaspers, onların sorularını kökene dair felsefe yapmanın harikulade bir işareti olarak değerlendirmiştir (Jaspers, 2019, s. 8). Aynı zamanda çocukların ağzından sıklıkla, anlam bakımından, doğrudan felsefenin derinliklerine giden cümleler duyulduğunu söylemiştir ve bunu birkaç örnekle detaylandırmıştır. Bu örneklerden bazıları şöyledir:

Bir çocuk hayretle: “Devamlı başka birisi olduğumu düşünmeyi deniyorum ama yine hep benim,” diyerek, her türlü kesinliğin kökenine, kendi bilincine vararak varlık bilincine değinmektedir. Bu çocuk, başka hiçbir şeyle kavranamayan “ben – olmak” bilmecesi

karşısında hayrete düşmüştür. Bir başka çocuk, ziyarete gittiği evin merdivenini çıkarken, her şeyin sanki daha önce yokmuş gibi nasıl başkalaştığını, akıp gittiğini, olup bittiğini fark eder. “Ama biraz da kalıcı şeyler olmalı, şu anda burada teyzeme doğru merdivenleri çıktığımı hatırımda tutmak istiyorum,” der. Evrensel geçicilik karşısındaki hayret ve korku onu bir çıkış yolu aramaya itmiştir (Jaspers, 2019, s. 9).

Eğer biri bu tür konuşmaları ve soruları toplayabilirse zengin bir çocuk felsefesi oluşturabilir. Çocukların bu düşünceleri daha önce ebeveynlerinden ya da başkalarından duymuş oldukları itirazı, asla ciddi bir düşünce olarak bariz biçimde geçerli değildir. Bu çocukların daha ileride felsefe yapamayacakları ve aktarılan türde ifadelerinin yalnızca rastlantısal olabileceği itirazı da bir gerçeği görmezden geliyor: Yetişkinlikte kaybolan bir dehaya çocuklar sıkça sahiptirler. Bizler yıllar geçtikçe geleneklerin ve fikirlerin, örtülerin ve sorgulanmazlıkların hapisanesine giriyor gibiyiz, bu sırada da çocuğun serbestliğini, önyargısızlığını kaybediyoruz. Çocuk henüz gerçekleşmekte olan yaşam durumunda açıktır, daha sonra kendisinden kaybolup gidecek şeyi duyumsar, görür ve sorar. Bir anda kendisine açılan kaybeder ve onun söylediklerini kaydeden yetişkinler onun ne söylediğini ve ne sorduğunu daha sonra anlattıklarında şaşırıp kalır (Jaspers, 2019, s. 9, 10).

Felsefe ile ilgili merak çocuklukta başlamaktadır. Eğitim felsefesinde de birçok yazar, çocukların erinlikten önce de felsefi sorular sormaya yatkın olduğunu belirtmiştir (Onur, 2019, s. 281). Herhangi bir anasınıfına girildiğinde, çocukların merak dolu gözlerle, şevkle ve hayatın hemen hemen her boyutunu keşfetme arzusuyla dolu olduklarının görülmesi, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Çoğu yetişkin birçok şeyle ilk kez karşılaşan küçük çocukların ardı arkası kesilmeyen “Neden?” soruları ile karşılaşmıştır. Bu “Neden?” sorularının niteliği irdelendiğinde, çocukların sorularının çoğu zaman derin bir sorgulama içerdiği rahatlıkla fark edilebilir. Küçük çocuklar da tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, kimlik, hayatın anlamı ve ölümün doğası gibi soruların sebep olduğu bir endişe yaşayabilmektedir. Çocukların bu endişelerini azaltmanın yollarından biri de bu zor soruları onlarla birlikte düşündürmektir. Fakat bu sorular yetişkinler için de çözülmeden kalan sorular olduğu için çoğu yetişkin çocuklarıyla konuşmaktan kaçınmaktadır (Mohr Lone, 2018, s. 15, 17, 25). Çocukların ihtiyacı olan ve yetişkinlerle verimli bir diyaloga girmekten mahrum kaldığı bu konuşmaların okuldaki çocuklar için felsefe etkinlikleriyle karşılanması onların tartışma, akıl yürütme, neden – sonuç ilişkisi kurma becerilerini ve bu tartışma esnasında gelişmesi beklenen, kendini ifade etme, farklı düşüncelere saygı gösterebilme gibi becerilerin gelişimini de destekleyecektir.

Çocuklar ve felsefenin bir arada düşünülememesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri, içinde bulunulan tarihsel zamanda, çocuğun nasıl görüldüğü ve ona ne

kadar değer verildiği ile ilgilidir. Örneğin; Orta ağ'da ocuk, gereken değeri görememiş, bir ocuk olarak anılmak yerine küçük ve eksik bir yetişkin olarak görülmüştür. Bu dönemde çocukluk, hızlıca atlatılması beklenen bir yetişkinliğe hazırlık dönemi olarak değerlendirilmiştir (zcan, 2017, s. 93). Çocuğun temel ihtiyaçları bile yetişkinin ihtiyaçları üzerinden karşılandığı için onlara özgü bir felsefe anlayışı bir yana çocuğa ait bir yaşam hakkı dahi sunulmamıştır.

Çocukların felsefe yapamayacağına dair savlar çoğunlukla, insanların çocukların felsefe yapması ile ilgili ne düşündükleri, bu eylemden ne anladıkları ile ilgilidir. Zira ocukların felsefe yapması eylemi, konu hakkında bilgi sahibi olmayanlar için, daha önce karşılaştıkları lise düzeyinde geleneksel ğretim metotlarıyla işlenen; felsefe tarihi, felsefi akımlar ve filozofların düşünceleri üzerine işlenen felsefe dersleri ile bir tutulmaktadır. Bu nedenle büyük bir kitle tarafından felsefenin çocuklar için çok zor, çok soyut olduğu ve çocukların felsefi konuları değerlendirebilecek bilişsel kapasiteye sahip olmadıkları düşünülmektedir (Mohr Lone, 2018, s. 13). Oysa ocuklarla birlikte yürütülen felsefe oturumları, lisede uygulanan felsefe derslerinden hem içerik hem de biçim yönünden oldukça farklıdır. Çocuklar için felsefe eğitimi kimi filozofların düşüncelerini ve felsefe anlayışlarını çocuklara ezberletmeyi amaçlayan bir eğitim değildir. “ocuklar için felsefe, birlikte düşünme ve tartışma yöntemiyle (Sokratik yöntem) metinlerden yola çıkarak çocukların kendiliğinden ortaya koydukları felsefi kavramlar ve sorular üzerinde düşünmelerini sağlayan bir eğitimdir” (Direk, 2016, s. 5, 6). Kavramların ve felsefi soruların olduğu her alanda kullanılabilen bu yöntem, çocukların iyi düşünme ve iyi kavrama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceriler sadece okuyarak, dinleyerek, gözlemleyerek değil daha çok birebir yaparak gelişen becerilerdir. Bir topluluk içinde birlikte düşünme ve tartışma etkinliğine katılan çocuklar, bu yöntem aracılığıyla eleştirel ve iş birliğine dayalı düşünmeyi deneyimlemektedir (zdemir, 2019, s. 14). Çocuklar için felsefe etkinlikleri de bu doğrultuda, çocukların özündeki merak duygusundan yola çıkarak onların bağımsız, eleştirel, özenli, işbirlikli düşünme becerilerinin gelişimini, bu becerileri birebir pratik ederek desteklemek üzere yürütülen etkinliklerdir. Çocukların felsefe yapamayacağına yönelik savlardan bir diğeri de çocukların düşünme şeklinin yetişkinlerin düşünme şeklinden daha aşağı bir seviyede olduğu algısıdır. Bu konuda genellikle Piaget'nin düşüncelerine atıf yapılarak; iki-yedi yaşları arasındaki çocukların, benmerkezci ve somut düşünüşleri nedeniyle felsefe yapmalarının mümkün olmadığı ne sürülmektedir. Murrise çocukları yetişkinlerle

kıyaslamamanın bir kategori hatası olduğunu öne sürmektedir. Öyle ki bu kıyaslamamanın elmalarla armutları kıyaslamak kadar tuhaf olduğunu ifade etmektedir. Yetişkinlerin kullanabildiklerini iddia ettikleri soyut kavramların gelişimi basit bir şekilde ortaya çıkmamaktadır; çünkü kavramları karmaşık bir şekilde kullanabilmek, disiplinli ve sistematik bir şekilde düşünebilmeyi gerektirmektedir. Bu ise felsefi anlamda eğitilmemiş yetişkinlerin gerçekleştirmekte zorlanacağı bir eylemdir ve felsefi anlamda eğitilmemiş çocuklarla paylaştıkları bir durumdur. Dolayısıyla felsefe yapamamak, bir yaş problemi olmamakla birlikte, felsefi eğitimin eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Murrin, 2000, s. 262, 263). Bahsi geçen düşünceyi McCall ve arkadaşlarının 1984'ten bu yana beş yaşındaki çocuklarla yürüttükleri deneysel felsefi soruşturma topluluğu çalışmalarının sonuçları da desteklemektedir. Bu deneyin sonucunda beş yaşındaki çocukların;

- Soyut işlemler yapabildikleri,
- Soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebildikleri,
- Faydacı etiği, erdem etiği ve deontolojik etik teorilerini dönüşümlü olarak kullanabildikleri,
- Cinsiyete göre değişmeksizin ahlaki akıl yürütmede kurala dayalı etik teorilerini tercih edebildikleri,
- Kendilerini başkalarının yerine koyma ve diğer çocukların nasıl düşündüğünü yeniden kurma yani empati yeteneği gösterebildikleri,
- Kendi düşüncelerinden farklı olan ve karşı çıktıkları bir düşünce tarzını anlayıp yeniden kurabildikleri,
- Karmaşık akıl yürütme yetenekleri, incelikli anlayışları daha önce söylenenleri hatırlamadaki güçlü hafızaları ile birleştiğinde pek çok yetişkine kıyasla daha iyi oldukları bulunmuştur (McCall, 2017, s. 23).

McCall (2017), çocukların yapabildiği şeylerin büyük kısmının, onlara öğretilmiş olsun ya da çevrelerinden öğrenmiş olsunlar ne yapmayı öğrendiklerine bağlı olduğunu ifade etmiştir ve yedi yaş civarı gibi küçük yaşlarda sokakta çalışmak zorunda bırakılan çocuklar üzerinden bir örnek vermiştir. Bu çocukların okula gitmedikleri halde akıldan hesap yapabildiklerini, birden çok dilde turistlerle anlaşılabildiklerini, trafikte yetişkin denetimi olmadan ilerleyip, kalabalık şehirlerde yollarını bulabildiklerini; fakat aynı yaş grubundaki örneğin İngiliz çocukları ile kıyaslandığında İngiliz çocuklarının bu becerileri gösteremeyeceğini ileri sürmüştür. Bunun sebebinin ise yeterli kapasiteye sahip

olmadıklarından değil bu becerilerin hiçbirini daha önce öğrenmediklerinden kaynaklanacağını ifade etmiştir (s. 23). Yani erken çocukluk dönemindeki çocukların aniden sistemli bir felsefe yapamayacak olmalarının sebebi onların bu yeterliliğe sahip olamamalarından değil içlerinde bulunan yetilerinin geliştirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca üzerine biraz düşünüldüğünde de çocukların düşünsel açıdan yetişkinlerden daha aşağıda olduğu savının felsefe için bir yanılsama olduğu fark edilebilir; çünkü çocuğun, kendini ve dünyayı keşfetmesine aracı olan onu sorgulamaya iten bu yönelim, yaşla birlikte körelmektedir. Dolayısıyla yetişkinin günlük hayatı idame ettirmeye yönelik bilişsel becerileri onu çocuktan daha yetkin kılıyor gibi görünse de, yetişkinin artık kanıksadığı ve göremediği durumları çocuğun fark edebiliyor oluşu, çocuğun merakla beslenen düşünsel zenginliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde felsefe yapmak için, çocuğun düşünme şeklinin yetişkinin düşünme şeklinden daha aşağı bir konumda yer almadığı, aksine felsefe için gereken işlenmemiş merak konusunda yetişkinlere oranla daha şanslı olduğu söylenebilir. Çocukların yetişkinlerden daha şanslı olduğu durumlardan biri de beyninin yapısal özellikleridir. İlerleyen paragraflarda beynin yapısal özelliklerinden temel düzeyde bahsedilecektir ve beynin erken çocukluk dönemindeki nöroanatomik ve nörofizyolojik yapısının felsefe yapmaya elverişli olup olmadığı irdelenecektir.

Beyin gelişimi döllenmeden kısa süre sonra başlamakta ve ergenlik çağı boyunca devam etmektedir. Gelişimin en önemli kısmı doğum öncesi dönemde ve yaşamın ilk yıllarında gerçekleşmektedir (Bertan vd., 2009, s. 2). Sinir sisteminde milyarlarca nöron, vücudun faaliyetlerini düzenlemek için birlikte çalışır. Bir insanın beyinde yaklaşık 100 milyar nöron bulunmaktadır. Vücuttaki nöronların %90'ından fazlasını içermekte olan beynin, farkında olma, mantık yürütme, öğrenme, bellek ve duyguların merkezi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda beyin, insanın ne yapacağına karar vermesini, bu kararların doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirmesini ve farklı bir şekilde davrandığında sonucun ne olacağını tahmin etmesini sağlayan uzvudur. Sinir sistemi bir nöronun diğer bir nöron ile bağlantı kurduğu trilyonlarca sinaps içermektedir. Nöronlarda hücre gövdesinden uzanan ve dendrit olarak adlandırılan ince lifler bulunmaktadır. Dendritler, bir nöronun etrafındaki hücrelerden bilgiyi almasını ve bunu diğer hücrelere iletmesini sağlamaktadır (Morris, 2002, s. 41, 50). Bu iletişim esnasında kurulan nöral bağlantılar, çocuğun beyin gelişiminin ve buna bağlı olarak gelişen işlevlerin geleceğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

İnsan embriyosunda beyin şekil almaya başladıktan sonra beynin, arka beyin, orta beyin ve ön beyin olmak üzere sınırları birbirine karışmış üç farklı bölümden oluştuğu görülebilir. Arka beyin çok ilkel omurgalılarda bile bulunur ve beynin ilk evrimleşen bölümüdür; nefes alıp verme, kalp atışı, kan basıncı gibi hayati işlevleri kontrol etmektedir. Orta beyin, arka beyin ve ön beyin arasındaki alanda yer almakta; işitme ve görme duyularını kontrol etmektedir. Ön beyin, beyin sapı üzerinde tomurcuklanmış gibi duran ve kafatasına uymak için bükülmüş olan bölümdür; talamus, hipotalamus, beyin kabuğu gibi yapıları içermekte ve beynin en üst kısmında yer almaktadır. Beyin yarımküreleri sinir sisteminin en son evrimleşen kısmıdır ve insanlarda diğer hayvanlara göre daha fazla gelişmiştir. İnsan beyninin ağırlığının yaklaşık %80'inini oluşturmakta ve merkezi sinir sistemindeki nöronların yaklaşık %70'ini içermektedir. Tüm bu bilgiler beynin nasıl kompleks bir organ olduğunu gözler önüne sermektedir; bir yandan hayatı idame ettirmek için gerekli işlevleri sağlarken diğer yandan da insanın kendini tanıması, ilişkilerini yürütmesi, dünyayı daha derinlemesine deneyimleyebilmesi için elzem olan becerilere kaynaklık etmektedir. Beynin ön bölümünde bulunan ve ön ya da üst beyin olarak da adlandırılan frontal korteks, istemli hareketlerden sorumlu beyin kabuğu bölümüdür; ayrıca dikkat, amaca yönelik davranışlar ve uygun duygusal davranışlar için oldukça önemlidir (Morris, 2002, s. 51-53, 55). Frontal korteksin önünde, alnın hemen arkasında bulunan ve vücut hareketini kontrol eden prefrontal korteks ise; düşünme, bilinç, dürtülerin sınırlandırılması, bilgilerin birleştirilmesi, hafıza, akıl yürütme, planlama ve problem çözme stratejilerinin kullanılmasından sorumludur (Berk, 2013, s. 168). Bu becerilerin sürdürülebilirlik kapasitesi prefrontal korteksin gelişmesiyle ilgilidir. Prefrontal korteksi harekete geçiren uygulamalar tekrarlandıkça ön beyindeki bu kontrol işlevini yürüten nöral bağlantıların artması, güçlenmesi ve buna bağlı olarak da bu devrelerde hızlanma ve ustalaşmanın ortaya çıkması beklenmektedir. Bu doğrultuda çocukların düşünme, sorgulama, tartışma, empati, farkındalık yetilerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, beyindeki sinirsel bağlantıların bu yönde kurulmasını sağlayacak ve bu becerilerin çocuğun hayatında önemli bir yer edinmesine katkıda bulunacaktır (Canan & Şahin, 2020, s. 16, 26).

20'li yaşların ortalarına kadar korteks, yeni bağlantılar geliştirmeye, kullanılmayan bağlantıların budanmasıyla da sürekli ve hızlı bir şekilde değişmeye devam etmektedir. Nöronlar bakımından zengin olan, erken yaşlardan itibaren kurulmaya başlanan bağlantıların, ileriki yıllarda budanma olasılığının azalacağı düşünülmektedir. Bunun sebebi ise beynin “kullan ya da kaybet” ilkesine dayanmaktadır. Erken yaşlardan itibaren

kurulan ve kullanılmaya başlanan bu devrelerin çocukların hayatının bir parçası haline gelmesi ve aktif bir şekilde kullanılması ilerleyen yıllarda da kullanılmaya devam edilebileceğini göstermektedir (Canan & Şahin, 2020, s. 13, 21). Bu dönemde bağımsız, eleştirel, yaratıcı, esnek, özenli ve işbirlikli düşünmeyle tanıştırılan çocukların, ileride Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarının ikinci maddesine paralel olacak şekilde:

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler”

olarak yetişmiş olacakları beklenmektedir.

Görüldüğü üzere, erken çocukluk dönemi çocuğunun felsefe yapmasının önünde biyolojik bir engel bulunmamaktadır; hatta bu onun doğal olarak yöneldiği bir eylemdir. Engel olarak sayılabilecek unsurlar çocuk kaynaklı değil, yetişkin kaynaklıdır. Bunlar da felsefenin yanlış yorumlanması, çocuğa bakışın kusurlu olması ve çocuğun bilişsel yetilerinin yeterli görülmemesi olarak sıralanabilir.

Çocuklarla felsefi bir konu hakkında tartışabilmek için çocuk edebiyatı, onların dil ve bilişsel gelişim özelliklerine göre hazırlanmış geniş bir yelpaze sunmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri hem felsefi tartışmalara kaynaklık etme hem de felsefi bir tartışmaya nereden başlayacağı konusunda fikri olmayan veyahut da zorlanan kolaylaştırıcılar, eğitimciler ve ebeveynler için bir başlangıç noktası sunması bakımından oldukça önemlidir.

2.6. Çocuk Edebiyatı

Çocuklar için felsefede olduğu gibi çocuk edebiyatında da çocuğa bakış, çocuk edebiyatının tanımı ve içeriğini şekillendirmektedir. Çocuğa verilen önemin her geçen gün artmasıyla birlikte, çocuk merkezli bir gelecek inşasına dönük anlayış benimsenmiş durumdadır. Bu çerçevede, çocukların ihtiyaçlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarından farklı olduğu ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresine göre değerlendirilip, ihtiyaçlarının buna göre belirlenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu da beraberinde çocuk için uzmanlaşma alanlarını getirmiş, çocuk hekimliği, çocuk adalet ve yargılama sistemi, çocuk edebiyatı gibi kavram ve çalışma alanları ortaya çıkmıştır (Şimşek, Yalçın & Yakar, 2011, s. 12).

Sever (2015)'e göre çocuk edebiyatı, “Dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel araçlarla duyumsatan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır.” (s. 111).

Oğuzkan (2013)' a göre çocuk edebiyatı, çocukluk çağındaki bireylerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik üretilen tüm eserleri kapsamaktadır (s. 3).

Çocuk edebiyatı; işlediği konuyla, çocuğa yönelik şekliyle, karakterleriyle, anlatım biçimiyle, kurgusuyla çocukların anlayabileceği seviyede olan; estetik deneyimlerle onların bilişsel, düşünsel, duyuşsal, toplumsal ve kültürel yönden gelişmelerini, algısal yönden zenginleşmelerini önemli ölçüde destekleyen yapıtlardır. Duyulara, duygulara ve düşüncelere seslenen anlatımlarıyla çocukların bu yönde gelişmelerini destekleyen, estetik bir dille onları toplumsal ve evrensel değerlerle buluşturan; böylelikle çocukları hem yaşadıkları toplumun hem de dünyanın bir vatandaşı olmaya hazırlayan, edebi duyarlılıklarını besleyerek geleceğin iyi birer okuru olmalarına katkıda bulunacak edebi ürünlerdir (Aslan, 2019, s. 20).

Bu tanımlardan yola çıkarak çocuk edebiyatı, ergenlik dönemi de dâhil olmak üzere, bebeklik döneminden itibaren başlayan evreye yönelik, çocuğun gelişim alanlarını gözeterik, estetik kaygıyla oluşturulmuş sözlü ve yazılı edebi ürünlerin genel adı olarak tanımlanabilir. Öznesi her ne kadar çocuk da olsa aynı zamanda bu kitapları onlara ulaştıracak olan ebeveynlerin, öğretmenlerin ve ilgisini çektiği takdirde yetişkinlerin de tercih edebileceği; nitelikli bir şekilde yazın dünyasına kazandırıldığında, geniş bir okur kitlesine hitap edebilecek olan edebi türlerin çatısı olduğunu söyleyebiliriz. Çocuk edebiyatı başlığı altında birçok tür bulunmakla birlikte, resimli çocuk kitapları erken çocukluk döneminde en sık tercih edilen türlerden birisidir. Çocuğun kitapla bağ kurduğu ilk eserler olarak resimli çocuk kitapları, çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

2.7. Resimli Çocuk Kitapları

Uygar bir toplumun bilinçli, duyarlı, aktif bir üyesi olabilmek, bireyin tüm duygu ve düşünceleriyle, yaşadığı evreni anlamasını ve algılamasını gerektirmektedir. Bir tabloyu incelemek, bir sanat galerisini gezmek, bir roman okumak; kişiyi, dünyayı estetik bir çerçeveden gören sanatçı duyarlılığı ile tanıştıracaktır. Sanatsal iletilerle etkileşimi yoğunlaşan birey ise, duygu ve düşünce boyutunda yetkinleşmeye, tepkilerini

bilinçlendirmeye yönelecektir. Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanabilmesi için, bireylerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle tanışması gerekmektedir. Bunun için ise tüm bu duyulara hitap eden ve aynı zamanda sanatsal bir uyaran olarak nitelikli çocuk kitapları, çocuğun bu iletiler aracılığıyla hayatı özümseyebilmesi için elverişli bir uyaran olacaktır. Çocuk kitapları, çocukların, olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır (Sever, 2017, s. 20). Çocuklar ufuklarını genişletmek, anlayışlarını derinleştirmek ve sosyal kavrayışlarını geliştirmek için kitaplara ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğun tanıştığı ilk kitaplar olan resimli kitaplar ise onun tüm gelişim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

En temel çocuk yazını türlerinden olan resimli kitaplar, çocuk yazını içerisinde başlı başına bir türdür. Hedef kitlesi Gönen (1984)' e göre genel olarak bir-yedi yaş arasındaki çocukları (s. 20), Asutay (2019)' a göre ise erken çocukluk dönemi ile ilköğretimi de içine alan bir yaş dilimini kapsamaktadır (s. 391). Kimi yazarlara göre ise belli bir yaş kriteri bulunmamaktadır. Resim – metin ilişkisinin üst düzeyde olduğu ve ağırlıklı olarak resimden oluşan bu kitaplarda, hedef kitleye sunulmuş bir resim – metin kurgusu bulunmaktadır (Haynes, 2010). Hem sözel, hem de görsel olarak hazırlanan resimli kitapların biçimsel özellikleri nedeniyle “iki dilli” olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi “görsel dil”, ikincisi ise “sözel dil”dir. Bu iki farklı unsurun aynı anda bir eserde kullanılması okura, değerli imkânlar sunmaktadır (Tüfekçi Can, 2012, s. 197).

Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu ve buna paralel olarak çevrenin de çocuk üzerindeki etkisinin arttığı dönemlerden biri olan erken çocukluk yıllarında resimli kitaplar; görsel, işitsel, zihinsel ve duygusal açıdan çocuğu uyarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Gönen, 1984, s. 20). Aynı zamanda erken çocukluk yıllarında kurulan çocuk – kitap ilişkisi, çocuğun kitapla kuracağı bağın geleceğini de büyük ölçüde belirlemektedir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklarla buluşturulan resimli kitapların niteliği diğer dönemlere nazaran daha önemlidir (Sever, 2017, s. 21).

2.8. Resimli Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukları görsel ve dilsel öğelerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan kitapların belli başlı bazı özellikleri bulunmaktadır (Sever, 2017, s. 20). Erken çocukluk döneminin bir parçası olan okul öncesi

dönemde çocuk, henüz okumayı bilmediği için kitabı dilsel iletileri dinleyerek anlamak durumundadır. Buna karşın, görsel iletilerle, bir başkasına ihtiyaç duymadan da okuma sürecini yönetebilmektedir (Çer, 2016, s. 135). Bu nedenle resimli kitaplardaki görseller, çocuğun, görsel okuma sürecinin başat ögesi ve kitabı bağımsız bir şekilde anladığı dil olarak oldukça önemli bir yere sahiptir.

Çocuk kitaplarında resimler, sayfanın çeşitli yerlerinde konumlandırılabilir. Resimlerin genellikle metnin üstünde, sayfanın üst kısmında veya metnin altına gelecek şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Bazı kitaplarda da resim ve metin birbirleriyle karşılıklı olacak şekilde iki ayrı sayfaya yerleştirilmiştir. Bazı kitaplarda da metnin ve resmin iç içe konumlandırıldığı görülmektedir. Bu konumlandırma tipi diğerlerine nazaran daha fazla özen gerektirmektedir. Çünkü yazının rengi ile görseldeki rengin birbirini boğma ve metnin okunurluğunu azaltma ihtimali bulunmaktadır. Eğer bu tipte bir konumlandırma tercih edilecekse metnin okunabilmesi için, yazının ve zemin olarak kullanılan görselin rengi birbirine zıt olmalıdır (Karatay, 2011, s. 88).

Çocuk kitaplarında, duygu düşünce ve olaylar düşünsel bir düzen içinde anlatılmalıdır. Böylelikle anlatılan olayların, anlamsal ve mantıksal tutarlılığı, çocukların da duygu ve düşüncelerini hem sözel hem de yazılı olarak belli bir düzen içinde anlatmasına katkıda bulunacaktır. Hemen hemen her eserde bir giriş, gelişme ve sonuç bölümü bulunmaktadır. Bu bölümler çocuklar için yazılan eserlerde kısa tutulmalı, bölümler arasındaki geçişler hareketli olmalı ve çocuktaki ilgiyi canlı tutabilmelidir (Sağlam, 2007, s. 35). Resimli kitaplarda kullanılan cümlelerin niteliği, çocukların gelişim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Henüz soyut işlemler dönemine geçmemiş olan erken çocukluk dönemi çocukları için hazırlanan kitaplarda, kullanılan cümlelerin somut sözcükler içermesine dikkat edilmelidir (Yılmaz, 2016, s. 102). Çocuğun yaşantısında yeri olan soyut kavramlar verilecekse de bu kavramların, somutlaştırılmış ve çocuğun kavrayabileceği şekilde verildiğinden emin olunmalıdır.

Resimli çocuk kitapları hitap ettiği yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Örneğin okul öncesi dönemdeki çocuğun en büyük ihtiyaçlarından biri içinde bulunduğu dünyayı tanımadır. Bu nedenle büyük bir merak duygusuyla aklına takılan her şeyi sormakta; dünyayı sorular yoluyla keşfetmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuğu için hazırlanan kitapların konuları da, bu dönemdeki çocuğun sorularına cevap verecek nitelikte olmalıdır (Yılmaz, 2016, s.

74). İyi bir konu seçimi çocuğun mantık gelişimine, neden – sonuç ilişkisi kurmasına katkıda bulunacaktır. Resimli kitaplarda çözümü çocuktan beklenen veyahut da çocuğu çözüm bulmaya teşvik edecek çeşitli problem durumlarına yer verilmesi, çocuğun problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Tema, kavram yanılgılarına sebebiyet vermeyecek nitelikte açık ve anlaşılır bir şekilde verilmelidir. Özellikle, çocuğun evrensel ve ahlaki değerler kazanmasını sağlayacak, kimlik ve kişilik gelişimini olumlu yönde destekleyecek, sevgi, saygı, hoşgörü gibi temalara yer verilmelidir; ancak temaların kesin yargılarla değil, çocuğu düşünmeye yönlendirecek şekilde esnek ifadelerle verildiğinden emin olunmalıdır (Sağlam, 2007, s. 33, 34). Ayrıca örtük iletilere yer veren metinlerde iletilerin ne söylediği ne duyumsattığının önce ebeveynler ve öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle metnin hem açık hem de örtük iletileri önceden değerlendirilerek çocuklara sunulmalıdır.

2.9. Edebiyat ve Felsefe İlişkisi

Günümüzde, edebiyatın felsefeyi, felsefenin de edebiyatı etkilediği çoğu kişi tarafından kabul edilmektedir (Sarı, 2016, s. 6). Varlığa ilişkin bilginin güzel sözlerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilen edebiyat, çok genel bir şekilde “varlık, bilgi ve değer” alanlarında eleştirel bir düşünce ürünü olan felsefenin bir alanıdır (Öktem, 2010, s. 3). Aynı zamanda edebiyatın, şeylerin nasıl olduğuna dair algımızı geliştirme, genişletme veya yeniden düzenleme gücü de vardır (Karagül, 2019, s. 343). Bu bakımdan edebiyat, hem evrensel hem de günlük sorunlara eleştirel gözle bakabilen, açık fikirli bireyler yetiştirmekte diğer bilgi alanlarıyla karşılaştırıldığında özel bir yere sahiptir. Soyut bilgiyi, somut örneklerle birleştirdiği için edebiyat, bilinçli ve çevresine karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Okurlar edebi metinlerde işlenen toplumsal ve kişisel değerleri anlayarak ve tartışarak kendi değerlerini tanımaya ya da yeniden tanımlamaya yönelik davranışlar geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla bir edebi eserin felsefi olabilmesi ya da bir felsefi eserin edebi sayılabilmesi mümkündür. İçinde birkaç felsefi fikir barındıran bir edebi eserin, felsefi bir eser olduğu söylenemez; fakat yine de edebiyat ile felsefenin bütünleşip kendine has bir yapı oluşturabileceği yeni bir türden bahsetmek mümkün olabilir. Bir düşüncünün felsefi olabilmesi için anlatımın bir felsefi soru etrafında varlık kazanması, düşüncenin “reflektif” olması yani kendi üzerine kıvrılması, mantıksal ve tutarlı önermelerden oluşması, sistematik, eleştirel ve evrensel olması, anlatımı duygulu

kılan öğelerden bağımsız olması gerekir. Edebi eser ile felsefi eseri birbirinden ayıran başlıca özelliklerinden biri, edebi eserin biçime, felsefi eserin ise içeriğe önem vermesidir. Tabi ki bu iki farklı özelliği tek bir potada eritebilen filozoflar da olmuştur. Bu filozoflar felsefenin diliyle anlatılamayacak bazı kavramları edebiyat yoluyla anlatmayı tercih etmişlerdir. İki farklı alanın bir arada kullanılmasını bazı kesimler birinin diğerine araç olarak kullanılacağı ve araç olarak kullanılanın asıl işlevini yerine getiremeyeceği şeklinde değerlendirmiştir. Felsefe ile edebiyat arasındaki ilişkinin, çok eski tarihlerden bu yana süregelen; mitoloji ve trajedilerle başlayan birlikteliğin, Aydınlanma'dan sonra daha da yoğunlaşarak yaşamaya devam etmiştir. Tarihimizde de bunların örneklerini görmek mümkündür: Mevlana, Yunus Emre, Namık Kemal, Mehmet Akif ve diğerleri eserleriyle felsefenin sınırlarını edebiyata indirgemeksizin genişletmişlerdir (Öktem, 2010, s. 3-7). Yani denilebilir ki, felsefenin edebiyata edebiyatınsa felsefeye araç olarak kullanılması birbirini besleyen birbirinden beslenen yani simbiyotik (ortakyaşar) bir sentez ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle iki alanın da doğasına sadık kalındığı takdirde, amaç edinilen alan uğruna diğer alanın işlevini yitirmesi söz konusu değildir.

2.10. Erken Çocukluk Döneminde Edebiyat Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Çocuklar bitmek bilmeyen bir anlam arayışındadırlar. Dili kullanmayı öğrenir öğrenmez “Bu nedir?” sorusu ile başlayarak insanın varoluşu ve pek çok filozofun da aklına takılmış olan soruları sorarak dünyayı keşfetmeye çalışmaktadırlar. Henüz kalıplara sokulmamış bakış açıları; nesneler, değerler, tutumlar, davranışlar, duygular, anlamlar ve ilişkiler hakkında ve diğerleriyle ilişkilerini keşfedici sorularla ilgilenmelerini mümkün kılmaktadır (Duman, 2015, s. 6, 7). Bu da yoğun bir sorma-bilme-kavrama sürecini beraberinde getirmektedir.

Çocuğun kendinde ve etrafında olup bitenleri anlamaya, duyumsamaya dönük düşünsel çabasının desteklenmesi; bunun için ise erken dönemlerden itibaren çocukların duygu ve düşüncelerini aktive eden, geliştiren uyaranlarla bir araya getirilmesi gerekmektedir (Sever, 2015, s. 12). Bu uyaranların başında ise, ulaşılabilirliği ve birçok konuda gelişimi destekleyebilecek yapısı ile nitelikli resimli çocuk kitapları gelmektedir. Çocukların merak ettiği, sorguladığı konularda hazırlanmış olan bu kitapların, ebeveynleri ya da öğretmenlerinden alacakları hazır cevaplardan daha etkili olacağı düşünülmektedir. Sanatsal bir dil, kaliteli bir içerik ve estetik bir duyarlılıkla hazırlanmış görseller çocuğun

hayal gücünü, yaratıcılığını, dil ve düşünme becerilerini desteklerken, estetik beğenisini de beslemektedir. Özellikle de direkt cevap vermek yerine çocuğu düşünmeye iten kitaplar, onların düşünsel gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Erdi (2008)' ye göre kitaplar sayesinde çocuğun, soyut ile somut hayal ile gerçek arasındaki ilişkiyi kavraması ve kendini tanıması kolaylaşmaktadır (s. 106). Bu yönüyle de çocuk edebiyatının gün geçtikçe rağbet gören bir ürünü olan resimli çocuk kitapları, erken yıllarda felsefe eğitimi için uygun bir araç haline gelmektedir.

Çocuk edebiyatı, felsefi sorular üzerinde düşünmek isteyen ebeveyn, öğretmen ve çocuklar için zengin bir kaynağa sahiptir; çoğu çocuk kitabının felsefi sorgulama açısından elverişli bir yapısı vardır (Mohr Lone, 2018, s. 54). Lipman da daha önce bahsedildiği gibi kitapların bu özelliğinden yola çıkarak 1970'lerde her biri belli bir yaş grubu için tasarlanmış ve felsefi düşüncenin belli alanlarına hitap etmeyi amaçlayan felsefi romanlardan oluşan bir dizi öğretim materyali üretmiştir (Haynes, 2016, s. 6). Bu materyaller etik, estetik, epistemoloji ve felsefenin diğer alanlarını kapsayan bir çeşitlilikte hazırlanmıştır. Hazırlanan romanlarda, karakterler aracılığıyla, öğrencilerin ve öğretmenlerin felsefi duyarlılıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca felsefi kavramları ve konuları tanıyarak günlük hayatta aktif bir şekilde kullanabilmeleri ve felsefi soruşturma becerilerinin geliştirilmesi de materyallerle kazandırılmak istenen hedefler arasındadır. Öğretmenlere yardımcı olması amacıyla çeşitli alıştırmalar ve tartışma planları da materyallere eklenmiştir (Gregory, Haynes & Murriss'den aktaran Haynes, 2010).

Birleşik Krallıkta yaşayan Hollandalı filozof ve eski çocuk kütüphanecisi Karin Murriss, 1992'de resimli kitaplarla felsefe öğretimi fikrini tanıtmış ve Lipman gibi, kitap seçimi ve kitaplardaki felsefi sorular ve konular üzerinden felsefi tartışmaların nasıl yürütülebileceğini öğretmek üzere, öğretmenler için tartışma rehberleri hazırlamıştır. Çocuklar için felsefenin okul öncesi dönemde de uygulanabilmesi için küçük yaş grubuna hitap eden hikâye kitapları ve felsefi etkinlikler geliştirmiştir. Bu etkinlikler için önerilen kitapların çoğu öğretmenlerin de aşına olduğu kitaplar olduğu için öğretmenler tarafından yoğun bir ilgi görmüştür. Ayrıca Murriss, kitapların animasyonlu versiyonu için de gayret göstermiş ve bir film şirketi ile birlikte çalışmıştır. Bu yaklaşımın sadece dil ve okuryazarlık alanlarında değil, diğer alanlarda da çocuklar için felsefenin müfredata daha kolay entegre edilmesini sağlaması, onun daha geniş kitlelere yayılmasını kolaylaştırmıştır. Murriss ve Haynes 1994 yılında bir kaynak hazırlamışlardır. Bu kaynakla, çocukların kendi

felsefi sorularını oluşturabilmelerine, öğretmenlerin, yazılı bir plana bağlı kalmaksızın, grubun dinamiğine göre tartışmayı yönlendirebilmelerine yardımcı olmak ve çocuklar için felsefenin kullanımını arttırmak amaçlanmıştır (Haynes, 2016, s. 7; Taş, 2017, s. 40).

Çocuklar kendileri için anlam ifade eden kitapları okumayı tercih etmektedirler. Bir metnin sunduğu düşünceyi anlayabilmek, cümleler ve kelimeler arasındaki bağlantıları bulmayı ve ne ima ettiklerini fark etmeyi gerektirmektedir. Bağlantılar aracılığıyla alımladığımız anlam; dil, dünya ve evrendeki yerimiz hakkında bildiklerimizle ilişkilidir. Felsefe de çocuklara kavramlar, olaylar, ilişkiler vb. arasında bağlantı kurmayı, kurulan bağlantıları önceki deneyimlere dayandırarak anlamlandırmayı öğretmektedir. Felsefe ve edebiyatın bu benzerliği, onların ilişkisini daha da anlamlı kılmaktadır. Çocuklar için önemli olan; arkadaşlık, dostluk, sevgi, aile, ölüm ve daha birçok kavram ve konunun irdelenmesini mümkün kılmaktadır. Bu tür sorular üzerine düşünmek, çocuklara yaşantıları hakkında bilgi vermekte ve onları geleceğe hazırlamaktadır. Bunlara ek olarak felsefe, çocukların görsel ya da dilsel olarak okuduklarını daha eleştirel bir tutumla değerlendirmelerine ve tutarsızlıklar konusunda daha farkında olmalarına katkıda bulunmaktadır. Edebiyat yoluyla felsefe eğitimi için seçilen hikâyelerin, gözlem yoluyla veya bilimsel temellere dayandırılarak çözilemeyen bir soruyu veya sorunu araştırması gerekmektedir; çünkü felsefi soruyu diğer sorulardan ayıran temel noktanın bu olduğu düşünülmektedir. Murris ve Haynes (2000) de hazırladıkları kaynak için bu doğrultuda; kesin bir sonucu olmayan ve kafa karışıklığı yaratan hikâyeleri tercih etmişlerdir ve hikâyelerde yer alan merkezi kavramlar üzerinde çalışmışlardır. Kavramlar, insanların düşüncelerini ve içinde yaşadıkları dünyayı yapılandırmalarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Davranışların ve düşüncelerin temelinde yer aldıkları için, kavramlar üzerinde çalışmak oldukça önemlidir (Murris & Haynes, 2000, s. 13, 19, 46, 54).

Erken çocukluk döneminde çocuklarla çalışılabilecek kavramlar, onların en çok merak ettiği sorulardan yola çıkarak belirlenebilir. *Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı (Philosophy for Children Practitioner Handbook)* adlı kılavuzda, çocukların dört-beş yaşlarından itibaren sormaya başladıkları felsefi sorular Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Çocukların Felsefi Soruları

Çocukların Soruları	Teorik Felsefe
Bu adil miydi?	Siyasi Felsefe
Kuralları kim koyar?	
İyi olmak ne demektir?	Etik
Birini en iyi arkadaş yapan nedir?	
Düşünceler gerçek mi?	Metafizik
Niçin bazen zaman yavaş akar?	
Büyük babam öldüğünde nereye gitti?	
Oyuncak bebeğim bir insan mı?	
Bazı şeyler herkes için güzel olabilir mi?	Estetik
Çirkin olmak ne demektir?	
İyi bir nedeni iyi yapan nedir?	Mantık
Sonuçlara atlamak ne anlama gelmektedir?	
Bildiklerimden nasıl emin olabilirim?	Epistemoloji
Gördüğüm her şeye inanmalı mıyım?	
Kimsenin bilmediği bazı şeyler var mıdır?	

“Children’s Philosophical Questions” Philosophy for Children, 2008, Philosophy for Children Practitioner Handbook kaynağından uyarlanmıştır.

Çeşitli konularda düşünmeye ve doğru cevapların bulunmasından çok okuyucunun yeni bakış açıları geliştirmesine katkıda bulunan kitaplar, yetişkinin otoriter konumunu azaltarak çocukla ortak bir okuma sürecine girmesine yardımcı olmaktadır. Her iki okuyucunun da cevapları bilmemesi ve anlamı birlikte oluşturacak olmaları, paylaşılan süreci daha demokratik kılmaktadır (Maagerø & Østbye, 2012, s. 324, 334, 336). Çocuk ve yetişkin arasında oluşan bu okuma ortamı ve çocuğun katılım hakkına duyulan saygı

ise, onun özerk bir benlik geliştirmesine, sorgulayan, demokratik bir vatandaş olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Metnin, resmin ya da her ikisinin okuyucuyu meraklandıran ve ona geniş bir anlam yaratma potansiyeli sunan kitapların neredeyse hiçbirinin açık bir anlatıma sahip olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu tarz resimli kitapların belirsiz ve okuyucu tarafından tamamlanmayı bekleyen yapısı, okuma sürecinde ortaya çıkacak birçok soru ve yoruma temel oluşturmaktadır. Kitaplarda geçen herhangi bir cümle, olay ya da resim kolaylaştırıcı ya da çocuk tarafından felsefi bir tartışmanın ateşleyicisi olarak kullanılabilir. Hatta bazen bir konu ya da kavram hakkında kaleme alınan aykırı bir tutum ya da kalıplaşmış bir yargı dahi okuyucu tarafından felsefi bir malzemeye dönüştürülebilir. Fakat cümlenin içindeki felsefi kıvılcımı görebilmek ya da bunu felsefi bir tartışmanın konusu haline getirebilmek felsefi bir duyarlılık gerektirmektedir. Felsefi duyarlılık ise pratik ile geliştirilebilen bir beceridir. Bu nedenle bireyi sorgulamaya iten, düşünmeye zorlayan kitaplarla haşır neşir olmak, felsefi tartışmalara geçme ve devamında felsefi duyarlılık kazanma sürecini kolaylaştıracaktır.

Resimli çocuk kitaplarındaki resimler, kitaba karşı çocuklarda ilgi uyandırmakta ve sevinç, korku, üzüntü gibi duyguların bulunduğu bağlamı vurgulamak, pekiştirmek; soyut kavramların zihinde canlandırılmasını veya somutlaştırılmasını sağlamak için kullanılmaktadır (Karatay, 2011, s. 83). Bu nedenle hem resimler hem de metin, okuyucular arasında felsefi diyaloglara fırsat vermek için okuma sürecinin temposunu yavaşlatmaktadır. Felsefi tartışmalarda kullanılmak üzere seçilen resimli kitaplar, diğer resimli kitap türlerine nazaran, oldukça soyut resimler, fikirler ve sorularla başlamaktadır. Bu kitaplarda, okuyuculara bir şeyin nasıl olduğu veya nasıl olacağı söylenmemekte; okuyucular karakterlerin neleri yapıp neleri yapamayacağı konusunda düşünmeye teşvik edilmektedir (Maagerø & Østbye, 2012, s. 334-335). Çocuk kitapları, duyarlık kazandıran, düşünceyi geliştiren özellikleriyle, çocuklarda eleştirel okuma – düşünme becerisinin kültürel alt yapısını oluşturmaktadır ve çocuğun özelliklerini temel alan bir hassasiyetle kurgulanmışsa, onların bağımsız düşünmelerine, yeteneklerini tanımalarına, bunları özgürce geliştirmelerine ve kullanmalarına katkı sağlamaktadır (Sever, 2015, s. 107). Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının çocukları, davranışlarının olası sonuçları üzerinde düşünmeye teşvik etmesi; eylemlerinin diğerleri üzerinde yaratacağı duygusal sonuçları, onların duyarlılıklarını aktive ederek yine kendilerine buldurması gerekmektedir. Çocuk

kitaplarında, yazarın kurguladığı yaşam durumlarının, çocukların belleklerinde yanıtlanması gereken sorular oluşturmaları; onları, “Çevremde yaşayan diğer canlılara karşı niçin duyarlı davranmalıyım?”, “Bu konuda duyarlı davranmazsam ne gibi sorunlarla karşılaşabilirim?” gibi soruların yanıtını aramaya teşvik etmesi gerekmektedir. Bu nedenle kitabın öğretme sorumluluğu çocuğun zihninde cevaplanmayı bekleyen bu nitelikli soruları oluşturmakla sınırlı kalmalıdır. Burada bahsi geçen sınırlılık, çocuğun özgürce düşünmesine, hayal kurmasına ve kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlamakta; ona duygu ve düşünce üretme, imge örgütleme gibi becerilerini sınayabileceği, geliştirebileceği doğal bir öğretme – öğrenme ortamı hazırlamaktadır (Sever, 2017, s. 22-23).

Felsefenin görevi ise çocuğu üst düzey ve disiplinlerarası düşünmeye teşvik etmektir. Lipman’a göre düşünme becerileri her zaman felsefe gibi insancıl bir disiplin bağlamında öğretilmelidir (Murris, 2016, s. 4). Benzer şekilde, dil ve edebiyat eğitimi de kişilerin duygu ve düşünce eğitimini amaçlayan bir süreçtir. Çocuklara çok boyutlu düşünme becerileri ve insana özgü duyarlıklar kazandırması, edebiyatın felsefe ile ortak gayelerindendir (Sever’den aktaran Aslan, 2010). Bu bağlamda duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan, çocuğun yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayacak kitaplar daha da önem kazanmaktadır (Aslan, 2010, s. 129, 130, 149).

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yayın yılına göre sıralanmıştır. Aynı yılda yayınlanan araştırmaların sıralanmasında ise araştırmacıların soyadlarının alfabetik sırası dikkate alınmıştır.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydın Yardım (2005) tarafından evrensel çocuk edebiyatı olgusunu, yerli ve yabancı çocuk edebiyatı eserlerindeki metinler arası evrensel öğeleri tespit ederek ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, biri yerli diğeri yabancı olmak üzere iki çocuk edebiyatı eseri seçilerek, bu eserlerde yer alan çocukluk felsefesine ait unsurlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda seçilen iki eserde de felsefi öğelerin varlık, bilgi ve dünya hakkında sorulan sorular etrafında toplandığı bulunmuştur.

Işıtan (2005) tarafından Türkiye’de basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili mesajları içerip içermediklerini analiz etmek amacıyla yapılan araştırmada, 1980-2003 yılları arasında Türkçe olarak basılmış 250 resimli hikâye kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örneklemdaki kitaplarda en fazla akran ve çevre ilişkileri, en az ise akademik durum ve fiziksel görünüm konularının işlendiği bulunmuştur.

Sever ve Aslan (2009) tarafından çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada, biri Türkiye’den diğeri de yurtdışından olmak üzere iki kitap betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda her iki kitabın da çocuklara eleştirel düşünme becerisini kazandırabilecek yazınsal ortamı sunduğu görülmüştür.

Canlı (2011) tarafından felsefi temelli çocuk kitaplarının çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma bağlamındaki işlevini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada, iki çocuklar için felsefe dizisi, kuramsal çerçevede değinilen kavramlara göre betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda incelenen bu kitapların çocukların okuma alışkanlığı sürecine olumlu yönde katkı sunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akkocaoğlu Çayır ve Celepoğlu (2013) tarafından ilkokul öğretmenlerinin altı – on iki yaş çocukları için hazırlanmış olan felsefe kitaplarının sahip olması gereken özelliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapmakta olan altı ilkokul öğretmeni ile çalışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinden çocuklar için felsefeye yönelik hazırlanmış yedi kitabı, çocuklar için felsefenin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan beş soru üzerinden analiz etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenleri; kitapların öğretmenlerin ve ebeveynlerin kullanabileceği bir rehberle birlikte sunulması gerektiği, öykünün ve örneklerin çocukların dikkatini çekecek şekilde kurgulanması gerektiği, verilen örneklerin kültürel özelliklerimizi yansıtmaması gerektiği ve olumsuz örneklerle verilmemesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra felsefenin değerlerle ilgili kavramları da incelemesi nedeniyle kitapların değerler eğitimi önemli bir katkı sağlayacağı ve çocuklarla felsefe çalışmalarına erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Dirican (2013) tarafından üç – altı yaş grubuna yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarını temel insani değerler açısından incelemek, bu değerlerin ne olduğunu ve

kitaplarda bu değerlere ne oranda yer verildiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, belli ölçütlere göre seçilen 135 resimli hikâye kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen kitapların metin kısımlarında en çok sevgi, paylaşma, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket; resim kısımlarında ise en çok paylaşma, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, yardımseverlik değerlerine rastlandığı bulunmuştur. Ayrıca analiz edilen resimli hikâye kitaplarında en az cesaret, liderlik, özgüven, sorumluluk, barış değerlerine rastlanmıştır. Çocukların kişisel gelişimlerini ve öz saygılarını olumlu yönde destekleyecek olan bu değerlerin de kitaplarda ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2015a) tarafından çocuklar için felsefe kitaplarında güzellik ve sanat kavramlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada, sanat ve güzellik kavramlarını tartışan beş çocuklar için felsefe kitabı, sanat ve güzellik kavramlarını tartışma şekilleri ağıısından incelenmiştir. Verilerin toplanması ve analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, daha çok öznel teorilere yer verildiği ve bu alandaki farklı soru ve görüşlerin kitaplara yeterince yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkocaoğlu Çayır (2015b) tarafından çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, çocuklarla felsefe yapmak üzere hazırlanan planlar iki ayrı sınıfta bulunan 48 öğrenciye, iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların felsefeden, felsefe soruları ve filozoflardan hoşlanabilecekleri bulunmuştur. Ayrıca, araştırmanın sonunda çocukların felsefeyi anlayamayacağı düşüncesinden uzaklaşılması; felsefenin ve filozofların küçük yaşlardan itibaren çocukların hayatına dâhil edilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Yaşar Ekici vd. (2016) tarafından Türkiye’de 2005-2015 yılları arasında yayınlanan okul öncesi hikâye kitaplarının kavramsal, gelişimsel ve biçimsel ağııdan incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, 24 farklı yayınevinden seçilen 140 okul öncesi hikâye kitabı incelenmiştir. Araştırmada kavramsal olarak en çok arkadaş ve arkadaş ilişkileri kavramına en az ise dürüstlük kavramına yer verildiği bulunmuştur. Gelişimsel ağııdan incelendiğinde en çok hikâye dilinin yalın ve anlaşılır olmasına, en az ise banyo yapma ve kardeş kıskançlığına vurgu yapıldığı; biçimsel ağııdan ise en çok resimlerin metne uygun ve tutarlı olmasına önem verildiği, en az ise hikâyenin çocuğun dikkat süresine uygun olup olmadığına dikkat edildiği bulunmuştur.

Taş (2017) tarafından, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, bu yaş aralığında bulunan 76 çocuk ile çalışılmıştır. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı, çocuklara, 14 hafta boyunca her biri yaklaşık 45 dakikadan oluşan 32 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın, 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur.

Dirican (2018) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, 20'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere 42 anasınıfı çocuğu ile çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubuna 12 hafta boyunca çocuklarla felsefe eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda felsefe eğitimi etkinliklerinin, çocukların özellikle kestirimde bulunma, çevresinde gelişenlere karşı meraklı olma ve soru sorma becerilerine olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur. Ancak felsefe etkinliklerinin, duygu ve düşüncelerinin nedenlerini açıklama ve dinledikleri ile ilgili sorular sorma becerisi üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir.

Doğanay (2018) tarafından okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış hikâye kitaplarında barış eğitimi ile ilgili temel kavramlardan hangilerinin bulunduğunu ve bu kavramlara kitaplarda ne oranda yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada, 207 kitap önceden belirlenen 15 kavram açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda en çok sevgi, paylaşmak, yardımseverlik, iş birliği ve sorumluluk kavramlarına; en az ise öfke yönetimi, ara buluculuk, dürüstlük, empati, problem çözme ve güven gibi kavramlara rastlanmıştır.

Erdoğan (2018) tarafından 1970'li yıllarda Matthew Lipman tarafından geliştirilen çocuklarla felsefe yaklaşımını incelemek amacıyla yapılan araştırmada literatür taraması aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine detaylı bir inceleme sunulmuştur. Ayrıca uzun yıllardan bu yana çocukluk kavramı ile ilgili iddia edilenin aksine çocukların doğal olarak felsefe yapmaya yatkın olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Canlı ve Bozkurt (2019) tarafından çocuklar için felsefe dizilerinde kullanılan metin yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada, çocuklar için felsefeye yönelik hazırlanmış dört diziden seçilen ikişer kitap metin yapısı bakımından analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların hem içerik hem de içeriği sunuş biçimi

bakımından amaca uygun bir yapı içerdiği, kitaplarda ağırlıklı olarak soru-cevap ve diyaloga dayalı metin yapılarının ön plana çıktığı bulunmuştur.

Demir, Yıldız Bıçakçı, Bostan ve Güneş (2019) tarafından “başarı, başarısızlık, mutluluk, mutsuzluk, başkalarını anlama” kavramlarına çocukların bakış açılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, üçüncü sınıf düzeyinde olan 30 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk kitaplarının çocukların başarı, başarısızlık, mutluluk ve başkalarını anlama kavramlarına bakış açılarını değiştirebileceği belirlenmiştir.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lyle (2000) tarafından çocukların hikâyeyi nasıl kavradıklarına ilişkin çeşitli disiplinlerdeki ortak noktaları bir araya getirmek amacıyla yapılan araştırmada, Piaget ve onu eleştirenlerin çocukların nasıl öğrendiğine ilişkin anlayışlarını yeniden kavramsallaştıran araştırmalardan, Vygotsky’nin psikoloji, sosyoloji ve dilbilim disiplinleri üzerindeki etkisi ve de Bruner’in teorik bir kavram olarak hikâye anlayışının gelişimine katkısı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda 1980’lerin ve 1990’ların sonlarındaki disiplinlerarası karakteristik özellikleri sentezlenmiş; kültürel psikoloji, söylemsel psikoloji, sosyokültürel psikoloji, sosyo-dilbilim ve her birinin hikâye anlayışının doğasına önemli katkılar sağladığı öne sürülmüştür. Ulaşılan sonuç ise eğitim araştırmaları ve sınıf uygulamaları bağlamında tartışılmıştır.

Wegerif, Littleton, Dawes, Mercer ve Rowe (2004), hazırladıkları makalede Birleşik Krallık’taki üç ilkokulda altı ve yedi yaşındaki çocuklar için müfredatta bir öğretim aracı olarak keşfedici konuşmayı teşvik etmenin etkisini araştırdıkları projelerinin bazı bulgularını bildirmektedirler. Araştırma bulgularına göre, birlikte düşünme yaklaşımı olarak da adlandırılan keşfedici konuşma yoluyla öğretmeye odaklanmanın, çocukların birlikte daha kapsayıcı ve daha etkili bir şekilde çalışmalarını, sosyal becerilerini geliştirmelerini ve aynı zamanda akıl yürütme ve öğrenme için dili kullanmalarını sağladığı görülmüştür.

Fisher (2007) küçük çocuklarda bilişsel ve üstbilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada küçük çocukların felsefi tartışma yoluyla düşünebilmeleri için onlara bir olay ya da durum sunulmuştur. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe yaklaşımlarının çocukların biliş ve üstbiliş kapasitelerini

destekleyebilen ve geliştirebilen diyaloga dayalı öğretim için etkili yöntemler sağladığı sonucuna varılmıştır.

Craig (2008), tarafından resimli çocuk kitaplarındaki duygusal mesajları ve bunların yaşa ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada birtakım hipotezler öne sürülmüştür. Bunlardan ilki kadın karakterlerin metinde erkek karakterlerden özellikle sevgi, üzüntü ve korku açısından daha duygusal olarak betimleneceği, erkek karakterlerin ise kadınlardan daha kızgın betimleneceği hipotezidir. İkincisi ise öne sürülen farklılıkların yaşa göre de değişiklik göstereceği, özellikle yetişkin erkeklerin diğer tüm karakterlere oranla daha az üzgün ve çocuklara göre daha çok öfkeli şekilde betimleneceği hipotezidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda resimli çocuk kitaplarındaki cinsiyet-duygu stereotiplerinin zaman içindeki değişimini incelemek için 1950'den 2008'e kadar yayımlanan kitaplar arasından en çok satan çocuk kitapları belirlenmiş ve bu kitaplar aracılığıyla öne sürülen hipotezlerin doğruluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet-duygu stereotiplerinin beklenenden daha az yaygın olduğu ancak kadın karakterlerin erkeklerden daha çok sevgi ifade ederken, erkek karakterlerin ise kadınlardan daha çok öfke ifade ederken betimlendikleri bulunmuştur.

Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf temelli paylaşımlı okuma sırasında basit ve çıkarımsal soruları ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada 25 okul öncesi öğretmeni ve dört yaşındaki 159 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sordukları çıkarımsal sorularla tutarlı bir şekilde çocukların da çıkarımsal yanıtlar vermeye başladığı gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sorularının düzeyi ile çocukların yanıtları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları da okul öncesi öğretmenlerinin çocukları karmaşık, çıkarımsal sohbetlere katılmaya teşvik etmek için çıkarımsal sorgulamayı kullanabileceklerini göstermiştir.

Daniel ve Gagnon (2011) tarafından 4-12 yaş arasındaki öğrenci gruplarında eleştirel düşüncenin gelişimini modellemek amacıyla yapılan araştırmada daha önce yapılan benzer bir araştırmanın gözden geçirilmiş bir modeli kullanılmıştır. Mevcut deneysel çalışma üç farklı bölgede (Quebeck, Ontario ve Fransa) çocuklar için felsefe eğitimi almış 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşüncenin gelişim süreci, dört düşünme modu ve altı epistemolojik perspektiften oluşan bir modelle tanımlanmıştır.

Gözden geçirilmiş bir model kullanılarak elde edilen daha ileri bir analiz, eleştirel düşüncenin, yapı iskelesi (scaffolding) süreci ile geliştiğini göstermiştir.

Boutte (2012) tarafından çocuk kitaplarındaki iletilerin basit, tarafsız ve doğası gereği iyi olduğu kanısını çözümlmek amacıyla yazılan makalede küçük çocukların dahi kitaplarda yer alan ideolojik perspektifleri tanımayı öğrenebileceği öne sürülmüştür. Makalenin sonunda popüler çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan hem açık hem de örtük içeriğin, varsayımların ve ideolojilerin incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maagerø ve Østbye (2012) tarafından Norveçli yazar ve çizer Svein Nyhus'un "*The World Has No Corners (Köşesi olmayan dünya)*" isimli resimli kitabını analiz etmek amacıyla yapılan araştırmada, yaşam ve ölüm, büyümek ve yaşlanmak, çocukların doğa ile ilişkileri gibi varoluşsal konuları düşünmeye iten öğelerle karşılaşmıştır. Araştırma sonucunda incelen kitabın çocuk-yetişkin etkileşimini, çocuğun okumaya katılımını ve demokratik bir okuma sürecini mümkün kıldığı sonucuna varılmıştır.

Dehghani vd. (2013) tarafından dört - sekiz yaşa yönelik eserler veren Yerli Amerikalı ve Avrupalı Amerikalı popüler yazarların eserlerini epistemolojik açıdan analiz etmek amacıyla yapılan araştırmada metinlerin açık ve örtük epistemolojik yönelimlerine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda Yerli Amerikalıların ve Avrupalı Amerikalıların epistemolojik yönelimlerinde kültürel farklılıkların varlığı açıkça görülmüştür. Tespit edilen farklılıklar bağlam, ilişkiler, türler ve süreçler olmak üzere dört ana boyutta incelenmiştir.

Lyle ve Bolt (2013) tarafından, hikâye anlatma müfredatının altı – yedi yaş arası çocukların okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan durum çalışmasında, kullanılan standartlaşmış okuma testlerinin sonuçlarının, sınıfın çoğunluğu için bir yıl ile üç yıl altı ay arasında kazançlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pournantzi, Zacharos ve Shiakalli (2015) tarafından beş ve altı yaşındaki çocukların mantıksal akıl yürütmeyi formüle etme becerilerini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada 13 okul öncesi çocuğu ile çalışılmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi çocukları, tümdengelmisel akıl yürütme veya dolaylı akıl yürütme biçimleri gibi mantıksal akıl yürütmeye dayalı argümanlar oluşturabilirler mi?
- Öğretim ile mantıksal akıl yürütme becerisinin gelişimine katkıda bulunulabilir mi?

Soruların yanıtına ulaşmak için çocukları düzenli diyaloglara dâhil ederek, mantıksal argümantasyon oluşturma becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda küçük çocukların mantıksal akıl yürütme biçimlerine aşina oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Zuppari (2016) tarafından modern resimli çocuk kitaplarını psikanalitik teori açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmada Maurice Sendak'ın "In the Night Kitchen" isimli kitabı analiz edilmiştir ve bu kitabın çocuklara ilkel kaygılarıyla ilgilenme fırsatı verip vermediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda resimli kitapların bilinçdışı içeriklerin ve erken dönemlerdeki kaygıları üzerine düşünmek için çocuklara sunduğu fırsatların psikanalitik açıdan anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Daniel, Gagnon ve Auriac-Slusarczyk (2017) tarafından çocuklar için felsefe yaklaşımının anaokulu ve ilkokul öğrencilerinde eleştirel düşünmenin gelişimini ne oranda desteklediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin gelişimsel süreci kısaca açıklanmıştır. Bu model kullanılarak elde edilen analiz tablosu ile 5-12 yaş arasındaki çocukların proje sonuçları sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda anaokulu ve ilkokul çocuklarının modelde de tanımlandığı üzere eleştirel düşünme sürecine katıldıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Deshmukh vd. (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf temelli paylaşımlı okuma sırasında farklı soru türlerini ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada 96 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandığı soru biçimlerinin çoğunlukla "kim, ne, ne zaman, nerede" ya da "evet/hayır" yanıtı gerektiren şekillerde olduğu gözlenmiştir. "Neden" ve "nasıl" gibi çocukların daha uzun yanıt vermelerini sağlayan yordamsal soru tiplerinin daha az kullanıldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin daha çok tek cevaplı ya da sadece doğru yanıtın arandığı soru tiplerini kullanıyor olmasının, onların sorgulama tekniklerini Vygotsky'nin öne sürdüğü yakınsak gelişim alanı çerçevesinde, çocukların bulunduğu seviyenin hemen üzerinde bir zorluk seviyesine ayarlayamadıkları sonucuna varılmıştır.

Svensson (2020) tarafından İsveç'te yazılan iki resimli çocuk kitabının hem metinlerinde hem de görsellerindeki duygusal boyutu incelemek amacıyla yapılan araştırmada Painter, Martin ve Unsworth tarafından geliştirilen çok modlu söylem analizi kullanılmıştır. Kullanılan çok modlu söylem analizi, iki resimli kitabın da görsel ve sözel kişilerarası anlam oluşturma sistemlerinden yararlanma biçimlerindeki benzerlikleri, farklılıkları ve ayrıca metni ve görselleri nasıl kullandıklarını göstermektedir. Araştırma sonucunda her iki

resimli kitabın da anlatı yapısını zıtlıklar üzerinde düzenlediği, Lindenbaum'un kitabında görsellerdeki karşıtlıkların mesafe-yakınlık, duygulanım ve ambiyans yoluyla inşa edildiği; Stackars Pettson'un kitabında ise karşıtlığın görsel sistemlerin yönelimi, duygulanımı ve derecelendirilmesi ile verildiği bulunmuştur. Ayrıca her iki resimli kitapta da dilsel seçimlerin, kullanılan çizim tarzlarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Wei ve Ma (2020) tarafından farklı formatlardaki resimli çocuk kitaplarında yer alan duyusal uyaranları inceleyerek, çocuklar ve ebeveynleri kitaba çeken faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada "Miryoku Tasarım Değerlendirme Tablosu" kullanılmıştır ve altı ana çekicilik faktörü belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kitapların çekiciliğinin çocukların okuma tercihleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada toplanan verilerin ne söylediği ya da hangi sonuçları sergilediği araştırma problemine göre belirlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 238). Araştırma sorusu, her araştırmanın odak noktasını ve yönünü belirlemekte, araştırmaya kılavuzluk etmektedir (Gökçe, 2019, s. 65). Bu araştırmanın yöntemi, evreni ve örneklemini de bu doğrultuda, araştırmanın “Resimli çocuk kitaplarında yer alan felsefi kavramların durumu ve yoğunluğu nedir?” sorusundan yola çıkılarak belirlenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yıldırım ve Şimşek(2018)’ e göre, çalışılan dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu betimleme yaklaşımı ile ele alınabilir (s. 238). Çok satan yayınevlerinin, ilk basımı 2016-2018 yıllarında gerçekleştirilen erken çocukluk dönemine yönelik resimli hikâye kitaplarındaki felsefi kavramların incelendiği bu araştırmada bu nedenle betimsel model kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinin birden çok tanımı bulunmakla birlikte sosyal bilimlerde genellikle Yıldırım ve Şimşek (2018)’ in tanımı kabul görmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018)’ e göre içerik analizi, verilerin altında yatan kavramların kodlamalar aracılığıyla ortaya çıkarıldığı ve bu kavramların birbiriyle ilişkilendirildiği yöntemdir (s. 242).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini çocuk edebiyatı alanında çok satan yayınevlerinin ilk baskısını 2016-2018 yıllarında gerçekleştirdikleri resimli hikâye kitapları oluşturmaktadır. Bu araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda daha zengin ve derinlemesine bilgi elde etmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme modeli tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme modeli, isminden de anlaşılacağı üzere çeşitli ölçütlerle çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.122). İlerleyen paragraflarda yayınevlerinin ve kitapların seçimi detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Yayınevi seçimi için öncelikle resmi istatistikler taranmış fakat çocuk edebiyatı alanında çok satan yayınevlerine yönelik resmi bir istatistiğe erişilememiştir. Bu nedenle araştırmacı üç farklı çevrimiçi kitap satış sitesinin çok satanlar listelerindeki verilere dayanarak, belli filtrelerle bu listelerde yer alan erken çocukluk dönemine yönelik tüm kitapları taramıştır. Taranan kitaplar önce tarandığı sitenin içinde yayınevlerine göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra tüm sitelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak çocuk edebiyatı alanında Nisan 2019 verilerine göre çok satan ilk beş yayınevi belirlenmiştir. Mart 2020 tarihinde aynı işlemler tekrarlanarak çok satan ilk beş yayınevi kontrol edilmiştir. Nisan 2019 tarihinde belirlenen 5 yayınevinden 3'ünün 2020 yılında da en çok satan yayınevleri arasında olduğu bulunmuştur.

Yayınevleri belirlendikten sonra her yayınevinin erken çocukluk dönemine yönelik tüm kitapları hem kendi sitesinden hem de D&R, İdefix ve Kitapyurdu sitelerinden taranmıştır. Taranan tüm kitaplar aşağıda belirtilen ölçütlere göre seçilmiştir, ölçütlere uymayan kitaplar örneklem dışı bırakılmıştır.

Belirlenen ölçütlere göre seçilen kitapların,

- Çevrimiçi kitap satış sitelerinin (D&R, İdefix ve Kitapyurdu) çok satanlar listelerine göre, çocuk edebiyatı alanında çok satan ilk beş yayınevinin resimli hikâye kitapları olması,
- Erken çocukluk dönemine yönelik olması,
- Dünya klasikleri, masal kitapları, boyama kitapları, çıkartma kitapları, hareketli kitaplar, sesli-müzikli kitaplar dışında kalan resimli hikâye kitapları olması,
- İlk basımının 2016-2018 yıllarında yapılmış olması gerekmektedir.

Kitapların seçiminde ölçüt olarak, ilk basımı 2016-2018 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olan kitapların örnekleme dahil edilmesinin nedeni yakın tarihlerdeki verileri toplayarak hem resimli hikâye kitaplarındaki felsefi kavramların son yıllardaki durumunu tespit etmek ve daha güncel bir sonuç elde etmek hem de seçilen kitapların baskısına ulaşabilmek için tercih edilmiştir.

Dünya klasiklerinin örnekleme dışı bırakılmasının nedeni ise yayınevlerinin genellikle aynı hikâyeleri kullanıyor olmasıdır. Olası benzerlikleri önlemek ve veri tekrarına düşmemek için dünya klasikleri örnekleme dışı bırakılmıştır.

Bu işlemlerden sonra çok satan beş farklı yayınevine ait erken çocukluk dönemine yönelik 1212 kitap arasından yukarıdaki ölçütlere uyan toplam 236 hikâye kitabı örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen kitaplar, basım yılı, yayınevi, yazar adı, yaş grubu ve sayfa sayısı da dikkate alınarak Microsoft Office Excel'e kaydedilmiştir. Kitaplar temin edilirken baskısı tükenmiş olan kitaplar örnekleme dışı bırakılmıştır, diğer kitaplar çeşitli çevrimiçi kitap satış sitelerinden temin edilmiştir. Kitaplar temin edildikten sonra bir ön inceleme yapılmıştır ve bu inceleme esnasında içerik olarak erken çocukluk dönemine uygun olmayan, internette belirtilen kategoriye ve yayım yılına uygun olmayan kitaplar örnekleme dışı bırakılmıştır. Bu elemelerden sonra geriye kalan 229 kitap üzerinde çalışılmıştır.

Kısaca, araştırmanın örnekleme, Nisan 2019 verilerine göre çocuk edebiyatı alanında çok satan ilk beş yayınevinin erken çocukluk dönemine yönelik tüm resimli hikâye kitapları arasından, önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre seçilen toplam 229 resimli hikâye kitabından oluşmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan örnekleme dair sayısal veriler aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Örneklemdaki Resimli Hikâye Kitaplarının Baskı Yıllarına Göre Dağılımı

İlk Baskı Yılı	Frekans	Yüzde(%)
2016	53	23,15
2017	77	33,62
2018	99	43,23
Toplam	229	100,00

Tablo 2’ye göre örnekleme ilk baskısı 2016 yılında yapılmış olan 53 kitap bulunmaktadır ve bu 53 kitap, örneklemin %23,15’ini oluşturmaktadır. İlk baskısı 2017 yılında yapılmış olan 77 kitap bulunmaktadır ve bu 77 kitap, örneklemin %33,62’sini oluşturmaktadır. İlk baskısı 2018 yılında yapılmış olan 99 kitap bulunmaktadır ve bu 99 kitap, örneklemin %43,23’ünü oluşturmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak örnekleme en çok alan kaplayan yılın 2018 yılı olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Örnekleme Resimli Hikâye Kitaplarının Çok Satan Yayınevlerine Göre Dağılımı

Yayınevleri	Frekans	Yüzde(%)
Y-1	69	30,13
Y-2	90	39,30
Y-3	25	10,92
Y-4	13	5,68
Y-5	32	13,97
Toplam	229	100,00

Bu araştırmada elde edilen bulguların herhangi bir kurum veya kuruluşa zarar verici veyahut da çıkar sağlayıcı bir duruma neden olmaması için örnekleme yer alan çok satan yayınevlerinin ve bu yayınevlerine ait kitapların, kodlanarak sunulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle yayınevleri, Y-1, Y-2, Y-3, Y-4 ve Y-5 şeklinde, kitaplar ise K-1, K-2, K-3...K-229 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3’e göre örnekleme en çok 90 kitap ve temsil ettiği %39,30’luk alanla Y-2 yayınevinin kitaplarının yer aldığı görülmektedir. Y-2 yayınevinden sonra sırayla en çok kitabı bulunan yayınevi 69 kitap ve temsil ettiği %30,13’lük alanla Y-1 yayınevi olmuştur. Y-1 yayınevinden sonra ise sırayla en çok 32 kitap ve temsil ettiği 13,97’lik alanla Y-5 yayınevi, 25 kitap ve temsil ettiği %10,92’lik alanla Y-3 yayınevi ve en son 13 kitap ve temsil ettiği %5, 68’lik alanla Y-4 yayınevi olmuştur. Bu durumda örnekleme en çok Y-2 yayınevinin en az ise Y-4 yayınevinin kitaplarının bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4

Örneklemdeki Resimli Hikâye Kitaplarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Frekans	Yüzde(%)
6 Ay-5 Yaş	174	75,98
3+	1	0,44
4+	9	3,93
5+	1	0,44
6+	1	0,44
3-6 Yaş	1	0,44
3-8 Yaş	32	13,97
5-7 Yaş	1	0,44
6-9 Yaş	2	0,87
6-10 Yaş	7	3,05
Toplam	229	100,00

Bu araştırmanın örnekleminde yer alan resimli kitaplarını yaş grubuna göre sınıflandırırken çevrimiçi kitap satış sitelerinde yer aldıkları yaş grubu, yayınevlerinin kendi sitelerinde varsa yer aldıkları yaş grubu ve kitapların kendi üzerinde bulunan yaş grupları dikkate alınmıştır. Kitapların tavsiye edildiği yaş grubuna, kitapların üzerinde rastlamanın oldukça zor olduğu ve bazı yayınevlerinin kendi sitelerinde de net bir yaş aralığı belirtmedikleri görülmüştür. Bu nedenle kitapların yaş grubuna yönelik veriler en çok çevrimiçi kitap satış sitelerinden elde edildiği şekli ile sunulmuştur, herhangi bir düzeltme yapılmamıştır.

Tablo 4'e göre örneklemdeki kitapların %75,98'ini 174 kitapla altı ay - beş yaş grubu oluşturmaktadır. Altı ay – beş yaş grubundan sonra örneklemde en çok temsil edilen yaş grubu, üç-sekiz yaş olmuştur. Dört yaş ve üstüne yönelik dört, altı – on yaş grubuna yönelik yedi, altı – dokuz yaş grubuna yönelik iki; üç yaş ve üstü, beş yaş ve üstü, altı yaş ve üstü, üç-altı yaş ve beş – yedi yaş grubuna yönelik ise birer kitap bulunmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, “Resimli Çocuk Kitaplarında Felsefi Kavram Arama Formu” kullanılmıştır. Formda kullanılacak olan felsefi kavramlar *Çocuklar için Felsefenin Geliştirilmesi Enstitüsü (Institute for Advancement Philosophy for Children)* direktörü Maughn Gregory editörlüğünde hazırlanan *Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı (Philosophy for Children Practitioner Handbook)*'nda yer alan dört-beş yaşındaki çocukların sordukları felsefi

sorular ve bu soruların ait oldukları alt disiplinlerden yola çıkılarak belirlenmiştir. Hazırlanan formun içeriği, tez danışmanı ve aynı alanda çalışmalar yapmış olan 2 uzmandan alınan görüşlerle; biçimsel özellikleri ise hem okul öncesi eğitimi hem de felsefe alanına hâkim olan bir öğretim üyesi tarafından alınan görüşlerle revize edilerek son halini almıştır. Böylelikle aranacak olan felsefi kavramların ve ait oldukları kategorilerin genel çerçevesi belirlenmiştir. Bulunan felsefi kavramlar, formda yer almayan ve metin incelemeleri esnasında karşılaşılan felsefi kavramlarla son halini almıştır. Felsefi kavramların kodlanmasında izlenen bu adımlar aynı zamanda “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türü olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 246).

İçerik analizi metnin bazı birimlerinin kodlamalar yoluyla çözümlenerek anlamının kategorileştirildiği sistematik bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, metindeki belli kelime veya kavramların ilişkilerini analiz ederek metindeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunulmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 259). Kodlama da veriler arasında yer alan sözcük, cümle ya da paragraf gibi anlamlı bölümlerin isimlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242).

Bu süreçte metni incelemek için çeşitli kodlama birimlerinden araştırmanın amacına en uygun olanı seçilmektedir. (Gökçe, 2019, s.80). Bu çalışmada kullanılan kodlama birimi cümle ve görseldir. Başı ve sonu belli bir kodlama birimi olmasından dolayı cümle, nitel verilerin sayısallaştırılmasında, veri setine özgü kategorilerin belirlenmesinde araştırmacının kullanabileceği önemli araçların başında gelmektedir. Araştırmacı, analiz malzemesindeki cümleleri orijinal formunu koruyarak belirlediği kategorilerin altına yerleştirmekte ve bu şekilde verileri yüzeysel bir şekilde kodlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 259). Kitaplarda geçen felsefi kavramların sıklığını tespit edebilmek için, her kitabın cümle ve görsel sayısı hesap edilmiştir. Cümlelere ilişkin yüzde ve frekans değerleri, felsefi kavram barındıran cümlelerin toplam cümle sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Felsefi kavramları destekleyen görsellere ilişkin yüzde ve frekans değerleri ise ilgili cümlede geçen felsefi kavramı destekleyen görsel sayısının toplam görsel sayısına bölünmesi ile bulunmuştur. Bulunan felsefi kavramlar, felsefi kavram barındıran toplam cümle sayısına ve bulunan felsefi kavramları destekleyen toplam görsel sayısına bölünerek de bunların içinde temsil ettikleri oran bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

McMillan (2000), verilerin analizinin inanılır ve güvenilir olmasının nitel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçütlerden olduğunu belirtmektedir. Bu da araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik değerleri ile ilgilidir (McMillan'dan aktaran Büyüköztürk, 2018, s. 264).

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Geçerlik, aynı zamanda güvenilirliği belirleyen en önemli etken olarak değerlendirilebilir. Nitel araştırmada dış geçerliliği sağlamak için alınan önlemlerden biri aktarılabilirliktir. Aktarılabilirlik, gerek ayrıntılı betimleme gerekse de amaçlı örnekleme ile sağlanabilir. Aktarılabilirlik, geçerliliğin önemli ölçütlerinden biridir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, geçerliliği olumlu yönde etkilemektedir. Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, toplanan verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, verinin ortaya çıkan kavram ve kategorilere göre düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Araştırma malzemesinden gerçekleştirilen doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırma sonuçlarının okuyucu tarafından anlamlandırılması bu betimlemenin gücü ve yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıntılı bir biçimde betimlenerek aktarılan sonuçlar araştırmanın inandırıcılığını arttıracaktır. Ayrıca bu betimlemelerin okuyucunun, verilerin elde edildiği ortamı gözünde canlandırarak kendi ortamına ilişkin olası sonuçları kolayca çıkarmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. İç geçerlik ise araştırmacının gözlemlediğini veya anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumlamalarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı ile ilgili bir kavramdır. İç geçerlik konusunda araştırmacıdan, araştırmanın her adımında tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 269, 270, 271, 282). Bu sayede araştırmanın inandırıcılığı artırılarak iç geçerlilik olumlu yönde desteklenmektedir. İnandırıcılık, araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasını gerektirmektedir. Merriam, bir araştırmanın iç geçerliliğini arttırmada en bilinen ve yaygın olarak kullanılan yöntemin “üçgenleme tekniği” olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada üçgenleme türlerinden zaman üçgenlemesi tekniğine başvurulmuştur (Merriam'dan aktaran Gökçe, 2019, s. 87). Nitel

araştırmada bir dış güvenilirlik göstergesi olarak zamana bağlı güvenilirlik, ölçülen unsurların, üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra tekrar aynı şekilde ölçülebilmesi anlamına gelmektedir. Bu da araştırmacının sürece objektif bakabilmesini ve değerlendirmelerini eleştirel bir gözle tartabilmesini gerektirmektedir. Nitel araştırmada bir iç güvenilirlik göstergesi olarak gözleme bağlı güvenilirlik ise birden fazla araştırmacının aynı olgu ya da olayı aynı zaman diliminde ve aynı biçimde ölçmesi anlamına gelmektedir. Buradaki amaç araştırma adımlarının tutarlığının araştırma dışındaki bir uzman tarafından incelenerek teyit edilmesi ve bu sayede iç güvenirliliğin sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 273, 283).

Bu araştırmada verilerin analizinde izlenen adımlar aşağıda verilmiştir:

- Çok satan yayınevlerinin yayımladığı resimli kitapların metinleri incelenerek, cümlelerin düşündürdüğü veya duyumsattığı felsefi kavramlar tespit edilip ait oldukları kategorilere yerleştirilmiştir.
- Metni okurken araştırmacıyı düşünmeye iten, üzerine soru sorma ihtiyacı hissettiren cümleler seçilmiş ve bu cümlelerin düşündürdüğü, irdelemeye teşvik ettiği felsefi kavramlar ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Önceden belirlenen genel çerçevede yer almayan ve metni inceleme esnasında rastlanılan felsefi kavramlar da analiz kapsamında değerlendirilmiştir ve ait oldukları kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmacıyı düşünmeye itmeyen, üzerine soru sorma ihtiyacı hissettirmeyen ve herhangi bir felsefi kavramı irdelemeye teşvik etmeyen cümleler ise araştırmanın dışında bırakılmıştır. Herhangi bir felsefi kavramı irdelemeye teşvik eden cümleler ait oldukları kategorilere yerleştirildikten sonra, kategorilerin frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur.
- Araştırmanın diğer kodlama birimi olan görsellerde ise cümlelerin irdelendiği felsefi kavramın, cümleyle ilişkili olan görselle desteklenip desteklenmediği incelenmiştir. Bu nedenle sadece herhangi bir felsefi kavramı düşünmeye iten cümlelerin ilişkili olduğu görseller, ilgili felsefi kavram açısından analiz edilmiştir. Cümlelerin irdelendiği felsefi kavramı barındıran ya da destekleyen görseller ait oldukları kategorilere yerleştirilmiştir. Kategorilere yerleştirme işlemi bittikten sonra, kategorilerin frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirlik önlemleri aşağıda verilmiştir:

- Bu araştırmada hem ayrıntılı betimlemeler hem de amaçlı örneklemle ile aktarılabirlik ve bu sayede de dış geçerlilik sağlanmıştır. Cmler ve görsellerden yapılan doğrudan alıntılar, verilerin özgünlüğüne sadık kalınarak oluşturulan kategoriler ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde paylaşılması yapılan ayrıntılı betimlemelere örnek olarak verilebilir.
- rneklemdeki kitaplar üç ayrı zaman diliminde kodlanarak araştırmanın i geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının rneklemle seçilen kitapları incelerken araştırma amacını, metin veya görsellerde tam olarak ne aradığını sürekli kendine hatırlatması, onu düşünmeye sevk eden felsefi kavramların, onu niçin düşünmeye sevk ettiğini yazarak açıklaması, yazdıklarını farklı zamanlarda ele alarak eleştirel bir gözle değerlendirmesi ile yorumlamalarının mümkün olabildiğince öznel yargılardan uzak olmasına ve gerçeği yansıtmasına zen gösterilmiştir. Hassasiyetle izlenen bu adımlar ile i geçerlilik sağlanmıştır.
- Bu araştırmada genel ereve olarak hazırlanan kategorilerin ve aranacak olan felsefi kavramların araştırma öncesinde iki alan uzmanı tarafından incelenmesi ve daha sonra hazırlanan form aracılığıyla örneklemde yer alan bir kitabın, araştırmacı ve iki uzman tarafından eř zamanlı olarak kodlanması ile i güvenirlik sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Felsefi Kavramlara İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen resimli hikâye kitaplarının metinlerinde mutluluk, sevgi, farklılık, varoluş, üzüntü, cesaret, benlik, etik, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme ve korku olmak üzere 23 farklı felsefi kavram bulunmuştur.

4.2. Felsefi Kavramların Temsil Ettiği Disiplinlere / Alt Dallara İlişkin Bulgular

Tablo 5

Metinlerde Bulunan Felsefi Kavramların Disiplinlere / Alt Dallara (Kategorilere) Göre Dağılımı

Kategoriler	Felsefi Kavramlar	Frekans	Toplam	Yüzde(%)
Epistemoloji	Sezgi	1	2	2,70
	Bilgi	1		
Metafizik	Değişim	1	10	13,51
	Gerçek	1		
	Sayı	1		
	Varoluş	7		
Etik	Farklılık	10	18	24,32
	Benlik	3		
	Empati	1		
	Adalet	2		
	Kendini gerçekleştirme	1		
	Yaşamın anlamı	1		
Değerler	Özgüven	1	19	25,68
	Cesaret	4		
	Umut	1		
	Sevgi	11		
	Paylaşma	1		
	Özür dileme	1		
Estetik	Güzellik	2	2	2,70
Duygular	Mutluluk	15	21	28,38
	Korku	1		
	Üzüntü	5		
Toplum felsefesi	Kimlik	2	2	2,70
Toplam		74	74	100,00

Tablo 5'e göre bulunan felsefi kavramların en çok %28,38 ile duygular, %25,68 ile değerler, %24,32 ile etik ve %13,51 ile metafizik; en az ise %2,70 ile epistemoloji, %2,70 ile estetik ve %2,70 ile toplum felsefesi kategorilerinde yer aldığı görülmektedir.

4.2.1. Epistemoloji Kategorisine İlişkin Bulgular

Epistemoloji kategorisinde felsefi kavramlardan sezgi ve bilgi kavramlarına yer verilmiştir.

K-50 kodlu kitapta sezgi kavramına yönelik şu cümleye rastlanmıştır:

“Küçük Prens hayatta asıl önemli olanın ne olduğunu öğrenir: Gözler kördür göremez, ararsan yüreğinle ara.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Bir insan bir şeyi yüreğiyle nasıl arar?
- Yürek ile aramak nasıl bir eylemdir?
- Maddi dünyada görme eylemini gözle gerçekleştirdiğimiz halde, arama eylemini neden gözlerle değil de yürekle gerçekleştirmemiz gerekir?
- Sezgiyi somut bir arayıştan daha önemli kılan nedir?

Bu sorular araştırmacıyı sezgi kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede sezgi kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin sezgi kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-202 kodlu kitapta bilgi kavramına yönelik şu cümleye rastlanmıştır:

“Sonu yoktur öğrenmenin, bildiğinden daha kıymetlidir hep henüz öğrenmediğin.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Hali hazırda bildiklerimiz yeni bir şeyler öğrendiğimiz zaman değerini yitirir mi?
- Yeni bir şey öğrenmediğimizde mevcut bildiklerimiz değerini korur mu?
- Bilgi değerli midir? Bilginin değeri ölçülebilir mi? (Ölçülebilirse) Nasıl ölçülür?

Bu sorular araştırmacıyı bilgi kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede bilgi kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin bilgi kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

4.2.2. Metafizik Kategorisine İlişkin Bulgular

Metafizik kategorisinde felsefi kavramlardan değişim, gerçek, sayı ve varoluş kavramlarına yer verilmiştir.

K-182 kodlu kitapta değişim kavramına yönelik şu cümleye rastlanmıştır:

“Evlerimizi iyice boşaltsaydık onlar bizim evlerimiz olmazlardı ki.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Bir evi bizim evimiz yapan nedir?
- Evimizde neler değişirse o evin artık bize ait olmadığını söyleyebiliriz?

Bu sorular araştırmacıyı değişim kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede değişim kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin değişim kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-163 kodlu kitapta gerçek ve sayı kavramlarına yönelik şu cümleye rastlanmıştır:

“Sayılabilen şey gerçektir. Sayılamayan şey sayılmaz.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Sadece sayılabilen şeyler mi gerçektir?
- Gerçek nedir?

Bu sorular araştırmacıyı sayı ve gerçek kavramlarını irdelemeye sevk etmiştir. Gerçek kavramı cümlede kelime olarak geçtiği için araştırmacı cümlenin gerçek kavramını açık olarak barındırdığını; sayı kavramı ise cümlede kelime olarak geçmediği sadece “sayılabilen şey” olarak ifade edildiği için bu cümlenin “sayı” kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-163 kodlu kitapta varoluş kavramına yönelik verilen cümlelerden biri şu şekildedir:

Yıkanabilir: “Affedersiniz, niçin var olduğumu bana söyleyebilir misiniz acaba?”

Filler: “Bu çok derin bir soru. Biz de uzun zamandır bunu düşünüyoruz.” “Ee yanıtı bulabildiniz mi” diye sordu Yıkanabilir. Bir başkası, “Derin sorular titizlikle ele alınmalıdır. Hiçbir şey aceleye getirilemez. Bu yüzden şimdilik varoluşun anlamı şudur: Varoluşun anlamı üzerine düşünmek.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Varoluş nedir?

- Varoluşun bir anlamı var mıdır? (Varsa) varoluşun anlamı nedir?

Bu sorular araştırmacıyı varoluş kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede varoluş kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlenin varoluş kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

4.2.3. Etik Kategorisine İlişkin Bulgular

Etik kategorisinde felsefi kavramlardan farklılık, benlik, adalet, empati, kendini gerçekleştirme ve yaşamın anlamı kavramlarına yer verilmiştir.

K-9 kodlu kitapta farklılık kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Çok yakında anlayacaksın kendinin özel olduğunu. İnan bana hemen anlayacaksın herkesin farklı olduğunu ve her farklılığın bir anlamı olduğunu.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Bir kimse kendinin özel olduğunu nasıl anlar?
- Bir kimsenin kendinin özel olduğunu anlaması için herkesten farklı olduğunu bilmesi gerekir mi? (Gerekirse) neden gerekir?
- Her farklılığın bir anlamı var mıdır, anlamı olmayan farklılıklar da mevcut mudur?

Bu sorular araştırmacıyı farklılık kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede farklılık kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlenin farklılık kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-9 kodlu kitapta benlik kavramına yönelik şu dizelere yer verilmiştir:

“Yakında kim olduğunu öğreneceksin

Yum gözlerini ama korkma

Yakında uçmayı öğreneceksin

Sen, sen olacaksın unutma!”

Bu dizeler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Beni ben, seni sen yapan nedir?
- Bir kimse “kim olduğu” bilgisine nasıl ulaşır?

Bu sorular araştırmacıyı benlik kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede benlik kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin benlik kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-219 kodlu kitapta adalet ve empati kavramlarına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Buna inanamıyordum! Artık sosis de yiyemeyecektim! Ne büyük haksızlık! Neden yalnızca benim besin alerjim var? Annem, babam ve öğretmenim hep beni anladıklarını söylüyorlar. Hiç de bile... Benim neler yaşadığımı kimse anlayamaz!”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Sara ile aynı durumu yaşamayan annesi, babası ve öğretmenin Sara’yı anlaması mümkün müdür? Sara’yla gerçekten empati kurabilirler mi?

Bu sorular araştırmacıyı empati kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede empati kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin empati kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

“Markete alışverişe gittiğimizde Kloe elinde bir paket şekerlemeyle yanımıza geldi. “Bunları alabilir miyiz?” diye sordu. “Hayır Kloe. Bu şekerlemelerin içinde eser miktarda fıstık var!” diye yanıtladı annem etiketi okuduktan sonra. “Ama benim alerjim yok ki!” diye itiraz etti Kloe, “Neden hepimiz Sara ile aynı şeyleri yemek zorundayız?”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Sara’nın alerjisi olduğu için Kloe’inin sevdiği şekerlemeleri yiyememesi adil mi? Sara’nın alerjisi nedeni ile alerjisi olmayan Kloe’ye haksızlık edilmiş oldu mu?
- Kloe’ye, Sara’nın yiyemeyeceği ve canının çekebileceği şekerlemelerin alınması adil olur muydu? Kloe’ye şekerlemeler alınsaydı Sara’ya haksızlık edilmiş olur muydu?
- Sara’nın alerjisi olan besinleri ailesinin de tüketmemesi gerekir mi? Sara’nın alerjisi nedeniyle tüm ailenin beslenme alışkanlıklarını değiştirmesi ve ailesinin sevdiği yiyecekleri tüketebilecekken Sara’nın alerjisi nedeniyle tüketmemesi Sara’nın ailesine haksızlık olur muydu? Eğer aile Sara’ya yasak olan yiyecekleri tüketseydi, bu sefer de Sara’ya haksızlık etmiş olurlar mıydı?

Bu sorular araştırmacıyı etik kategorisinde yer alan adalet kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede adalet kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin adalet kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-163 kodlu kitapta kendini gerçekleştirme kavramına yönelik şu cümleye yer verilmiştir:

“Kelebek: “Önce yumurtaydım, sonra tırtıl oldum sonra kendime koza ördüm, şimdi de kelebeğim. Dünyada bunun için varız: Kendimizi geliştirmek için.”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Dünyada kendimizi geliştirmek için mi varız?
- Kendini geliştirmek bütünsel bir çerçevede neye / kime hizmet eder?
- Kendini geliştirmenin nihai bir hedefi var mıdır? (Varsa) bu hedef nedir?

Bu sorular araştırmacıyı kendini gerçekleştirme kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat cümlede kendini gerçekleştirme kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlelerin kendini gerçekleştirme kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

4.2.4. Değerler Kategorisine İlişkin Bulgular

Değerler kategorisinde felsefi kavramlardan özgüven, cesaret, umut, sevgi, paylaşma, özür dileme kavramlarına yer verilmiştir.

K-9 kodlu kitapta özgüven ve cesaret kavramlarına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Kendime güvenmem gerektiğini biliyorum ama nasıl olacak bu?”

“Cesur ol” dedi Neşeli.

Küçük Tonton'un aklına bir fikir geliverdi: “Doktor örümcek Hipokrat'ın mutlaka cesaret şurubu vardır!”

Bu soru araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Bir kimsenin kendine güvenmesinin tek yolu cesur olmak mıdır? Cesur olmadan da bir kimsenin kendine güveni gelişebilir mi?
- Nasıl cesur olunur?
- Nasıl cesur olunacağını bilmeyenler cesaret şurubuna mı ihtiyaç duyar?
- Cesaret nedir?

Bu sorular araştırmacıyı özgüven ve cesaret kavramlarını irdelemeye sevk etmiştir. Cesaret kavramı cümlede kelime olarak geçtiği için araştırmacı cümlelerin cesaret kavramını açık olarak barındırdığını; özgüven kavramı ise cümlede kelime olarak geçmediği için bu cümlelerin özgüven kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-227 kodlu kitapta umut kavramına yönelik şu cümleye yer verilmiştir:

“...hiçbir kanadın gücü yetmez ulaşmaya, umudunu yitirmeyenin uçuşuna!”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Umut nedir?
- Umut etmek, umut edilen eylemi gerçekleştirmekten daha mı güçlüdür? Neden?

Bu sorular araştırmacıyı umut kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede umut kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlenin umut kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-196 kodlu kitapta sevgi kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

Salsal: “...peki ben en çok kimi sevdiğimi nasıl bulabilirim anneciğim?”

Annesi: “Kimden asla vazgeçemezsen en çok onu seviyorsundur yavrum.”

...

Birini diğerinden az ya da daha fazla sevmeden de herkesi çok sevebiliriz.”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Sevgi nedir?
- En çok kimi sevdiğimizi nasıl anlarız?
- Birini diğerinden daha az ya da daha çok sevmeden herkesi sevebilmemiz mümkün mü? Neden mümkün / mümkün değil?

Bu sorular araştırmacıyı sevgi kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede sevgi kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlenin sevgi kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-51 kodlu kitapta paylaşma kavramına yönelik şu cümleye yer verilmiştir:

“Paylaşmak güzeldir. İstemediğin zaman bile...”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Paylaşmak istemediğin zaman, paylaşmak güzel midir?
- Güzeli bir duygu yarattığı için mi paylaşırız?
- Paylaşmak ne demek?

Bu sorular araştırmacıyı paylaşma kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede paylaşma kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlede paylaşma kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-190 kodlu kitapta özür dileme kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Dolala, ne kadar çok kalbi kırık insan var. Nasıl geçecek bu kalp kırıklıkları?”

“Haklısın Neşe. Çok fazla kalbi kırık insan var. Tek çözüm kalp kıran kişilerin özür dilemesi. Ama ne yazık ki insanlar özür dilemeyi pek bilmezler...”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Özür dilemek kalbin kırıklığını iyileştirebilir mi?
- İnsanlar niçin özür dilemekte zorlanırlar?

Bu sorular araştırmacıyı özür dileme kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede özür dileme kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlede özür dileme kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

4.2.5. Estetik Kategorisine İlişkin Bulgular

Estetik kategorisinde felsefi kavramlardan güzellik kavramına yer verilmiştir.

K-213 kodlu kitapta güzellik kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Küçüklüğünden beri herkes ‘İç güzelliği en önemlisi’ derdi. ‘Günün birinde ben de bulurum içimdeki güzelliği’ diye düşünürdü umutla.”

Bu cümle araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- İç güzellik ne demek? Bulunabilecek bir şey midir? Bulunabilecek bir şeyse nasıl bulunur?
- Neden en önemlisi iç güzelliiktir?
- İç güzelliği dış güzellikten daha önemli kılan şey nedir?

Bu sorular araştırmacıyı güzellik kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede güzellik kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlede güzellik kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-163 kodlu kitapta güzellik kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

Kuğu: “Var olmanın gerçek anlamı güzellik yalnızca ve yalnızca güzellik. Başka ne olacaktı?”

- Var olmanın gerçek anlamı güzellik midir? Eğer güzellikse var olmanın amacını güzellik yapan nedir?
- Güzellik nedir?

Bu sorular araştırmacıyı güzellik kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede güzellik kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlede güzellik kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

4.2.6. Duygular Kategorisine İlişkin Bulgular

Duygular kategorisinde felsefi kavramlardan mutluluk, korku ve üzüntüye yer verilmiştir.

K-176 kodlu kitapta mutluluk kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Neredeydi bu mutluluk? Uçmakta ya da Güneş’te değilse, bulutlar bile yerini tam olarak gösteremiyorsa, nereye saklanmıştı bu mutluluk?”

- Mutluluğun belli bir yeri var mıdır?

Bu soru araştırmacıyı mutluluk kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Cümlede mutluluk kavramı kelime olarak geçtiği için araştırmacı bu cümlede mutluluk kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

K-190 kodlu kitapta üzüntü kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Demek kırılan şeyler asla eskisi gibi olmazdı. İyi de Neşe’nin kalbi de ablasına kırılmıştı. Bundan sonra kalbi hep kırık mı olacaktı?”

“Kırılan kalpler nereye gider? Kim toplar kırılan kalpleri? Onların parçaları birbirine değince nasıl ses çıkarırlar?”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Kırılan kalpler nereye gider?
- Kalp kırıklıkları geçer mi? (Geçerse) Nasıl geçer?

Bu sorular araştırmacıyı kırgınlık kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat kırgınlık kavramı cümlede kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlede kırgınlık kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür. Ayrıca araştırmacı kitapta geçen

“Oyuncaklarının arasında bir süre üzüntüsünü unuttu.” cümlesine de dayanarak kırgınlık kavramını temel duygulardan biri olan üzüntü kavramının içinde ele almıştır.

4.2.7. Toplum Felsefesi Kategorisine İlişkin Bulgular

Toplum felsefesi kategorisinde felsefi kavramlardan biri olan kimlik kavramına yer verilmiştir.

K-152 kodlu kitapta kimlik kavramına yönelik şu cümlelere yer verilmiştir:

“Hani nerede beneklerin? Uğur böceği olamazsın yoksa sırtında beneğin!”

...

“Küçük Lusi hayatında ilk kez gerçek bir uğur böceği gibi hissetti kendini. Yuvasına dönerken pırpır uçarak aklı hep sırtındaki dört benekteydi!”

Bu cümleler araştırmacıya şu soruları düşündürmüştür:

- Bir uğurböceğini uğur böceği yapan benekleri midir? Nedir?
- Bir uğur böceğini “gerçek” bir uğur böceği yapan benekleri midir? Nedir?

Bu sorular araştırmacıyı kimlik kavramını irdelemeye sevk etmiştir. Fakat kimlik kavramı kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlelerin kimlik kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.

Erken çocukluk dönemi gibi kitapların çocuklara çoğunlukla ebeveyn ya da öğretmen tarafından okunduğu ve çocukların kitaptaki anlatımı görsellerin diliyle takip ettiği düşünülürse, bu döneme yönelik kitaplardaki resimlemelerin özel bir önem taşıdığı kolaylıkla fark edilebilir. Bu nedenle bu araştırmada metinde geçen felsefi kavramlar bulunduktan sonra bu kavramları ilgili görsellerin içerip içermediği incelenmiştir. Ayrıca görsellerde aranan kavramların metinde geçen kavramı görselde temsil edip etmediğine bakıldığı için görselde aranan kavramlar “felsefi” olarak değil sadece kavram olarak ele alınmıştır. Görsellerin metni destekleme oranları ile ilgili verilere aşağıda değinilmiştir.

4.3. Felsefi Kavramların Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 6

Felsefi Kavramlardan Her Birinin Toplam Cümle Sayısına Oranı

Kavramlar	Frekans	Toplam Cümle Sayısı	Yüzde(%)
Mutluluk	15	17175	0,09
Sevgi	11	17175	0,06
Farklılık	10	17175	0,06
Varoluş	7	17175	0,04
Üzüntü	5	17175	0,03
Cesaret	4	17175	0,02
Benlik	3	17175	0,02
Adalet	2	17175	0,01
Kimlik	2	17175	0,01
Güzellik	2	17175	0,01
Sezgi	1	17175	0,01
Bilgi	1	17175	0,01
Değişim	1	17175	0,01
Gerçek	1	17175	0,01
Sayı	1	17175	0,01
Empati	1	17175	0,01
Kendini gerçekleştirme	1	17175	0,01
Yaşamın anlamı	1	17175	0,01
Özgüven	1	17175	0,01
Paylaşma	1	17175	0,01
Umut	1	17175	0,01
Özür dileme	1	17175	0,01
Korku	1	17175	0,01
Toplam	74	17175	0,43

Resimli hikâye kitaplarında yer alan metinlerde toplam 17175 cümle kullanılmıştır. Bu cümlelerden 74 tanesi araştırmacıyı felsefi bir kavram üzerinde düşünmeye sevk etmiştir.

Tablo 6'ya göre incelenen kitapların metin bölümlerinde 23 farklı felsefi kavram bulunmaktadır. Bulunan felsefi kavramların toplam cümle sayısı içinde temsil ettikleri oranı bulmak için felsefi kavram barındıran cümle sayısının toplam cümle sayısına oranı

tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, herhangi bir felsefi kavram barındırdığı düşünülen cümlelerin toplam cümle sayısına oranı %0,43'tür.

Tablo 7

Felsefi Kavramlardan Her Birinin İçinde Felsefi Kavram Bulunan Toplam Cümle Sayısına Oranı

Kavramlar	Frekans	İçinde F.K. Bulunan T.C.S.	Yüzde(%)
Mutluluk	15	74	20,27
Sevgi	11	74	14,86
Farklılıklar	10	74	13,51
Varoluş	7	74	9,46
Üzüntü	5	74	6,76
Cesaret	4	74	5,41
Benlik	3	74	4,05
Adalet	2	74	2,70
Kimlik	2	74	2,70
Güzellik	2	74	2,70
Sezgi	1	74	1,35
Bilgi	1	74	1,35
Değişim	1	74	1,35
Gerçek	1	74	1,35
Sayı	1	74	1,35
Empati	1	74	1,35
Kendini gerçekleştirme	1	74	1,35
Yaşamın anlamı	1	74	1,35
Özgüven	1	74	1,35
Paylaşma	1	74	1,35
Umut	1	74	1,35
Özür dileme	1	74	1,35
Korku	1	74	1,35
Toplam	74	74	100,00

Tablo 7'ye göre çok satan yayınevlerine ait resimli hikâye kitaplarının metin kısımlarında rastlanılan felsefi kavramlar; mutluluk (n=15), sevgi (n=11), farklılık (n=10), varoluş (n=7), üzüntü (n=5), cesaret (n=4), benlik (n=3), adalet (n=2), kimlik (n=2), güzellik (n=2), sezgi (n=1), bilgi (n=1), değişim (n=1), gerçek (n=1), sayı (n=1), empati (n=1), kendini gerçekleştirme (n=1), yaşamın anlamı (n=1), özgüven (n=1), paylaşma (n=1), umut (n=1), özür dileme (n=1), korku (n=1) şeklinde dağılım göstermektedir. Bulgulara göre, incelenen kitapların metin kısımlarında en çok mutluluk, sevgi, farklılık, varoluş, üzüntü ve cesaret

kavramlarına; en az ise sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, benlik, empati, adalet, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, korku, kimlik ve güzellik kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

4.4. Felsefi Kavramların Verilişine (Açık-Örtük) İlişkin Bulgular

Tablo 8

Metinlerde Bulunan Felsefi Kavramların Açıklık - Örtüklük Bakımından Dağılımı

Veriliş Biçimi	Frekans	Toplam Felsefi Kavram Sayısı	Yüzde(%)
Açık	42	74	56,76
Örtük	32	74	43,24
Toplam	74		100,00

Bulunan felsefi kavramlar cümlelerde kelime olarak geçip geçmeme durumuna göre açık veya örtük olarak nitelendirilmiştir. Metinde bulunan felsefi kavram cümlede kelime olarak geçiyorsa açık; kelime olarak geçmiyorsa örtük olarak sınıflandırılmıştır. Felsefi kavramların açıklık ve örtüklük bakımından dağılımına ilişkin veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’e göre metinlerde bulunan felsefi kavramların %56,76 ile çoğunluğunun açık olarak verildiği söylenebilir. Felsefi kavramlara cümlede daha çok açık olarak yer verilmesi erken çocukluk dönemindeki çocukların bu kavramları tanıyabilmesi ve daha rahat sorgulayabilmesi açısından olumlu bir bulgudur.

4.5. Felsefi Kavramların Görsellerle, “Kullanım Sıklığı, Açıklık-Örtüklük, Disiplinler” Bakımından Desteklenme Oranlarına İlişkin Bulgular

Resimli hikâye kitaplarında yer alan görsellerin kullanım şekli kitaptan kitaba değişiklik gösterdiği için, bu araştırmada görsellerin sayımı herhangi bir olay/durum içeriyor olma özelliği göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Sayfalarda olay/durum içeren sınırları birbirinden bağımsız her görsel bir görsel olarak sayılmış ve örneklemdaki

kitaplarda toplam 4306 tane görsel kullanıldığı bulunmuştur. Bu görsellerden 19 tanesinin ise cümlelerde bulunan felsefi kavramları desteklediği görülmüştür.

Tablo 9

Bulunan Felsefi Kavramları Destekleyen Her Bir Görselin Toplam Görsel Sayısına Oranı

Felsefi Kavramlar	Frekans	Toplam Görsel Sayısı	Yüzde(%)
Sayı (A)	1	4306	0,02
Farklılık (6A)	6	4306	0,14
Sevgi (8A)	8	4306	0,19
Güzellik (2Ö)	2	4306	0,05
Mutluluk (A)	1	4306	0,02
Korku (A)	1	4306	0,02
Toplam	19	4306	0,44

Tablo 9'a göre incelenen kitapların görsel bölümlerinde, metinlerde geçen felsefi kavramları destekleyen 6 farklı kavram bulunmaktadır. Bulunan kavramların toplam görsel sayısı içinde temsil ettikleri oranı bulmak için metinde geçen felsefi kavramları destekleyen görsel sayısının toplam görsel sayısına oranı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, metinde geçen felsefi kavramı desteklediği düşünülen görsellerin toplam görsel sayısına oranı %0,44'tür.

Tablo 10

Metinlerdeki Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerden Her Birinin Kavram Bulunan Toplam Görsel Sayısına Oranı

Felsefi Kavramlar	Frekans	Toplam Görsel Sayısı	Yüzde(%)
Sayı (A)	1	19	5,26
Farklılıklar (6A)	6	19	31,58
Sevgi (8A)	8	19	42,11
Güzellik (2Ö)	2	19	10,53
Mutluluk (A)	1	19	5,26
Korku (A)	1	19	5,26
Toplam	19		100,00

Tablo 10'a göre çok satan yayınevlerine ait resimli hikâye kitaplarının metin kısımlarında rastlanılan felsefi kavramlardan cümleyle ilişkili görsellerde bulunanlar; sevgi (n=8), farklılık (n=6), güzellik (n=2), sayı (n=1), mutluluk (n=1), korku (n=1) şeklinde dağılım göstermektedir. Bulgulara, göre incelenen kitapların görsel kısımlarında en çok sevgi ve farklılık kavramlarına; en az ise güzellik, sayı, mutluluk ve korku kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 11

Metinlerde Geçen Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerin Açıklık - Örtüklük Bakımından Dağılımı

Veriliş Biçimi	Frekans	Toplam Görsel Sayısı	Yüzde(%)
Açık	17	19	89,47
Örtük	2	19	10,53
Toplam	19		100,00

Metinde bulunan felsefi kavramı desteklediği düşünülen görseller bir çıkarım gerektirip gerektirmemesine göre açık veya örtük olarak nitelendirilmiştir. Görselde bulunan kavram resme bakıldığı an bir çıkarım gerektirmeden fark edilebiliyorsa açık; resme bakıldığı an fark edilemiyor ve aranan kavramı bulmak araştırmacı tarafından bir çıkarım yapılmasını gerektiriyorsa örtük olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 11'e göre metinde geçen felsefi kavramı destekleyen görsellerde bulunan kavramların %89,47 ile çoğunluğunun açık olarak verildiği söylenebilir.

Tablo 12

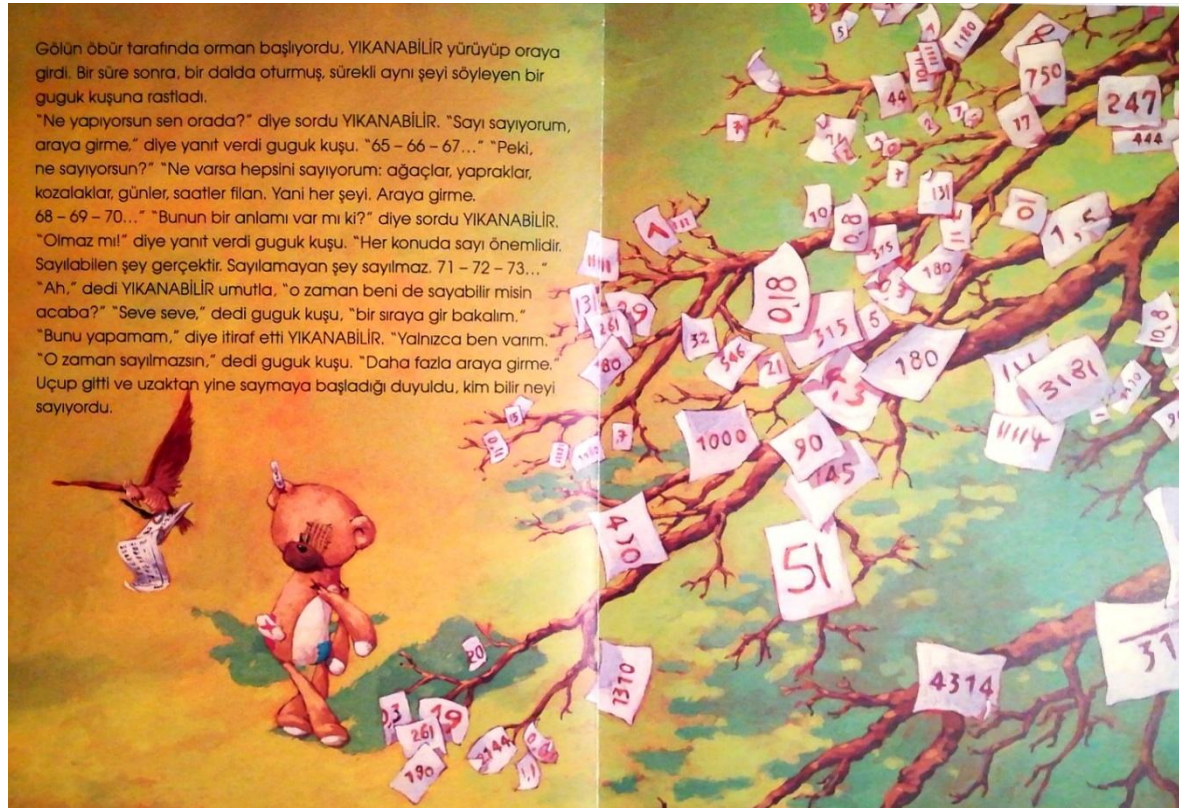
Metinlerde Geçen Felsefi Kavramları Destekleyen Görsellerde Bulunan Kavramların Kategorilere Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Yüzde(%)
Epistemoloji	0	0
Metafizik	1	5,26
Etik	6	31,58
Değerler	8	42,11
Estetik	2	10,53
Duygular	2	10,53
Toplum Felsefesi	0	0
Toplam	19	100,00

Tablo 12'ye göre metinde geçen felsefi kavramları destekleyen görsellerde bulunan kavramların %42,11 ile en çok değerler ve %31,58 ile etik; en az ise %15 ile duygular, %10 ile estetik, %5 ile metafizik kategorilerinde yer aldığı; epistemoloji ve toplum felsefesi kategorilerinde ise hiç kavram yer almadığı görülmektedir. Aşağıda kategori bazında bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. Metafizik Kategorisine İlişkin Bulgular

Metafizik kategorisinde sayı kavramına yer verilmiştir. K-163 kodlu kitapta yer alan “Sayılabilen şey gerçektir. Sayılamayan şey sayılmaz.” cümleleri Şekil 1’deki görselle desteklenmektedir. Görsele bakıldığında ilk olarak ağaca asılı sayılar göze çarpmaktadır. Bu nedenle araştırmacı bu görselin sayı kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

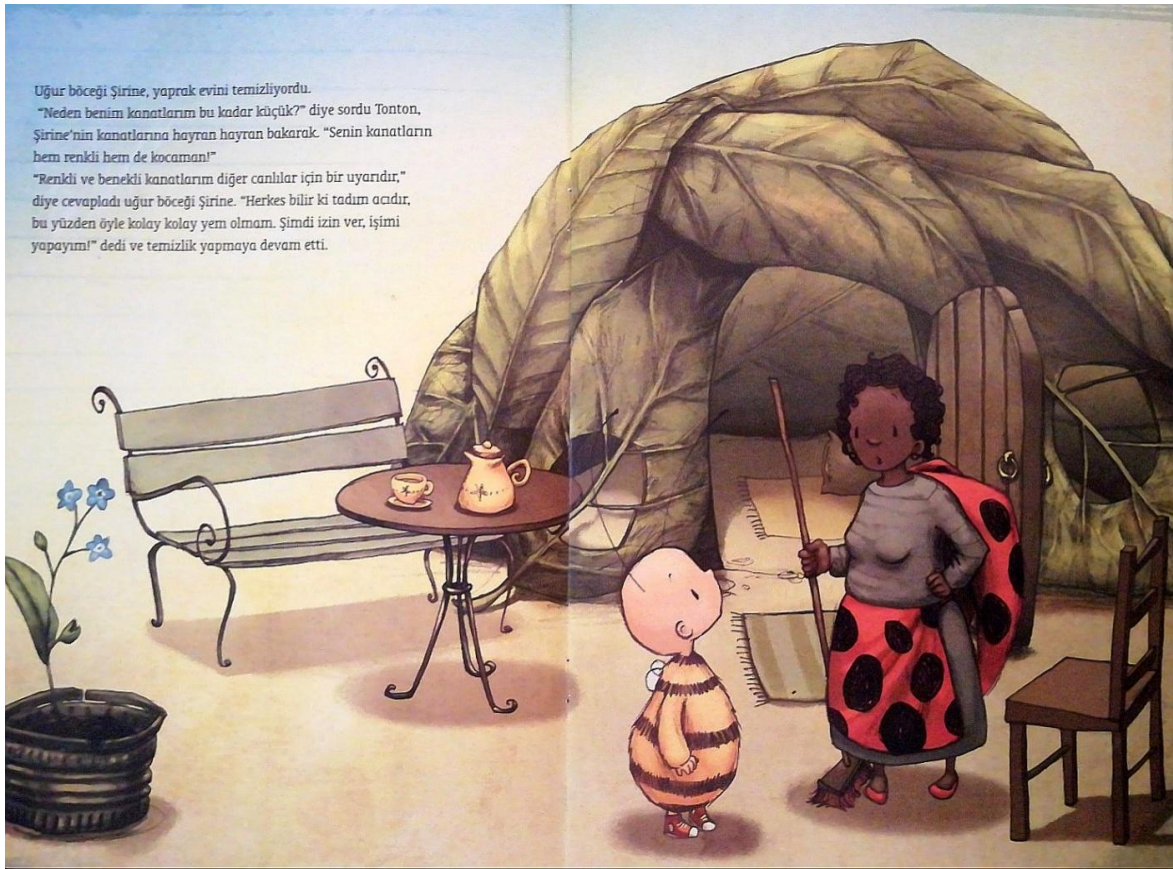


Şekil 1. K-163 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.

4.5.2. Etik Kategorisine İlişkin Bulgular

Etik kategorisinde farklılık kavramına yer verilmiştir.

K-163 kodlu kitapta yer alan “Neden benim kanatlarım bu kadar küçük? diye sordu Tonton, Şirine’nin kanatlarına hayran hayran bakarak. “Senin kanatların hem renkli hem de kocaman!” cümleleri Şekil 2’deki görselle desteklenmektedir. Görselle bakıldığında Tonton ve Şirine’nin kanatları arasındaki farklılık herhangi bir çıkarıma ihtiyaç duyulmadan görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı bu görselin farklılık kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.



Şekil 2. K-9 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.

4.5.3. Değerler Kategorisine İlişkin Bulgular

Değerler kategorisinde sevgi kavramına yer verilmiştir.

K-196 kodlu kitapta yer alan “Birini diğerinden az ya da daha fazla sevmeden de herkesi çok sevebiliriz.” cümlesi Şekil 3’deki görselle desteklenmektedir. Görsele bakıldığında Salsal ve annesinin birbirine sevgi dolu bakışları herhangi bir çıkarım gerektirmeden görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı bu görselin sevgi kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

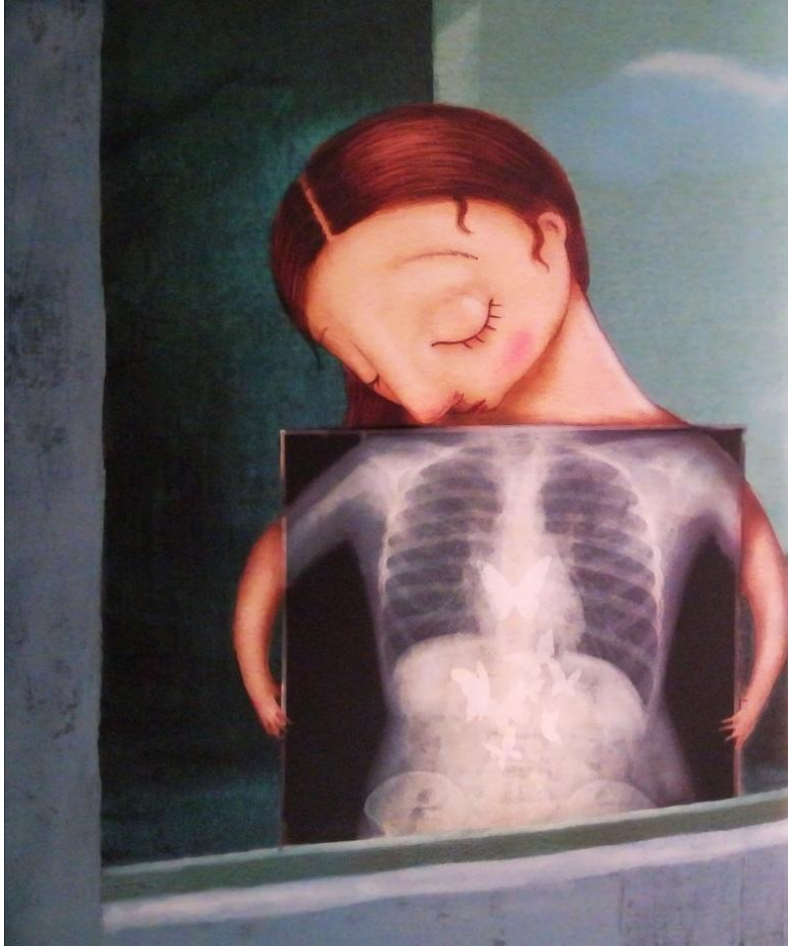


Şekil 3. K-196 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.

4.5.4. Estetik Kategorisine İlişkin Bulgular

Estetik kategorisinde güzellik kavramına yer verilmiştir.

K-213 kodlu kitapta yer alan ‘‘K   kl   nden beri herkes ‘‘İ  güzelliği en önemlisi’’ derdi. ‘‘Günün birinde ben de bulurum içimdeki güzelliği’’ diye düşünürdü umutla.’’ c mleri şekil 4’deki görselle desteklenmektedir. Görsele bakıldığında güzellik kavramı direkt olarak göze  arpmamakta belli bir çıkarım gerektirmektedir. Malena’nın içindeki kelebekleri gösteren bir röntgenle i  güzelliği, dolayısıyla da güzellik kavramı görsele yansıtılmıştır. Fakat güzellik kavramının varlığına direkt olarak değil belli bir çıkarım sonucunda ulaşıldığı için araştırmacı bu görselin güzellik kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür.



şekil 4. K-213 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.

4.5.5. Duygular Kategorisine İlişkin Bulgular

Duygular kategorisinde mutluluk ve korku kavramlarına yer verilmiştir.

K-176 kodlu kitapta yer alan “Mor Balon kendi mutluluğunu bulmuştu ve o gün anladı ki, mutlu olmak için mutlu etmek gerekirdi. Mutluluğun tek tarifi buydu.” cümleleri Şekil 5’deki görselle desteklenmektedir. Görsele bakıldığında mutluluk kavramı direkt olarak göze çarpmakta herhangi bir çıkarım gerektirmemektedir. Bu nedenle araştırmacı bu görselin mutluluk kavramını açık olarak barındırdığını düşünmüştür.

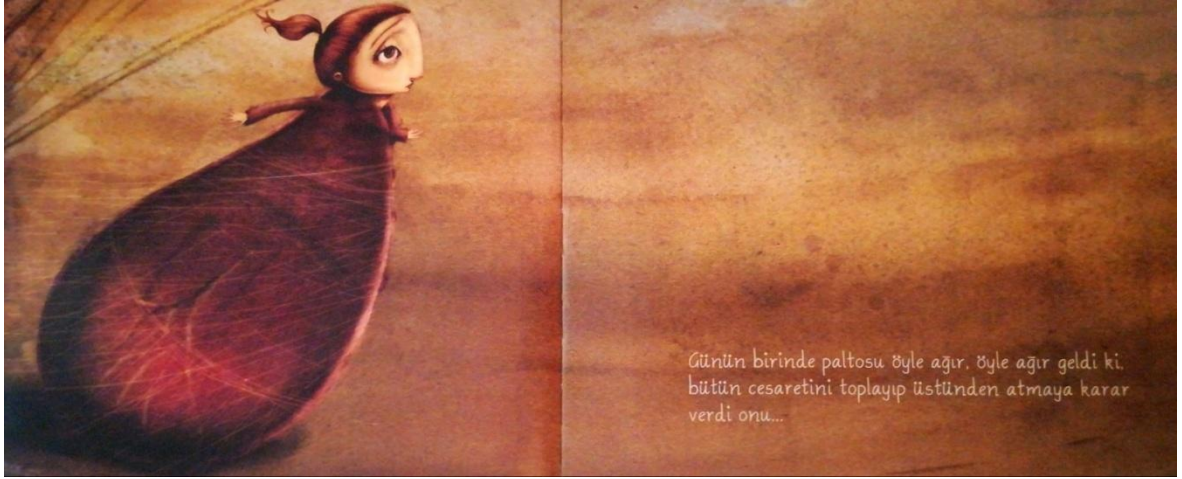


Şekil 5. K-176 kodlu kitaptan alıntılanan görsel.

K-217 kodlu kitapta yer alan “Günün birinde paltosu öyle ağır öyle ağır geldi ki, bütün cesaretini toplayıp üstünden atmaya karar verdi onu... Ve uçtu.” Cümleleri Şekil 6 ve Şekil 7 ile desteklenmektedir. Bu cümlede örtük olarak yer alan korku kavramının okuyucu tarafından daha rahat anlaşılması için kitabın girişinde yer alan şu cümlelerin

paylaşılmasına ihtiyaç duyulmuştur: “Her sabah “Korkular paltosunu” geçirirdi üstüne. Küçüklüğünden beri giyerdi onu, o büyürken büyümüş, uzamıştı palto da. Korkulara iyice sarınıp sarmalanır öyle çıkardı sokağa.”

Pupa ve paltosu ile ilişkisinin ele alındığı hikâyede Pupa’nın paltosu aslında onun korkularıdır. Bu nedenle hikâyenin sonunda verilen cümleler aslında Pupa’nın cesaretini toplayıp korkularından kurtuluşunu anlatmaktadır. Korku kavramı cümlede kelime olarak geçmediği için araştırmacı bu cümlenin korku kavramını örtük olarak barındırdığını düşünmüştür. Araştırmacıyı korku kavramını felsefi bir şekilde irdelemeye iten korkunun ne kadar zorlayıcı bir duygu olsa da aslında bu zorlayıcılığının Pupa’yı adeta bir koza gibi paltosunun içinde büyümeye mecbur bırakması ve sonunda Pupa’nın özündeki kelebeğe dönüşmesi durumudur. Bu durumdan yola çıkarak korkunun insanı sadece kısıtlama ve zor durumda bırakma özelliği değil aynı zamanda insanı kendi özüne hazırlamadaki işlevi irdelenmiştir.



Şekil 6. K-217 kodlu kitaptan alıntılanan birinci görsel



Şekil 7. K-217 kodlu kitaptan alıntılanan ikinci görsel.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma resimli çocuk kitaplarını felsefi kavramlar bakımından incelemek amacıyla yapılmıştır. Çok satan yayınevlerinin ilk baskısını 2016-2018 yıllarında gerçekleştirdikleri 229 kitabın incelenmesi sonucunda bu kitaplarda mutluluk, sevgi, farklılık, varoluş, üzüntü, cesaret, benlik, adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme ve korku kavramlarına yer verildiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların metin kısımlarında bulunan felsefi kavramların temsil ettiği disiplinlere oranları; duygular %28,38; değerler %25,68; etik %24,32; metafizik %13,51; epistemoloji, estetik ve toplum felsefesi ise %2,70 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere göre metinlerde yer alan felsefi kavramların en çok duygular, en az ise epistemoloji, estetik ve toplum felsefesi disiplinlerine yerleştirildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların metin kısımlarında belirlenen felsefi kavramların toplam cümle sayısına oranı %0,43'tür ve mutluluk %0,09; sevgi ve farklılık kavramları %0,06; varoluş %0,04; üzüntü %0,03; cesaret ve benlik kavramları %0,02; adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme ve korku kavramları ise %0,01 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere göre metin kısımlarında en çok mutluluk en az ise adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme ve korku kavramlarının yer aldığı söylenebilir. İncelenen kitapların metin kısımlarında belirlenen her bir felsefi kavramın, felsefi kavram barındıran toplam cümle sayısına oranı ise;

mutluluk %20,27; sevgi %14,86; farklılık %13,51; varoluş %9,46; üzüntü %6,76; cesaret %5,41; benlik %4,05; adalet, kimlik ve güzellik kavramları %2,70; sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, ve korku kavramları ise %1,35 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere göre toplam felsefi kavram sayısı içinde en çok mutluluk, en az ise sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme, ve korku kavramlarına yer verildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların metin kısımlarında bulunan felsefi kavramların açıklık ve örtüklük oranlarına bakıldığında felsefi kavramların %56,76'sının açık, %43,24'ünün ise örtük olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu verilere göre metinlerde geçen felsefi kavramların daha çok açık olarak verildiği söylenebilir.

Metinde geçen felsefi kavramlardan sayı, farklılık, sevgi, güzellik, mutluluk ve korku kavramları görsellerle desteklenmektedir. Bu kavramların temsil ettiği disiplinler ise değerler %42,11; etik %31,58; estetik ve duygular %10,53 şeklinde dağılım göstermekte; epistemoloji ve toplum felsefesi disiplinlerinde ise hiç kavram yer almamaktadır. Epistemoloji kategorisinde yer alan özellikle sezgi ve toplum felsefesi kategorisinde yer alan kimlik kavramlarının genellikle dışarıdan gözlemlenemeyen içsel alanlar olmaları ve duygular, estetik alanları gibi görsel ipuçlarıyla anlaşılmağa çok müsait olmamaları nedeniyle görsellerle desteklenmemiş olabileceği düşünülmüştür.

Kitapların metin kısımlarındaki felsefi kavramları destekleyen görsel sayısının, toplam görsel sayısına oranı; sevgi %0,19; farklılık %0,14; güzellik %0,05; sayı, mutluluk ve korku kavramları ise %0,02 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere göre görsellerin en çok sevgi; en az ise sayı, mutluluk ve korku kavramlarını desteklediği söylenebilir.

Kitapların metin kısımlarındaki felsefi kavramları destekleyen görsel sayısının, felsefi kavramları destekleyen toplam görsel sayısına oranı ise; sevgi %42,11; farklılık %31,58; güzellik %10,53; sayı, mutluluk ve korku kavramları da %5,26 şeklinde dağılım göstermektedir. Bu verilere göre metinde geçen felsefi kavramları destekleyen toplam görsel sayısı içinde en çok sevgi; en az ise sayı, mutluluk ve korku kavramlarına yer verildiği söylenebilir.

Kitapların metin kısımlarındaki felsefi kavramları destekleyen görsel sayısının açıklık ve örtüklük oranlarına bakıldığında ise felsefi kavramların %89,47'sinin açık, %10,53'ünün

ise örtük olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Görsellerde verilen kavramların daha çok açık olarak verilmesi erken çocukluk dönemindeki çocuğun metinde geçen felsefi kavramı gözünün önünde daha rahat canlandırabilmesi açısından olumlu bir bulgudur. Fakat çocuğu düşünmeye sevk eden, onda merak uyandıran, yorumlamaya açık görsellerin yeri de ayrıca önemlidir. Bu nedenle okuma sürecinde kavramları açık bir şekilde destekleyen görsellerin yanı sıra kavramları örtük olarak destekleyen görsellerin de çocuğu gördüklerini yorumlamaya teşvik eden bir yetişkin eşliğinde kullanılması gerekmektedir. Hatta bu görseller üzerinde konuşmanın, onları yorumlamanın çocuğun dilsel ve düşünsel açıdan gelişimini, estetik beğenisini ve yaratıcılığını olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Kitaplarda en çok mutluluk, sevgi, farklılık gibi kavramlar ele alınmıştır fakat en çok ele alınan bu kavramların dahi %1'in altında olduğu düşünülürse örnekleme yer alan resimli hikâye kitaplarında karşılaşılabilecek felsefi kavram sayısının oldukça düşük olduğu söylenebilir. İncelenen kitapların arasında özellikle de okuyucunun tamamlayabileceği, okuyucuya düşünme boşluğu bırakan kitap sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Maagerø ve Østbye (2012) benzer bir konuda yaptıkları araştırmada, sorulara net yanıtlar vermeyen, okuyuculara hikâyeyi tamamlama fırsatı veren kitapların çocuk ve yetişkin arasında gerçekleşecek olan keşfedici diyaloglara ortam hazırlayacağını öne sürmüşlerdir. Örnekleme çocuk ve yetişkin arasındaki diyaloglara ortam hazırlayan, okuyucuya yorumu ile birlikte hikâyeye dâhil olma fırsatı veren kitaplara yeterince rastlanmamış olması araştırmanın evreni çerçevesinde bu tarz kitaplara duyulan ihtiyacı gösterebilir.

Işıtan ve Gönen (2006) tarafından resimli çocuk kitaplarında benlik kavramının incelendiği araştırmada, kitaplarda mutluluk ve doyum konusunun daha çok işlendiği bulunmuştur. Alper ve Deretarla Gül (2011) tarafından resimli kitaplardaki karakterlerin duygu durumlarının incelendiği araştırmada, kitaplarda en çok sevinç duygu durumuna rastlanmıştır. Turan (2014) tarafından okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelendiği araştırmada, kitaplarda öğrenme, araştırma, mutluluk ve nezaket değerlerine yüksek oranda rastlandığı bulunmuştur. Akyol (2012) tarafından resimli çocuk kitaplarındaki değerlerin incelendiği araştırmada, kitaplarda mutluluk, kibarlık, duyarlılık, sevgi, arkadaşlık, iş birliği değerlerine diğer değerlere göre daha çok rastlanmıştır. Dirican (2013) tarafından 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelendiği araştırmada,

kitaplarda sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk ve nezaket değerlerine diğer değerlere göre daha çok rastlanmıştır. Battal (2018) tarafından okul öncesi döneme yönelik resimli öykü kitaplarının duygusal zekâ yetilerine göre incelendiği araştırmada, kitaplarda en çok olumlu duygulara rastlanmıştır. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde farklı konularda olsa dahi ulaşılan sonuçların olumlu duygu ve değerleri içermesi bu araştırmada en çok rastlanan felsefi kavramlardan olan, duygular kategorisinde yer alan mutluluk ve değerler kategorisinde yer alan sevgi kavramı ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada duygular ve değerler kategorisinden sonra en çok etik kategorisinde felsefi kavrama rastlanmıştır. Etik kategorisinde yer alan farklılık, benlik, empati, adalet, kendini gerçekleştirme ve yaşamın anlamı gibi felsefi kavramların çoğunlukla karakter ve değerler eğitimi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Farklılıklara saygı duyma, empati kurma, adaletli davranma okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar arasındadır ve okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımlarla desteklenmektedir. Okul öncesi eğitim programında sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik olarak verilen kazanım sekiz, farklılıklara saygı duymanın; kazanım dört, empatinin; kazanım altı, hak temelli davranmanın gelişimini desteklemektedir. Ayrıca aynı alanda yer alan kazanım 15 ise benlik algısının gelişimini desteklemektedir (MEB, 2013). Benlik algısının gelişimi çocuğun ben ve başkaları ayrımını yapabilmesi, başka “ben”lere saygı duyabilmesi, onlarla empati kurabilmesi ve değer kazanımına temel teşkil etmesi açısından önemlidir.

Peki çocuklara kitaplar aracılığıyla karakter ve değerler eğitimi verilebilir mi?

Karatay, Destebaşı ve Demirbaş (2015) tarafından yapılan bir araştırmada çocuk edebiyatı ürünlerinin 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi ön test – son test deney ve kontrol gruplu deneysel modelle incelenmiştir. Araştırma sonucunda edebiyat temelli karakter eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin karakter gelişimleri ve değer aktarımında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, geleneksel öğretim etkinlikleri ile Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Düşünme Eğitimi dersleri işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilere karakter ve değer eğitimi verilmesi açısından genellikle önemsenen bu derslerin geleneksel öğretim metotlarıyla işlendiği takdirde öğrencilerde olumlu anlamda herhangi bir gelişimin gözlenmemesi oldukça düşündürücüdür. Öğrencilerin karakter ve değerler eğitimi gibi ancak içselleştirilebildiği takdirde anlamlı bir şekilde sürerlilik

gösterebilecek olan davranışların bir ebeveyn, öğretmen, toplum ya da herhangi bir otoriteri tarafından, öğrencinin merakı ve soruları göz ardı edilerek verilecek olan eğitimde, çocuğun sorgulayıcı rolünün saf dışı bırakılması, hedeflenen davranışın sadece kâğıt üzerinde kalmasına neden olabilir. Barry, Rice ve McDuffie Dipman (2013) tarafından yapılan araştırmada NewBery ödüllü kitapların karakter eğitimine uygunluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitaplardaki ahlaki ikilemlerin karakter eğitimine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki ikilem barındıran nitelikli kitapların karakter eğitiminde kullanılabilirliği çocuklar için felsefe kitaplarının sıklıkla barındırdığı yapıyla benzerlik göstermektedir. Bir felsefi kavram irdelenirken eğer varsa bir zıddıyla birlikte değerlendirilmesi o kavramın anlaşılması, üzerinde çalışılması bakımından tercih edilebilir. Bu anlamda çocuğu hikâyelerden yola çıkarak aktif bir şekilde düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eden, ahlaki ikilemler barındıran nitelikli kitaplarla gerçekleştirilecek olan çocuklar için felsefe eğitiminin, karakter ve değerler eğitimine olumlu yönde katkı sağlayacağı, hatta bu eğitimlerin geleneksel metotlarla aktarılmaya çalışılan eğitimlerden daha başarılı olacağı söylenebilir.

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara kazandırılmaya çalışılan değerlerin o yıllardan başlanarak bu şekilde verilmesi çocukların değerleri sorgulaması, etrafındakilerle tartışması ve daha sonra uygun bulduklarını içselleştirmesi açısından oldukça önemlidir. Fakat bazı akademik filozoflar, küçük yaştaki çocukların içinde bulundukları bilişsel düzey nedeniyle çocuklarla birlikte felsefe etkinlikleri yapılamayacağını, yapılsa dahi çocukların kavramları felsefi açıdan sorgulayamayacaklarını ve öne sürdükleri savların mantıksal bir akıl yürütmeden uzak olacağını ileri sürmektedir. Oysa Daniel, Gagnon ve Auriac-Slusarczyk (2017) tarafından yapılan araştırmada anaokulu ve ilkokul çocuklarının eleştirel düşünme sürecine katılabildikleri; Pournantzi, Zacharos ve Shiakalli (2015) tarafından yapılan araştırmada beş-altı yaşındaki çocukların mantıksal akıl yürütme biçimlerine aşına oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Daniel ve Gagnon (2011)' un 4-12 yaş grubunda eleştirel düşüncenin gelişimini inceledikleri araştırmada, eleştirel düşüncenin yapı iskelesi süreci ile geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu da erken çocukluk dönemindeki çocukların eleştirel düşünce gelişiminin öğretmenlerin ve ebeveynlerin sordukları soru tipi ve düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Deshmukh vd. (2019)'nin okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı soru tiplerini inceledikleri araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sordukları soruların en çok tek yanıt gerektiren sorular olduğu, en az ise yanıtı için yordamsal bir beceri gerektiren “neden” ve “nasıl” soruları olduğu

görülmüştür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yakınsak gelişim alanını destekleyecek sorular sormadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen araştırmacıların buldukları sonuçlara göz atıldığında, küçük yaştaki çocukların eleştirel düşüncelerinin yapı iskelesi yöntemiyle geliştirilebileceği, fakat öğretmenlerin çoğunlukla kullandıkları soru tiplerinin çocuğun bilişsel becerilerini bir üst düzeye taşıyacak nitelikte olmadığı ve bu nedenle erken yaşlardaki çocukların eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi beceriler bakımından yeterince desteklenmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu da erken çocukluk dönemindeki çocukların felsefe yapamayacağı algısının temelinde yatan “çocukların bilişsel becerilerinin yetersizliği” savının, çocuk kaynaklı değil çevresel kaynaklı olduğunu; okul öncesi dönemden itibaren onlara bu becerileri kazandıracak deneyim ve uyaran imkânı sunulmasının öne sürülen savı geçersiz kılacağı düşünülmektedir. Kanat ve Temel (2019)’ in Sokratik yöntemle dayalı eğitim programının beş-altı yaşlarındaki çocukların çalışma belleğine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bahsi geçen araştırmada, kuramsal alt yapısı çocuklar için felsefenin kurucusu olarak bilinen Lipman’ın çalışmalarına dayanan, Sokratik yöntemle dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen program kapsamında uygulanan etkinliklerin çocukların sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu nedenle çocukların bilişsel işlevlerle yakından ilişkili olan çalışma belleği performanslarının artırılması için anasınıflarında Sokratik yöntemin kullanılabileceği öne sürülmüştür. Ayrıca McCall (2017)’ in beş yaşındaki çocuklarla yürüttüğü felsefi soruşturma topluluğu çalışmalarının sonucunda, çalışmaya katılan çocukların soyut felsefi kavramlar hakkında akıl yürütebildikleri bilgisine ulaşılması da bu düşüncenin doğruluğunu teyit etmektedir (s. 23).

Resimli çocuk kitapları aracılığıyla gerçekleştirilen felsefe etkinliklerinin çocukların değer kazanımına katkısının yanı sıra dil ve düşünme becerilerini destekleyerek, onları içinde bulundukları 21. yüzyıla da hazırlayacağı düşünülmektedir. Çocuklarla kurulan felsefi diyalogların, 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenen yeterlilikler arasında yer alan, özellikle; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerini doğrudan destekleyeceği; gerçekleştirilen diyalogların demokratik bir işleyişe sahip olması nedeniyle vatandaşlık becerilerini destekleyeceği ve aynı zamanda toplumsal ve evrensel değerlerin irdelenebileceği bir ortam yaratması nedeniyle çocuklara hem toplumsal hem de küresel farkındalık kazandırabileceği söylenebilir. Dolayısıyla felsefi diyalogları başlatma konusunda en sık kullanılan materyallerden biri olan felsefi nitelikli çocuk kitaplarının

alana kazandırılması, 21. yüzyıl insanını yetiştirmek bağlamında da büyük bir önem arz etmektedir.

Nitelikli bir edebi eserin ortaya çıkması, özellikle de disiplinlerarası bir alana hitap eden felsefi nitelikli edebi eserlerin üretilmesi elbette yoğun bir emek, sabır, ilgi, merak, yaratıcılık ve zaman gerektirmektedir. Bu nedenle Türkiye’deki bu ihtiyacın duyurularak alana gerçek anlamda katkı sunabileceklerin üretim-yaratım sürecine davet edilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmanın da alandaki ihtiyacın tespit edilerek duyurulması anlamında, hazırladığı kitaplarla veya yayınlarla alana katkı sunabilecek yazarlara, eğitimcilere, araştırmacılara açık bir davet niteliği taşıdığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Bu araştırmanın sınırlılıkları genişletilerek benzer araştırmalar yapılabilir.
- Felsefi kavramlar arasında diğerlerine göre fazla olduğu tespit edilen mutluluk, sevgi ve farklılık kavramlarının yanı sıra varoluş, üzüntü, cesaret, benlik, adalet, kimlik, güzellik, sezgi, bilgi, değişim, gerçek, sayı, empati, kendini gerçekleştirme, yaşamın anlamı, özgüven, paylaşma, umut, özür dileme ve korku gibi kavramları da felsefi açıdan irdelemeye müsait olan erken çocukluk dönemine yönelik resimli çocuk kitapları üretilebilir.
- Çocuk edebiyatı yoluyla felsefe eğitiminin yaygınlaşması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle okul öncesi olmak üzere her kademede öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi eğitimi, felsefe ve edebiyat bölümlerine lisans ve lisansüstü kademelerde çocuklar için felsefe eğitimi, çocuk edebiyatı yoluyla felsefe eğitimi gibi dersler verilebilir.
- Türkiye’nin kültürel özellikleri ve ihtiyaç duyduğu değerler bakımından çocuklar için felsefe eğitimi kitapları ve / veya kitap serileri üretilebilir.

KAYNAKÇA

Akkocaoğlu Çayır, N. & Celepoğlu, A. (2013). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498 – 2503.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015a). “Beauty” and “Art” concepts in the boks on philosophy for children. *Global Journal of Arts Education*, 5(2), 46-53.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Akyüz, M. (2014). *Muzaffer İzgü’nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alper, T. & Deretarla Gül, E. (2011). *Resimli kitaplardaki karakterlerin duygu durumlarının incelenmesi*. 3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, Ankara

Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları - Bir eğitim durumu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.

Asutay, H. (2019). Resimli kitaplar aracılığıyla değerler eğitimi. *XI. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Kongresi’nde sunulmuş bildiri*, Tekirdağ, Türkiye.

Ateş, T. (2005). *Temel okul sözlüğü*. Ankara: Esen.

Aydın Yardım, Z. (2005). *Metinlerarası evrensel öğeler bağlamında çocuk edebiyatında çocukluk felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Barry, A. L., Rice, S. & Dipman, M.Mc.D. (2013). Books with potential for character education and a literacy-rich social studies classroom: A research study. *The Journal of Social Studies Research*, 37, 47–61.

Battal, Ş. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına seslenen resimli öykü kitaplarının duygusal zeka yetilerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Berk, L. E. (2013). Bebeklik ve yürüme çağında fiziksel gelişim. N. Işıkoğlu Erdoğan, (Çev. Ed.), *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (F. Varol, Çev.) içinde (s.164-169). Ankara: Nobel.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. & Doğan Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1), 1-8.

Bilke, G. T. (2020). Bloom taksonomisi. https://www.academia.edu/32132073/Bloom_Taksonomisi_Eğitsel_Hedeflerin_Taksonomisi_sayfasından_erişilmiştir.

Boutte, G. S. (2012). The critical literacy process guidelines for examining books. *Childhood Education*, 78(3), 147-152.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Canan, S. & Şahin, A. (2020). *Kendimi keşfediyorum: Çocuklar için nörobilim temelli duygu, farkındalık ve dikkat egzersizleri*. İstanbul: Genç Tuti.

Canlı, S. & Bozkurt, Ü. (2019). Çocuklar için felsefe dizilerinde metin yapısı görünümüleri. *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı*, 523-531.

Canlı, S. (2011). Okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında felsefe temelli çocuk yayınlarının işlevi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 809-816.

Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.

Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say.

Cevizci, A. (2019). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say.

Craig, A. B. (2008). *Gender stereotypes about emotion portrayed in children's picture books*. Master's Thesis, North Carolina State University Institute of Humanities and Social Science, Raleigh.

Çer, E. (2016). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara felsefe ile bakmak*. İstanbul: İnsancıl.

Çotuksöken, B. (2012). *Radyoda felsefe*. İstanbul: Notos Kitap.

Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 35-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Daniel, M. F. & Gagnon, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.

Daniel, M. F., Gagnon, M. & Auriac-Slusarczyk, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: studies on the impact of philosophical praxis in pupils. M. R. Gregory, J. Haynes & K. Murris (Eds.), *The routledge international handbook of philosophy for children* (pp. 236-244). New York: Routledge.

Değişim. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.

Dehghani, M., Bang, M., Medin, D., Marin, A., Leddon, E. & Waxman, S. (2013). Epistemologies in the text of children's books: native and non-native-authored books. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2133-2151.

Demir, E., Yıldız Bıçakçı, M., Bostan, D. N. & Güneş, Ü. G. (2019). Çocuk kitaplarının çocukların başarı, mutluluk ve başkalarını anlama kavramlarına bakışları açısından incelenmesi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 54-63.

Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P. & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.

Direk, N. (2016). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2017). *Bilge çocuk*. İstanbul: Pan.

Direk, N. (2018). *Filozof çocuk: çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan.

Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 167-177.

Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri* (A. Karakış, Çev.). İstanbul: Say.

Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.

Duygu. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Empati. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Erdi, A. (2008). *Türkiye’de 1980-1985 ve 2000-2005 yılları arasındaki çocuk kitaplarında eğitsel iletiler (karşılaştırmalı bir çalışma)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fazlıoğlu, İ. (2003). Aristoteles’in sayı tanımı. *Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 15(2), 127-138.

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6/7), 615-631.

Gardner, H. (2010). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (F. Şar, Çev.). İstanbul: Optimist.

Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi: felsefe, yöntem, uygulama*. Ankara: Çizgi.

Gönen, M. (1984). Okul öncesi çağı çocuğu ve resimli kitaplar. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 16(28), s. 20-22.

Gregory, M. (Ed.), (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*. Montclair (USA): Institute for the Advancement of Philosophy for Children. <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/philosophy-for-children-practitioner-handbook.ficheros/1145454-Practitioner%20Handbook.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Günay, D. (2013). İlk ve ortaöğretimde felsefe eğitimi çalıştayı. B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 23-28). Ankara: Türkiye Felsefe kurumu.

Harari, Y. N. (2019). *21. yüzyıl için 21 ders* (S. Siral, Çev.). İstanbul: Kolektif.

Haynes, J. (2016). *Contemporary picturebooks as philosophical texts for all ages* [PowerPoint slides]. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308621742_Contemporary_picturebooks_as_philosophical_texts_for_all_ages_keynote_presentation sayfasından erişilmiştir.

Işıtan, S. & Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jackson, T. E. (2013). Home Grown. *Educational Perspective*, 44(1/2), s. 3-7.

Jaspers, K. (2019). *Felsefe konuşmaları: felsefeye giriş* (A. Aliy, Çev.). İstanbul: Pinhan.

Kanat, K. & Temel, Z. F. (2019). Sokratik yöntemle dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 892-905.

Kant, I (2018). *Eğitim üzerine: Ruhun eğitimi, ahlaki eğitim, pratik eğitim* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.

Kant, I. (2018). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say.

Karagül, S. (2019). Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.

Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6(4), s. 23-37.

Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 60-79.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek, (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde. (s. 77-125). Ankara: Grafiker.

Karatay, H., Demirbaş, M. ve Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. Değerler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kırgınlık. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Konu. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Korku. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Lyle, S. & Bolt, A. (2013). The impact of the storytelling curriculum on literacy development for children aged six to seven and their teachers. *University of Wales Journal of Education*, 16, 4-20.

Lyle, S. (2000). Narrative understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 45-63.

Maagerø, E. & Østbye, G. L. (2012). Do worlds have corners? When children’s picture books invite philosophical questions. *Children’s Literature in Education*, 43, 323–337.

McCall, C. C. (2017). Teorik çerçeve. K. Gülenç & N. P. Boyacı, (Çev. Ed.), *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama* (K. Gülenç, Çev.) içinde (19-32). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Mohr Lone, J. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola Unitas.

Montclair State University (2020) *Institute for the Advancement of Philosophy for Children timeline*. <https://www.montclair.edu/iapc/iapc-timeline/> sayfasından erişilmiştir.

- Morris, C. G. (2002). Bilişsel ve zihinsel yetenekler. H. B: Ayvaşık & M. Sayıl (Çev. Ed.), *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş* (E. Düzen, Çev.) içinde (s.331-336). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Morris, C. G. (2002). Fizyoloji ve davranış. H. B: Ayvaşık & M. Sayıl (Çev. Ed.), *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş* (H. B. Ayvaşık, Çev.) içinde (s.41-55). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Morris, C. G. (2002). Güdüler ve duygular. H. B: Ayvaşık & M. Sayıl (Çev. Ed.), *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş* (G. Güvenç, Çev.) içinde (s.418-420). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Murris, K. & Haynes, J. (2000). *Storywise thinking through stories teacher's guidance*. United Kingdom: Dialogue Works.
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. M. A. Peters (Eds.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1-6). Germany: Springer.
- Mutluluk. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Natüralizm. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, G. & Akkaş Baysal, E. (2019). Temel felsefî akımlar ve eğitim. M. Ergün & A. Çoban (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 96-112). Ankara: Pegem.
- Oğuzkan, A. F. (2013). Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı.
- Onur, B. (2019). *Değişen çağ değişen çocukluk*. Ankara: İmge.
- Öktem, Ü. (2010). Felsefe - edebiyat etkileşimi: felsefî roman. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 50(1), 1-17.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan Erken Modern Döneme Çocukluğun Tarihsel Gelişimi. V. Taşdelen (Ed.), *Çocuk ve medeniyet dergisi* içinde (s. 91-125). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Özdemir, Ö. (2019). Önsöz. E. Doğançay & Ö. Akkaya, (Ed.), *Felsefe makinesi* (T. Ebeseek Büyükuğurlu, Çev.) içinde (s. 13-14). İstanbul: Paraşüt.
- Popper, K. R. (2020). *Daha iyi bir dünya arayışı: Son otuz yılın makaleleri ve bildirileri* (İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Pournantzi, V., Zacharos, K. & Shiakalli, M. A. (2015). Investigating pre-school children's ability to formulate logical arguments. *Analytic Teaching And Philosophical Praxis*, 36, 89-109.

Pragmatizm. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Rodari, G. (2018). *Dünya denen koca okul* (F. Özdem, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Sağlam, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Sarı, A. (2016). *Felsefe edebiyata kendini nasıl eklemeler? Bernhard'daki Wittgenstein ya da Thomas Bernhard'ın eserlerinde Wittgenstein izleği*. Konya: Çizgi.

Sever, S. & Aslan, C. (2009). Eleştirel düşünme becerisini kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi üzerine bir çözümleme. VI. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri*, 232-250.

Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem.

Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem.

Sevgi. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Sezgi. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden 5 ve 6 yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerinin incelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Süney, F. H. (2019). Pragmatizm ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 67-76). Ankara: Pegem.

Svensson, B. (2020). The enacting of emotions in two picture books: Interpretations through a multimodal discourse analysis. *International Journal of Language Studies*, 14(2), 1-18.

Şimşek, T., Yalçın, F. & Yakar, Y. M. (2011). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (s. 11-41). Ankara: Grafiker.

Şirin, M. (2006). *Çocuğa adanmış konuşmalar 2: Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: İz.

Taş, I. (2017). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Trickey, S. & Toppic, K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>

Turan, F. (2014). *Okul öncesi eğitimi etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turhan Tuna, S. (2013). *Türk masallarının varoluşçuluk açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Turhan, E. (2019). *Varoluşçu felsefe ve eğitim programı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tüfekçi Can, D. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: tanımlar, türler ve teoriler*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uçak, S. (2019). Natüralizm ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 49-65). Ankara: Pegem.

Umut. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Teaching philosophy in Asia and the Pacific*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *Philosophy a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

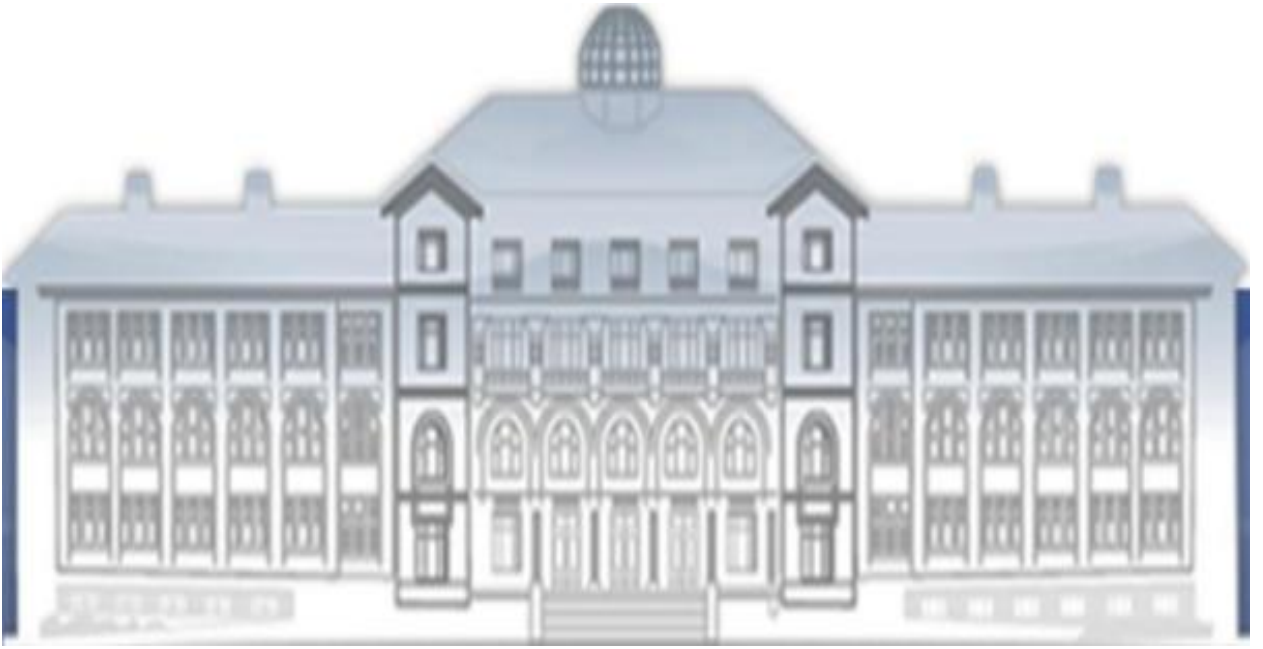
Üzüntü. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Varoluş. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Varoluşçuluk. (2020). *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler: çocuk edebiyatıyla felsefe öğretim* (S. Kurtar & A. K. Gülen, Çev.). Ankara: Sentez.
- Wegerif, R., Littleob, K., Dawes, L., Mercer, N. & Rowe, D. (2004). Widening access to educational opportunities through teaching children how to reason together. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 143-156.
- Wei, C. C. & Ma, M. Y. (2020). Designing attractive children's picture books: evaluating the attractiveness factors of various picture book formats. *The Design Journal*, 23(2), 287-308.
- Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut Dergisi'nde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 57-66.
- Yaşar Ekici, F., Turhan, Ş., Yılmaz, T. Kabaca, İ., Poyraz, Z. K. & Numanoğlu, Y. (2016). 2005-2015 yılları arasında yayımlanmış okul öncesi hikâye kitaplarının kavramsal, gelişimsel ve biçimsel açıdan incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 6, 9-23.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek, (Ed.). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya el kitabı* içinde, (s. 61-105). Ankara: Grafiker.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.
- Zuppari, S. (2016). From night kitchen to wolves in the walls: a brief psychoanalytic look at children's picture books. *Infant Observation*, 19(2), 149-164.

EKLER

EK 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Felsefi Kavramlar Bakımından İncelenmesi

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA FELSEFİ KAVRAM ARAMA FORMU								
Kitabın Adı:								
Yazarı / Basım Yılı:								
Kategoriler	Kavramlar	Metinde Bulunan Felsefi Kavram Açısından			Metinde Bulunan Felsefi Kavramı Destekleyen Görsel Açısından			Açıklama
		Var		Yok	Var		Yok	
		Açık	Örtük		Açık	Örtük		
Epistemoloji	Bilgi							
	Sezgi							
	Akıl							
	Doğru							
	Yanlış							
Metafizik	Gerçek							
	Zaman							
	Canlı							
	Cansız							
Etik	İyi							
	Kötü							
Değerler	Sorumluluk							
	Sevgi							
	Saygı							
	Yardıms severlik							
	Hoşgörü							
	Nezaket							
	Arkadaşlık							
	İş Birliği							
	Dürüstlük							
	Öz Denetim							
Estetik	Güzellik							
	Çirkinlik							
Siyaset	Adalet							
	Demokrasi							
	Kural							
Duygular	Mutluluk							
	Üzüntü							
	Kızgınlık							
	Korku							
	Şaşkınlık							
Diğer								
DEĞERLENDİRME								
Metinde Bulunan Felsefi Kavram Açısından; Açık: Örtük:				Metinde Bulunan Felsefi Kavramı Destekleyen Görsel Açısından; Açık: Örtük:				



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR