



(ISSN: 2602-4047)

Serin, N. (2023). The Effect of Philosophy for Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers' Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 384-415.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.651>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE EFFECT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN AND COMMUNITIES (P4C) ON PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDES TO CRITICAL THINKING AND PERCEPTION OF CRITICAL READING SELF-EFFICACY

Nilüfer SERİN

Assist. Prof. Dr., Trabzon University, Trabzon, Türkiye, niluferserin@trabzon.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3747-0981

Received: 30.11.2022

Accepted: 13.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

With the spread of the philosophy for children approach developed by Lipman, the way of teaching philosophy has changed all over the world and it has started to be used as a teaching method in different courses. Since the application principles and aims of the approach overlap to a large extent with the Turkish lesson, philosophy for children is also used in Turkish lessons for purposes such as improving thinking, providing critical reading, and contributing to speaking skills. Since it is thought that the Turkish teachers who will carry out the application should receive education on this subject and that it will also be beneficial in terms of teacher education, it has been decided to carry out this application with Turkish preservice teachers. In this study, it was aimed to examine the effect of philosophy for children and communities (P4C) on the critical thinking attitude and critical reading self-efficacy perception of Turkish preservice teachers. In the study, which was prepared with a single-group pretest-posttest experimental design, the subjects were selected with easily accessible case sampling. The study group consists of 54 preservice teachers studying in the department of Turkish language teaching at a state university. Philosophy for children program was applied to the participants for 7 weeks. In the research, critical thinking attitude scale and critical reading self-efficacy perception scale were used before and after the experimental procedure to collect data. In the analysis of the data, dependent sample t-test analysis was performed. As a result of the analysis, there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of willingness to gather information, self-regulation and making inferences, while there was no significant difference in terms of evidence-based decision making and being open to search for a reason. In terms of critical reading self-efficacy perception, a statistically significant difference was found in terms of both the whole scale and sub-dimensions of questioning, making inferences, analysis, evaluation, finding similarities and differences.

Keywords: Philosophy for children, philosophy for communities, critical thinking, critical reading.

INTRODUCTION

“Philosophy for Children”, abbreviated as P4C, is also known as “Philosophy for Communities” in the literature because the same practices can be applied in communities of different age groups. Lipman (2010), the pioneer of the method, describes philosophy for children as an educational practice that develops children's reasoning, assessment and judgment skills. Direk (2008) defines it as children discussing this issue with a philosophical question, establishing a dialogue, combining the stimulus with their own life experiences and making various evaluations based on a text such as a story, news or any situation in daily life.

It can be said that philosophy for children first began in 1969 with the publication of the American philosopher Matthew Lipman's philosophical novel for children, "Harry Stottlemeier's Discovery". While teaching philosophy at Columbia University, Lipman realizes that the students in his class have difficulty in commenting on the questions, he finds out that the university desks are late for philosophy and that children are not taught to think in schools and decides to start such a movement. In 1974, he and Ann Margaret Sharp established the Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) within the University of Montclair. Lipman and Sharp form the theoretical foundations of the method and prepare teacher guidebooks, educational materials, storybooks, training program (Lavery, 2004; Tepe, 2013; Akkocaoğlu Çayır, 2021; Özdemir, 2021).

Philosophy is taught in secondary education in most parts of the world. Likewise, in Turkey, it is taught as a compulsory course for two hours a week in the tenth and eleventh grades (TTKB, 2022). However, when the content of the philosophy course is examined, it is understood that only the history of philosophy and knowledge of philosophy are included in the course, and the course is far from directing the student to think. Sharing similar views, Kuçuradi (2000) states that philosophy education has a vital importance, but on the other hand, in many countries, it is either not taught at all before university or it has a very limited content even if it is taught, and it is taught completely unrelated to daily life. With the realization of this and the spread of the philosophy program for children, the way of teaching philosophy in the world has changed and programs and courses have begun to be opened for this purpose. Philosophy studies gained momentum in Turkey with the opening of the philosophy unit with children in 1992 by the Turkish Philosophy Institution (as cited in Çotuksöken, 2013. Çelebi et al., 2022). It is thought that the "Thinking Education" course added by the Ministry of National Education Board of Education will help to close this gap. At the same time, it can be said that some private schools and universities have added philosophy for children to their curricula, and private courses, workshops and trainers' education have become increasingly common. One of the institutions supporting philosophy for children in the world is UNESCO. With the reports it has published, it has efforts to bring a new perspective to philosophy education and to include philosophy as a course for children in the education programs of the member states (Tepe, 2013). As a result of these studies, philosophy for children is now taught as a separate course in many countries from pre-school or applied in different courses such as social sciences, science, mathematics and language. In these lessons, rather than teaching philosophy to children, it is tried to make children think and philosophize. (Lipman, 2010).

One of the lessons in which the philosophy method can be used most easily for children is Turkish lessons. Because in philosophy practices for children, children often gather around a children's book and begin to investigate with the philosophical question in the text (Özdemir, 2021). The topics discussed are generally concepts such as truth, beauty, justice, courage, which fall into the basic fields of philosophy (Akkocaoğlu Çayır & Akkoyunlu, 2016). Thanks to novels and stories, philosophy becomes more accessible to children because these books are easier to read than philosophy books and they are more interesting, they arouse children's desire to read (Lipman, 2010). Turkish lessons also overlap with philosophy for children in many ways, as they are text-based and have the basic purposes of giving students reading habits, developing speaking, argumentation and critical thinking skills. "The method is already basically built on student-text-question interaction. In accordance with this interaction, the students ask various questions to the predetermined texts and try to think and interpret their answers on the subject, and to connect the concepts they discuss with real life" (Zengin, 2019).

In philosophy practices with children, it is aimed for children to think critically and creatively, to question, to distinguish between right and wrong, to read critically, and to learn to philosophize in the process. During these practices, children do not make a definite judgment. The important thing here is that they can discuss together, listen to each other, express their ideas freely, think carefully before making a final judgment, and keep their minds active. "Thus, children learn to think and make judgments" (Özdemir, 2018). Direk (2002) states that the general purpose of philosophy for children is to develop children's thinking and language skills by engaging in activities such as reading, understanding and asking questions. According to UNESCO (2007) reports, the general aims of philosophy for children can be summarized as independent thinking, being a thoughtful citizen, helping personal development, developing language, speaking and discussion skills, conceptualizing philosophy and creating special teaching methods for children.

Philosophy education for children is applied in five steps: presenting the stimulus, determining the concepts/questions to be discussed, questioning, evaluation and reinforcing philosophical activities. (Gregory, 2008). In this method, community of inquiries consisting of children or adults try to ask and answer questions with the help of a stimulus such as a picture, story, fairy tale, poem, song, news, daily event, situation, philosophical concept. In the formed community, no attempt is made to convey information or to finally reach the truth, as in the traditional education system. Individuals in the community are expected to listen to each other carefully, think, shape their own thoughts based on the ideas of others, explain the reasons for their thoughts, and ask questions to each other. The aim of the community is to form logical hypotheses, to make collaborative inquiry, rather than to be justified. The teacher takes place in the community not as an authority, but as a facilitator and tries to facilitate the process. The facilitator needs to initiate the philosophical discussion and keep the children's interest alive. It is important that the chosen stimulus carries a problematic and contains questions suitable for discussion. After the inquiry begins and the children make their first allegations, the facilitator asks them to explain the reasons for their allegations. The facilitator's support of the process with open-ended questions that will enable thinking enables children with no justification or weak

justification to rethink their thoughts. However, the facilitator does not aim to direct the community, to reach the desired result, to teach memorization definitions, to convey information. The facilitator's support of the process with open-ended questions that will enable thinking enables children with no justification or weak justification to rethink their thoughts. However, the facilitator does not aim to direct the community, to reach the desired result, to teach memorization definitions, to convey information (Lipman, 1998).

In order for the philosophy approach for children to be used in lessons, teachers should know the principles of practice and how they should be carried out. For this, first of all, the teachers who will make the application should move away from the traditional teacher understanding. Studies show that teachers who approach learning traditionally are unsuccessful in philosophizing with children (Knight & Collins, 2014). It is also important that teachers adopt the role of facilitator, not conveying information, but guiding children to think, and accepting that children can make a philosophical inquiry. Popper (2006) says that anyone can philosophize when approached in the right way. Matthews, one of the important names working in this field, claims that adults despise children's thoughts, but that children can think philosophically and even become philosophers by birth. (Özkan, 2020; Akkocaoğlu Çayır, 2021). The main reason why it is thought that children cannot philosophize is the belief that philosophy is a difficult field and children's cognitive capacities are not sufficient for it (Hand, 2008). However, children are very curious, they constantly ask questions like a philosopher and give surprisingly interesting answers. The facilitator is expected to listen carefully to the children, see the key building blocks in what they are saying, lead the discussion well and encourage them (Demir Çelebi, 2014). At the same time, it is important for teachers who will be facilitators to have a curiosity about philosophy, to think critically and to read critically. Otherwise, it does not seem possible for them to run this implementation successfully. Karakaya (2006) emphasizes that in order for teachers to work in this field, they should follow philosophical sources and be interested in children's and youth literature that includes philosophy and thought. Pritchard (2022) argues that although they do not have academic knowledge of philosophy, teachers who have a curiosity for philosophical inquiry can conduct these investigations. Özdemir (2021), on the other hand, claims that the facilitator must have a certain amount of philosophical knowledge, and that even if a facilitator without philosophical knowledge finds a question based on the stimulus, the discussion will not be of a philosophical nature. Dirican (2022), who has a similar view, states that a person who does not have a knowledge of philosophy cannot carry out this process, and it will take years for a philosophical way of thinking to develop. For this reason, Lipman (1984) states that teachers who will carry out this work should be educated. In the program he prepared, after the teachers receive education, they attend workshops every week for a year, and the trainer gives feedback to the teacher by observing the class from time to time. Educational trainers are selected from individuals with good communication skills who have a PhD in pedagogy (as cited in Lipman, 1984. Demir Çelebi, 2014).

It is understood that in order to increase the philosophizing skills of teachers, basic philosophy knowledge and philosophy education for children should be given during undergraduate education before starting the profession. When the literature is examined, a limited number of studies have been found in which philosophy

is used for children in teacher education. Studies indicate that this approach is beneficial in teacher education, but its effect on critical thinking and reading is not explained. It was decided to conduct this study in order to determine the effect of philosophy for children, which is known to be effective in the development of critical thinking and critical reading on children, on preservice teachers who will gain these skills in Turkish lessons and who will also be role models for students. The aim of this research is to examine the effect of philosophy for children and communities (P4C) on the critical thinking attitude and critical reading self-efficacy perception of Turkish preservice teachers. Thus, it is aimed to determine whether the method is effective on the critical thinking and reading skills of Turkish preservice teachers. In addition, it was aimed to ensure that the preservice teachers have information about this training so that they can apply it in their classrooms. In the research prepared for this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. Does philosophy for children and communities (P4C) education, make a difference between the pretest and posttest scores of Turkish preservice teachers critical thinking attitude?
2. Does philosophy for children and communities (P4C) education make a difference between pretest and posttest scores of Turkish preservice teachers perception of critical reading self-efficacy?

METHOD

Research Design

In this study, "single-group pretest-posttest experimental design", which is one of the quantitative research approaches, was used (Gay & Airasian, 2000; Cohen, Manion & Morrison, 2005; Büyüköztürk et al., 2013). The difference between the pretest and posttest scores shows the effect of the independent variable on the dependent variable (Yamak, Bulut & Dündar, 2014). In this study, which was prepared with an experimental design that is frequently used in educational research (Cohen, Manion & Morrison, 2005), the change in the critical thinking attitude and critical reading self-efficacy perceptions of Turkish preservice teachers participating in P4C practices was tried to be determined.

Research Group

The data of this study were collected from a total of 54 preservice teachers, 35 female (64.81%) and 19 male (35.19%) studying in the Department of Turkish Language Teaching at a state university. The ages of preservice teachers range from 20 to 25. In the selection of the sample, easily accessible case sampling was used in order to give speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2008). The participants were chosen from among volunteer preservice teachers who want to receive philosophy education for children.

Data Collection Tools

"Critical Thinking Attitude Scale" (Yılmaz Özelçi, 2012) and "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale" (Karadeniz, 2014) were used to collect quantitative data in the research.

The "Critical Thinking Attitude Scale" developed by Yılmaz Özelçi (2012) is a likert-type five-point rating scale. The scale consists of 19 items and 5 sub-dimensions (willingness to gather information, self-regulation, inference, evidence-based decision making, being open to search for reasons). 11 of the items in the scale are positive and 8 of them are negative. The scale developed with primary school preservice teachers is suitable for use in the 17-25 age group. Cronbach-alpha internal consistency values were calculated for the reliability of the scale. The reliability coefficients of the scale vary between .52 and .70 for the factors.

The "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale" developed by Karadeniz (2014) is a likert-type five-point rating scale and consists of 33 items. 25 of the items in the scale are positive and 8 of them are negative. The scale developed for preservice teachers studying at the faculty of education consists of five factors: "inquiry, inference, analysis, evaluation, finding similarities and differences". The reliability of the scale was calculated with the cronbach-alpha internal consistency coefficient, and it was found to be .93 for the entire scale. Factors vary between .79 and .86.

Data Collection Process

In the first stage of the process, the literature on philosophy, critical thinking and critical reading for children was reviewed, and the contents of P4C sessions and educational trainings for adults were examined. Then, based on the contents of the educational training, a program that will enable preservice teachers to gain knowledge about the method was prepared. The program includes theoretical lectures and workshops. Story books were chosen as a stimulant in the activities because they attract the attention of people of all age groups, are easily accessible, allow critical thinking and reading, and set an understandable example in discussing philosophical issues. Attention was paid to the fact that the selected storybooks contain philosophical concepts and questions that will carry out the inquiry, and that they are interesting at the same time. The books were chosen among the works of children's literature so that preservice teachers can use them in their professional lives. The content of the program is based on Lipman's philosophy for children approach. Philosophy lesson plans for children prepared by Akkocaoğlu Çayır (2021), Özdemir (2021), Yılmaz and Bilican (2021) were used in the preparation of the activities, and they were rearranged for adults. Lesson plans consist of preparation, presentation of stimuli, questioning, evaluation and reinforcing activities. Based on the stimulating texts to be used in the program, questions that could continue the discussion were prepared and the prominent philosophical concepts in the stories were determined. Before starting the application, the opinions of a Turkish education expert, an education philosophy expert and a philosophy educator for children were consulted. Additionally, a 2-hour pilot study was conducted in a different class to check the applicability of the program. The program was finalized in line with expert opinions and feedback from the pilot application. The topics and stories covered in the program are shown in the table below:

Table 1. Application Process of Philosophy Education for Children

Lecture	Subject	Questions	Stimulus (Story)
1.	Key features of philosophy for children	What is philosophy for children?	
2.	Prejudice and fear	What is it that the knight is afraid of? Why is the knight afraid of the opposite side of the wall? Is the knight right to act prejudicially? Why? What is prejudice? What is the fear caused by prejudice?	The Wall in the Middle of the Book (Jon Agee)
3.	Philosophical inquiry Stimulant	What are the application steps in philosophy for children? What are the stimulants that can be used in the philosophy session for children?	
4.	Work, cooperation	Why do you think Frederick is not working? Are Frederick's actions unnecessary? Does Frederick get a job writing poetry? What do you think is necessary for something to be considered a job? Are doing something because you love it and doing it as a job different things? Does Frederick contribute to the community he lives with? Does he have responsibilities to them?	Frederick (Leo Lionni)
5.	Learning methods and techniques	What learning methods and techniques can be used in philosophy for children?	
6.	Helpfulness	Why does Giant Memo (George the Giant) use sentences starting with "already" when giving his stuff to his friends? Is Giant Memo the last one who needs help because he helps everyone? Why do you think this happened? Do you think that if Giant Memo needs help, his friends will help him? When we help someone, do we help by waiting for a response? What is charity? What is altruism?	The Smartest Giant in Town (Julia Donaldson)
7.	Discussion questions	How to prepare a philosophical question? (Question extraction study)	
8.	Will	Why do Frog and Toad want to stop eating cookies? Why do we try not to do something when we want it? Are the Frog and Toad free? Can we always do whatever we want? Can we restrict our own freedom of our own will? Did the Frog and Toad act with willpower? What is will?	Frog and Toad Together (Arnold Lobel)
9.	The role of the facilitator	What are the duties of the teacher as a facilitator in the philosophy session for children?	
10.	Art	What does it mean if it looks like a picture? When do you think a picture is beautiful? Does a picture look good for everyone? What is the difference between a tree and a picture of a tree? What does the artist add to himself? Does a painting have to reflect exactly what happens in nature to be a work of art? What makes a painting a work of art?	Ish (Peter H. Reynolds)
11.	Evaluation	What assessment tools/methods are used in philosophy for children?	
12.	Thinking	What is the idea? Why does his idea seem different to our hero? What	What Do You Do with an Idea? (Kobi Yamada)

		are his concerns? Do you think our hero should give up his idea? Do other people's opinions about our thinking matter? Is it possible to change the world with an idea?	
13.	Language	Why do you think some words are more expensive? Do all words have the same value? If you could set the price of words, what would be the most expensive word? Why is that? Do the words always mean the same thing? How would people communicate without words or language? How do people acquire language?	Phileas's Fortune: A Story About Self-Expression (Agnes de Lestrade, Valeria Docampo)
14.	Being individual, existential problems	What could be the reason for Julia's emptiness? Have you ever felt like you fell into an emptiness? What does it mean to look within oneself? What are the things that bind us to life? Why doesn't Julia want the emptiness to disappear completely?	Empty (Anna Llenas)

The experimental procedure was carried out for a total of 7 weeks, two days a week at the beginning of the 2022-2023 academic year. The studies were carried out by a teacher and researcher trained in this field, and the theoretical lectures lasted approximately 80-90 minutes and the practices lasted 60-70 minutes. Due to the large study group, the experimental procedures were applied in two separate classes. Lectures were held in the classroom environment, while workshops were held in a seminar room where the participants could be more comfortable.

Before starting the studies and at the end of the studies, the Critical Thinking Attitude Scale and the Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale were applied to the Turkish preservice teachers in the experimental group as pretest and posttest. Participants were given 20 minutes to apply the scale. Ethics committee permission to carry out the applications was obtained with the decision of Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 30.09.2022 and numbered E-81614018-000-2200039415.

Data Analysis

Statistical analysis method was used in the analysis of the research data obtained from the scales, and the analyzes were made with the SPSS Statistics 26 program. In order to compare the scores of Turkish preservice teachers from the "Critical Thinking Attitude Scale" and "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale", which were applied as pretest and posttest, a normality test was performed on the data obtained from the scales, and the skewness and kurtosis values of the pretest and posttest scores were examined. It was determined that the data were normally distributed, dependent sample t-test analysis was used, and the results were presented in tables.

FINDINGS

In this section, the results of the dependent sample t-test, which was conducted to understand whether there is a significant difference between the pretest and posttest scores obtained from the "Critical Thinking Attitude Scale" and the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale" of Turkish preservice teachers in the experimental group included in the research, are included.

Table 2. Comparison of Participants' Critical Thinking Attitudes Before and After the Application

Dimensions	Measurement	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Whole scale	Pretest	54	76.20	6.77	53	-3.14	.003
	Posttest	54	80.27	6.36			
Willingness to gather information	Pretest	54	15.40	1.99	53	-4.37	.000
	Posttest	54	17.00	1.89			
Self regulation	Pretest	54	18.87	2.64	53	-3.75	.000
	Posttest	54	20.62	2.48			
Inference	Pretest	54	13.16	1.47	53	-2.41	.019
	Posttest	54	13.79	1.24			
Evidence-based decision making	Pretest	54	11.24	2.29	53	-.60	.546
	Posttest	54	11.50	2.16			
Being open to search for a reason	Pretest	54	17.51	1.69	53	.42	.676
	Posttest	54	17.35	2.02			

As a result of the dependent sample t-test, which was conducted to determine the effect of philosophy for children and communities on the critical thinking attitudes of Turkish preservice teachers, a significant difference was observed between the mean score obtained from the scale before the application (\bar{X} =76.20) and the mean score obtained after the application (\bar{X} =80.27) (t =-3.14, p <.05). The effect size calculated as a result of the test (d =0.42) shows that this difference is moderate. According to this result, it can be said that the experimental procedure caused a statistically significant increase in the critical thinking attitudes of the participants.

When the sub-dimensions of the scale are examined, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =15.40) and the posttest mean score (\bar{X} =17) in the dimension of willingness to gather information (t =-4.37, p <.05). In the self-regulation dimension, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =18.87) and the posttest mean score (\bar{X} =20.62) (t =-3.75, p <.05). In the dimension of making inferences, there is a significant difference between the mean score of the pretest (\bar{X} =13.16) and the mean score of the posttest (\bar{X} =13.79) (t =-2.41, p <.05). However, there is no significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =11.24) and the posttest mean score (\bar{X} =11.50) in the dimension of evidence-based decision making (t =-.60, p >.05). Likewise, there is no significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =17.51) and posttest mean score (\bar{X} =17.35) in the dimension of being open to search for a reason (t =.42, p >.05). According to these findings, although philosophy for children did not make a significant difference in the critical thinking attitudes of Turkish preservice teachers in terms of evidence-based decision making and being open to search for a

reason, it caused the participants to show a significant improvement in terms of willingness to gather information, self-regulation and inference.

Table 3. Comparison of Participants' Critical Reading Self-Efficacy Perceptions Before and After the Application

Dimensions	Measurement	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Whole scale	Pretest	54	131.11	9.13	53	-6.91	.000
	Posttest	54	145.25	9.69			
Inquiry	Pretest	54	39.96	3.01	53	-5.62	.000
	Posttest	54	43.66	2.99			
Inference	Pretest	54	18.46	2.12	53	-6.79	.000
	Posttest	54	21.35	1.98			
Analysis	Pretest	54	28.20	2.27	53	-6.43	.000
	Posttest	54	31.31	2.32			
Evaluation	Pretest	54	24.22	1.99	53	-4.69	.000
	Posttest	54	26.35	2.31			
Finding similarities and differences	Pretest	54	20.25	2.05	53	-5.92	.000
	Posttest	54	22.57	1.85			

As a result of the dependent sample t-test, which was conducted to determine the effect of the method on the critical reading self-efficacy perception of the participants in the research group, a significant difference was observed between the total mean score obtained before the application (\bar{X} =131.11) and the total mean score obtained after the application (\bar{X} =145.25) (t =-6.91, p <.05). The effect size calculated as a result of the test (d =0.94) shows that this difference is at a large level. According to this result, the experimental procedure caused a statistically significant increase in the critical reading self-efficacy perceptions of the participants.

According to the table, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =39.96) and the posttest mean score (\bar{X} =43.66) in the inquiry dimension (t =-5.62, p <.05). A significant difference was found between the pretest mean score (\bar{X} =18.46) and the posttest mean score (\bar{X} =21.35) in the inference dimension (t =-6.79, p <.05). In the analysis dimension, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =28.20) and the posttest mean score (\bar{X} =31.31) (t =-6.43, p <.05). In the evaluation dimension, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =24.22) and the posttest mean score (\bar{X} =26.35) (t =-4.69, p <.05). Finally, there is a significant difference between the pretest mean score (\bar{X} =20.25) and the posttest mean score (\bar{X} =22.57) in the dimension of finding similarities and differences (t =-5.92, p <.05). Accordingly, the method provided a significant increase in all dimensions related to the critical reading self-efficacy perception of the participants.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, it was aimed to examine the effect of philosophy for children and communities (P4C) on the critical thinking attitude and critical reading self-efficacy perception of Turkish preservice teachers. As a result of the research, it was determined that philosophy for children caused a statistically significant increase in the critical thinking attitudes of the participants. Similarly, in many different studies conducted with children, it was concluded that the method was effective on critical thinking and creative thinking, and developed cognitive

capacities related to critical thinking (Lipman, 1988; Sasseville, 1994; Topping & Trickey, 2007; Kefeli & Kara, 2008; Benade, 2011; Daniel & Auriac, 2011; Lam, 2012; Karadağ, Demirtaş & Yıldız 2017; Karadağ & Demirtaş, 2018). The results of the research are important in terms of showing that the approach gives similar results not only in the development of children's critical thinking, but also in adults. In this respect, it is thought that this approach can be easily benefited from in teacher education. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2016) also stated that the approach should be used in teacher education, that teachers who receive philosophy education for children can look at events from different aspects, produce new solutions to problems, are respectful to different perspectives and bring these aspects to the classroom environment. Similarly, Lam (2022) concluded that teachers who received P4C education were successful in teaching based on dialogue and inquiry. Haynes and Murriss (2011) stated that philosophy education for children encourages teachers to change their beliefs about knowledge by criticizing the role of the teacher in the classroom. Akkocaoğlu Çayır (2018), in a study conducted with preservice teachers, states that at the end of the P4C elective course, the preservice teachers' interest in philosophy increased and their perceptions of children changed. He observed that their perceptions of children negatively affected their discussion and questioning processes at first, and that they had difficulty in conducting discussions and applying the method to the curriculum because they did not have a philosophical background. Green and Condy (2016) also concluded that preservice teachers who do not have high-level thinking skills have difficulty in asking philosophical questions in P4C sessions. These results show the importance of teaching philosophy and thinking education to preservice teachers as well as teaching the method. As in this study, practical P4C sessions can contribute to the development of critical thinking skills of the candidates.

Philosophy for children, which is an applied sub-branch of philosophy based on thinking and questioning, directly affects critical thinking skills (Daniel & Auriac, 2011). Lipman (2010), who is the pioneer of the method, states that it is tried to contribute to children's critical thinking skills with philosophy applications for children. Lipman emphasizes that critical thinking is a very complex process that is necessary for the improvement of personal and social experience. Worley (2009), Gaut and Gaut (2012) also emphasize that this practice improves children's critical reasoning and creative thinking skills. Akkocaoğlu Çayır and Akkoyunlu (2016) conducted interviews with children in their research and stated that the children said that they learned how to think in this lesson while learning only information in other lessons. The reason for this is the frequently asked "Why?" question and other philosophical questions that encourage thinking. According to Potts (1994), in order to develop critical thinking in children, open-ended questions should be asked, other solutions to problems should be asked, and the information given should be questioned and researched. In a philosophical inquiry, the development of critical thinking is inevitable, since all of these processes take place within a philosophical dialogue. These views also support the research results.

When the results are analyzed according to the sub-dimensions of the critical thinking attitude scale, it is seen that the method causes a significant difference in terms of willingness to gather information, self-regulation and inference, but does not make a significant difference in terms of evidence-based decision making and

being open to search for a reason. Lipman (1988) states that philosophy for children develops critical thinking, conceptualization, logic, generalization and research skills. In this respect, the results of the research are similar to Lipman's research. Despite the fact that the method encourages asking questions and searching for reasons, the lack of improvement in terms of searching can be interpreted as that they have problems in questioning information. By preparing higher level questions or using different questioning strategies, it can be ensured that teachers develop on this subject. Baki (2022), in his study in which he measured the effect of the reading circle method on critical thinking attitude, similarly did not reach a meaningful result in terms of evidence-based decision making and being open to search for reasons in preservice teachers. Based on these results, it can be thought that a longer process is required for the development of this attitude in preservice teachers.

When the results of the research are examined in terms of the effect of the method on the participants' perception of critical reading self-efficacy, it is seen that the method causes a significant improvement in terms of both the whole scale and the sub-dimensions of the scale: questioning, inference, analysis, evaluation, and finding similarities and differences. The results show parallelism with the improvement seen in critical thinking skills. Similarly, Haas (1980) observed a significant difference in the critical reading skills of students who were applied the philosophy approach with children. An improvement in reading skills was also detected in students aged 10-13, to whom the approach was applied by the New Jersey Educational Testing Service (Boyacı, Karadağ & Gülenç, 2018). Özcan, Sallabaş, and Akgül (2022) also concluded in their research that philosophy-based reading education is effective on reading comprehension skills. The results show that the philosophy for children gives positive results in terms of both reading comprehension and critical reading in different age groups.

Philosophy for children contributes to the development of comprehension and thinking skills by making them discuss the texts. In this respect, it can be said that the philosophy for children approach is similar to the critical reading activities in Turkish lessons in some points. Studies have also proven this result. Fisher (2001) states that philosophy for children provides skills such as questioning and evaluating the story, identifying implicit meanings, theme, main idea, distinguishing opinions and evidence in the text, and developing a critical reading attitude. Considering that similar skills are tried to be gained in Turkish lessons, it can be said that Turkish lessons and philosophy for children unite in common goals (Cin Şeker, 2022). Teachers with these skills are needed in order to conduct Turkish lessons in a way that develops critical thinking and critical reading skills. For this reason, it is necessary to provide training to preservice teachers to develop these skills. As a result, it is possible to contribute to the development of questioning, critical thinking, critical reading and other language skills of both teacher candidates and children by making use of the opportunities of philosophy for children, which is one of the approaches that are rapidly spreading all over the world.

RECOMMENDATIONS

Based on this study, the following suggestions can be made:

1. Philosophy education for children can be given to different age groups, the effect on them can be examined and comparative studies can be made according to age groups.
2. Philosophy education for children can be given for a longer time, and its effect on thinking and reading skills can be determined in the long term.
3. Similar studies can be repeated using different stimuli. By asking higher-level questions with different stimuli, the effect of philosophical inquiry on more complex issues can be examined, and its effect on metacognitive development can be examined.
4. The aims of philosophy for children and the aims of the Turkish lesson overlap in many ways. For this reason, philosophy can be used for children in Turkish lessons in order to improve their thinking skills as well as other language skills.
5. In order for teachers to learn philosophy, develop their thinking skills and reach a level that can provide this education in their classes, they can be provided with education at undergraduate and graduate levels or in-service education courses can be organized.
6. Lesson programs, practice booklets, teacher's guidebooks that can be used in philosophy education for children can be prepared.

ETHICAL TEXT

In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author for any violations that may arise regarding the article. Ethics committee approval of the article was obtained by the Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision numbered E-81614018-000-2200039415 dated 30.09.2022.

Author Contribution Rate: The author's contribution rate is 100%.

REFERENCES

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for children in teacher education: effects, difficulties, and recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 11(2), 173-180.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *Philosophy with children (P4C) guide for teachers with practice examples for primary school (İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi)* (3rd ed.). Pegem Akademi.

- Akkocaoğlu Çayır, N. & Akkoyunlu, B. (2016). Qualitative study on education of philosophy for children. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133. doi: 10.17569/tojqi.91449
- Baki, Y. (2022). The effect of reading circle method on critical reading self-efficacy perception and critical thinking attitude. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 11(1), 277-301.
- Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 141-155.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Philosophy for children / Philosophy with children: Philosophical methods, applications and objective. *Kaygı*, 31, 145-173. doi:10.20981/kaygi.474657
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Scientific research method (Bilimsel araştırma yöntemleri)*. Pegem Academy Publications.
- Cin Şeker, Z. (2022). A functional approach proposal in the context of developing critical thinking skills with texts in Turkish lessons: Philosophy for children (P4C). *The Journal of International Social Science Education*, 8(1), 98-122.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). RoutledgeFalmer.
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H. & Malkoç, P. (2022). Evaluation of the conceptual framework of philosophy for children. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896-906. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.63585>
- Danile, F. M. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Demir Çelebi, Ç. (2014). Children's philosophy and the analysis of The Little Prince in terms of children's philosophy (Çocuk felsefesi ve Küçük Pren's'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi). *Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences*. https://www.researchgate.net/publication/321796221_Cocuk_felsefesi_ve_Kucuk_Prens'in_cocuk_felsefesi_acisindan_incelenmesi
- Direk, N. (2002). *The little prince (Küçük prens)*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *The philosopher boy (Filozof çocuk)*. Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2022). Criticism for philosophy with children. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17, 48-62. <https://doi.org/10.55256/temasa.1024858>
- Doherr, E. A. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behaviour therapy in young children: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability* [Doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Fisher, R. (2001) Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, July, 67-73.
- Gaut, B. & Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide*. Routledge.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.

- Green, L. & Condy, J. (2016). Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Final-year preservice teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 36(1), 1140-1148.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. IAPC Publication.
- Haas, H. (1980). Appendix B: Experimental research in philosophy for children. In M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon (Eds.), *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Hand, M. (2008). Can children be taught philosophy? In M. Hand & C. Winstanley (Eds.), *Philosophy in schools* (pp. 3-17). Continuum Publishing.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- Karadağ, F. & Demirtaş, V. Y. (2018). The effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education and Science*. 43(195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y. & Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5-6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4).
- Karadeniz, A. (2014). Critical reading self-efficacy perception scale validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karakaya, Z. (2006). Some works on children's philosophy in modern children's literature. *Turkish Studies*, 2, 21-39. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14>
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Philosophical and critical thought development of child. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science*, 41(1), 339-357.
- Knight, S. & Collins, C. (2014). Opening teachers' minds to philosophy: The crucial role of teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1290-1299.
- Kuçuradi, I. (2000). Philosophy for children. *Diogenes*, 48(192).
- Lam, C. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. doi: 10.1080/13803611.2012.658669
- Lam, C. (2022). A philosophy for children approach to professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 1-17. doi: 10.1080/0305764X.2022.2056143
- Laverty, M. (2004). Philosophy for children and/as philosophical practice. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2).
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What can it be?. *Educational Leadership*, 46(1): 38-43.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the Philosophy for Children Program. *Clearing House*, 71(5), 277-280.
- Lipman, M. (2010). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

- Özcan, S., Sallabaş, E. & Akgül, S. (2022). The effect of P4C based questioning training on cooperative learning in reading education. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(2), 327-346.
- Özdemir, Ö. (2018). Philosophy for children around the world: History and current studies (Dünyada çocuklar için felsefe: Tarihçe ve güncel çalışmalar). *Arkhe-Logos*, 6.
- Özdemir, Ö. (2021). *Philosophy class (Felsefe sınıfı.)* Nobel Yayınları.
- Özkan, B. (2020). Why is philosophy important for children? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.
- Popper, K. (2006). *Yüzyılın dersi özgürlüğün en büyük düşmanı eşitlik* (The lesson of this century with two talks freedom and the democratic state). (C. Aksoy, Trans.). Plato Publishing.
- Potts, B. (1994). *Strategies for teaching critical thinking*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC-Education Resources Information Center.
- Pritchard M. (2022). *Philosophy for children*. <https://plato.stanford.edu/entries/children>
- Sasseville, M. (1994) Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 4(2), 30–32.
- Tepe, H. (2013). Philosophy for children in the world in the light of UNESCO data (UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe). In B. Çotuksöken ve H. Tepe (Ed.), *Philosophy education for children (Çocuklar için felsefe eğitimi)* (pp. 77-94). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288. doi: 10.1348/000709906X105328
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. UNESCO Publishing.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. doi: 10.1017/S1477175609990066
- Yamak, H., Bulut, N. & DüNDAR, S. (2014). The impact of STEM activities on 5th grade students' scientific process skills and their attitudes towards science. *GEFAD / GUJGEF*, 34(2), 249-265
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences (Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri)* (6th Ed.). Seçkin Publications.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Factors affecting critical thinking attitude: A study on primary preservice teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. Adnan Menderes University.
- Yılmaz, N. & Bilican, Y. M. (2021). *Children's literature and philosophy (Çocuk edebiyatı ve felsefe)*. Ayrıntı Publications-Dinozor Çocuk.
- Zengin, B. (2019). Autonomous competence in religious education by means of "philosophy for children"-the example of solitary man of Ibn Bajjah-. *Journal of Islamic Research*, 30(3): 422-440.

ÇOCUKLAR VE TOPLULUKLAR İÇİN FELSEFENİN (P4C) ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNA VE ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİLİK ALGISINA ETKİSİ

Öz

Lipman tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe yaklaşımının yaygınlaşmasıyla beraber tüm dünyada felsefe öğretiminin şekli değişmiş, farklı derslerde de öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlamıştır. Yaklaşımın uygulama esasları ve amaçlarının Türkçe dersiyle büyük ölçüde örtüşmesi dolayısıyla Türkçe derslerinde de düşünmeyi geliştirmek, eleştirel okumayı sağlamak, konuşma becerilerine katkıda bulunmak gibi amaçlarla çocuklar için felsefeden yararlanılmaktadır. Uygulamayı yürütecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda eğitim alması gerektiği ve aynı zamanda öğretmen eğitimi açısından da faydalı olacağı düşünüldüğü için Türkçe öğretmeni adaylarıyla bu uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada çocuklar ve toplumlar için felsefenin (P4C) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumuna ve eleştirel okuma özyeterlilik algısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tek grulu ön test-son test deneysel desenle hazırlanan çalışmada denekler kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir. Çalışma grubu bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 54 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılara 7 hafta süresince çocuklar için felsefe programı uygulanmıştır. Çalışmada verileri toplamak için deneysel işlem öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme tutum ölçeği ile eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı örneklem *t* testi analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda eleştirel düşünme tutumları ölçeğinin tamamı, bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme ve çıkarımda bulunma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık açısından anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı açısından ise hem ölçeğin tamamı hem de sorgulama, çıkarımda bulunma, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuklar için felsefe, toplumlar için felsefe, eleştirel düşünme, eleştirel okuma.

GİRİŞ

P4C olarak kısaltılan “Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children)”, aynı uygulamalar farklı yaş gruplarındaki topluluklarda da uygulanabildiği için literatürde “Topluluklar için Felsefe (Philosophy for Communities)” adıyla da anılmaktadır. Yöntemin öncüsü olan Lipman (2010), çocuklar için felsefeyi çocukların akıl yürütme, durumu değerlendirme ve yargılama yeteneğini geliştiren bir eğitim uygulaması olarak anlatmaktadır. Direk (2008) ise öykü, haber gibi bir metinden veya günlük yaşamdaki herhangi bir durumdan yola çıkarak çocukların bu konuyu felsefi bir soruyla tartışmaları, diyalog kurmaları, uyarıcıyla kendi yaşam deneyimlerini birleştirip çeşitli değerlendirmelerde bulunmaları olarak tanımlar.

Çocuklar için felsefenin ilk 1969 yılında Amerikalı felsefeci Matthew Lipman’ın çocuklar için hazırladığı felsefi romanı “Harry Stottlemeier’in Keşfi”nin (Harry Stottlemeier’s Discovery) basılmasıyla başladığı söylenebilir. Lipman, Columbia Üniversitesi’nde felsefe dersleri verirken sınıfındaki öğrencilerin sorulara yorum getirmede zorlanmaları üzerine üniversite sıralarının geç olduğunu, okullarda çocuklara düşünmenin öğretilmediğini fark eder ve böyle bir hareket başlatmaya karar verir. 1974 yılında Ann Margeret Sharp ile Montclair Üniversitesi bünyesinde “Çocuklar İçin Felsefe’yi Geliştirme Enstitüsü’nü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC)” kurarlar. Lipman ve Sharp, yöntemin teorik temellerini oluşturur ve öğretmen kılavuz kitaplarını, eğitim materyallerini, hikâye kitaplarını, eğitim programını hazırlarlar (Laverty, 2004; Tepe, 2013; Akkocaoğlu Çayır, 2021; Özdemir, 2021).

Dünyanın çoğu bölgesinde ortaöğretimde felsefe dersi verilmektedir. Aynı şekilde Türkiye’de de felsefe onuncu ve on birinci sınıflarda haftada iki saat zorunlu ders olarak okutulmaktadır (TTKB, 2022). Ancak felsefe dersinin içeriği incelendiğinde derste yalnızca felsefe tarihi ve felsefe bilgisinin yer aldığı, dersin öğrenciyi düşünmeye yönlendirmekten uzak olduğu anlaşılmaktadır. Benzer görüşleri paylaşan Kuçuradi (2000), felsefe eğitiminin hayati bir öneme sahip olduğunu ama buna karşın pek çok ülkede üniversite öncesinde ya hiç öğretilmediğini ya da öğretilse bile çok sınırlı bir içeriğe sahip olduğunu ve gündelik yaşantıyla tümüyle ilişkisiz olarak öğretilmediğini ifade etmektedir. Bunun fark edilmesi ve çocuklar için felsefe programının yaygınlaşmasıyla birlikte dünyada felsefe öğretiminin şekli değişmiş ve buna yönelik programlar, dersler açılmaya başlamıştır. Türkiye’de de Türkiye Felsefe Kurumu’nun 1992 yılında çocuklarla felsefe birimini açmasıyla beraber felsefe çalışmaları hız kazanmıştır (Çotuksöken, 2013’ten akt. Çelebi vd., 2022). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının eklediği “Düşünme Eğitimi” dersinin de bu açığı kapatmada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bazı özel okulların ve üniversitelerin de çocuklar için felsefeyi ders olarak müfredatlarına ekledikleri, özel kursların, atölye çalışmalarının ve eğitici eğitimlerinin de giderek yaygınlaşmaya başladığı söylenilebilir. Dünyada çocuklar için felsefeyi destekleyen kurumlardan biri de UNESCO’dur. Yayınladığı raporlarla felsefe eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırma ve üye devletlerin eğitim programlarına çocuklar için felsefeyi ders olarak ekletme konusunda çalışmaları bulunmaktadır (Tepe, 2013). Bu çalışmalar sonucunda çocuklar için felsefe artık birçok ülkede okul öncesinden itibaren müstakil bir ders olarak okutulmakta veya sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik, dil gibi farklı derslerin içerisinde uygulanmaktadır. Bu derslerde

çocuklara felsefeyi öğretmekten ziyade çocukların düşünmeleri, felsefe yapmaları sağlanmaya çalışılmaktadır (Lipman, 2010).

Çocuklar için felsefe yönteminin en rahat kullanılabileceği derslerden birisi de Türkçe dersleridir. Çünkü çocuklar için felsefe uygulamalarında çocuklar çoğunlukla bir çocuk kitabı etrafında bir araya toplanarak metindeki felsefi soruyla soruşturmaya başlarlar (Özdemir, 2021). Tartışılan konular genellikle felsefenin temel alanlarına giren doğru, güzel, adalet, gerçek, cesaret gibi kavramlar olur (Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016). Romanlar ve hikâyeler sayesinde felsefe çocuklar için daha ulaşılabilir bir hâl alır çünkü bu kitaplar felsefe kitaplarına nazaran daha kolay okunmakta ve daha ilgi çekici olduğu için de çocuklarda okuma isteği uyandırmaktadır (Lipman, 2010). Türkçe dersleri de metin temelli işlendiğinden ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, konuşma, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi temel amaçlara sahip olmasından ötürü çocuklar için felsefeyle birçok noktada örtüşmektedir. “Yöntem zaten temelde öğrenci-metin-soru etkileşimi üzerine inşa edilmiştir. Öğrenciler bu etkileşime uygun olarak önceden belirlenmiş metinlere çeşitli sorular yöneltmekte ve kendi cevapları üzerinde konuyla ilgili düşünmeye ve yorumlamaya, tartıştıkları kavramlarla gerçek yaşam hakkında bağlantı kurmaya çalışmaktadır” (Zengin, 2019).

Çocuklarla felsefe uygulamalarında çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünmeleri, sorgulamaları, doğru ile yanlış birbirinden ayırt edebilmeleri, eleştirel okumaları, süreç içinde felsefe yapmayı öğrenmeleri amaçlanır. Bu uygulamalar sırasında çocuklar kesin bir yargıya varmazlar. Burada önemli olan beraberce tartışabilmeleri, birbirlerini dinlemeleri, fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri ve kesin bir yargıya varmadan önce etraflıca düşünmeleri, zihinlerini aktif tutmalarıdır. “Böylece çocuklar nitelikli düşünmeyi ve yargıda bulunmayı öğrenmiş olurlar” (Özdemir, 2018). Direk (2002), çocuklar için felsefenin genel amacının çocukların okuma, anlama, soru sorma gibi etkinliklerde bulunarak düşünme ve dili kullanma becerilerini geliştirmek olduğunu ifade eder. UNESCO (2007) raporlarına göre ise çocuklar için felsefenin genel amaçları bağımsız düşünebilme, düşünceli vatandaş olma, kişisel gelişime yardım etme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma ve çocuklara özel öğretim metotları oluşturma olarak özetlenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitimi; uyarıcının sunulması, tartışılacak kavram/soruların belirlenmesi, sorgulama, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlikler olmak üzere beş basamakta uygulanır (Gregory, 2008). Bu yöntemde çocuklar veya yetişkinlerden oluşan bir sorgulama topluluğu, bir resim, hikâye, masal, şiir, şarkı, haber, günlük olay, durum, felsefi kavram gibi bir uyarıcı yardımıyla soru sormaya ve bu sorulara cevap vermeye çalışırlar. Oluşturulan toplulukta geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi bir bilgi aktarılmaya veya sonunda doğruya ulaşmaya çalışılmaz. Topluluktaki bireylerin birbirlerini dikkatlice dinlemeleri, düşünmeleri, diğerlerinin fikirlerinden yola çıkarak kendi düşüncelerini şekillendirmeleri, düşüncelerinin nedenlerini açıklamaları, birbirlerine soru sormaları beklenir. Topluluğun amacı haklı çıkmaktan ziyade mantıklı hipotezler oluşturabilmek, iş birliği içinde sorgulama yapabilmektir. Öğretmen bir otorite olarak değil, kolaylaştırıcı olarak toplulukta yer alır ve süreci kolaylaştırmaya çalışır. Kolaylaştırıcının felsefi tartışmayı başlatması ve çocukların ilgisini sürekli canlı tutması gerekmektedir. Seçilen uyarıcının bir sorunsal taşıması, üzerinde tartışma yapmaya

uygun sorular barındırması önemlidir. Soruşturma başladıktan ve çocuklar ilk iddialarını söyledikten sonra kolaylaştırıcı iddialarının gerekçelerini açıklamalarını ister. Kolaylaştırıcının düşünmeyi sağlayacak açık uçlu sorularla süreci desteklemesi, gerekçesi olmayan veya zayıf gerekçesi olan çocukların düşünceleri üzerinde tekrar düşünmelerini sağlar. Ancak burada kolaylaştırıcının topluluğu yönlendirmek, kendi istediği sonuca ulaştırmak, ezber tanımları öğretmek, bilgi aktarmak gibi bir amacı yoktur. “Zaten çocuklar kesin cevabı olmayan sorularla karşılaştıkça önemli olanın cevaplar değil düşünmek olduğunu fark etmeye başlarlar. Bu da onların olgular arasında bağlantı kurmasına ve muhakeme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur” (Lipman, 1998).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının derslerde kullanılabilmesi için öğretmenlerin uygulamanın esaslarını ve nasıl yürütmeleri gerektiğini bilmeleri lazımdır. Bunun için öncelikle uygulamayı yapacak öğretmenlerin geleneksel öğretmen anlayışından uzaklaşmaları gerekir. Araştırmalar, öğrenmeye geleneksel yaklaşan öğretmenlerin çocuklarla felsefe yapmada başarısız olduklarını göstermektedir (Knight ve Collins, 2014). Öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil, çocukları düşünmeye yönlendiren kolaylaştırıcı konumunu benimsemeleri ve çocukların felsefi bir soruşturma yapabileceklerini kabul etmeleri de önemlidir. Popper (2006), doğru şekilde yaklaşıldığında herkesin felsefe yapabileceğini söyler. Bu alanda çalışmalar yapan önemli isimlerden biri olan Matthews, çocukların düşüncelerini yetişkinlerin küçümsediğini, çocukların felsefi olarak düşünebildiklerini, hatta doğuştan filozof olduklarını iddia eder (Özkan, 2020; Akkocaoğlu Çayır, 2021). Çocukların felsefe yapamayacağını düşünülmesinin temel sebebi felsefenin zor bir alan olduğunun ve çocukların bilişsel kapasitelerinin buna yetmeyeceğinin sanılmasından kaynaklanmaktadır (Hand, 2008). Oysaki çocuklar oldukça meraklıdır, bir filozof gibi sürekli soru sorarlar ve şaşkınlık yaratacak ölçüde ilginç cevaplar verirler. Kolaylaştırıcının çocukları dikkatlice dinlemeleri, söylediklerindeki temel yapıtaşlarını görmeleri, tartışmayı iyi yönetmeleri ve onları teşvik etmeleri beklenir (Demir Çelebi, 2014). Aynı zamanda kolaylaştırıcı konumunda olacak öğretmenlerin kendilerinin felsefe sorgulama merakına sahip olmaları, eleştirel düşünebilmeleri ve eleştirel okuma yapabilmeleri önemlidir. Aksi takdirde bu uygulamayı başarılı bir şekilde yürütebilmeleri mümkün görünmemektedir. Karakaya (2006), öğretmenlerin bu alanda çalışabilmeleri için felsefi kaynakları takip etmelerini ve felsefe ve düşünce içeren çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgilenmelerinin gerekliliğini vurgular. Pritchard (2022), akademik felsefe bilgisine hâkim olmasa da felsefi sorgulama merakına sahip olan öğretmenlerin bu soruşturmaları yürütebileceğini savunur. Özdemir (2021) ise kolaylaştırıcının belli ölçüde felsefe bilgisine sahip olması gerektiğini, felsefi bilgidен yoksun bir kolaylaştırıcının uyarıcıdan yola çıkarak bir soru balsa da tartışmanın felsefi nitelikte olmayacağını iddia etmektedir. Benzer görüşe sahip olan Dirican (2022) da felsefe bilgisine sahip olmayan birinin bu süreci yürütemeyeceğini, felsefi düşünme tarzının oluşmasının yıllarca süreceğini belirtmektedir. Bu sebeple Lipman (1984) bu işi yürütecek öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini ifade eder. Hazırladığı programda öğretmenler eğitim aldıktan sonra bir yıl boyunca her hafta atölye çalışmalarına katılır ve formatör eğitmen ara sıra sınıfı gözlemleyerek öğretmene dönüt verir. Formatör eğitmenler, pedagoji alanında doktora derecesine sahip iyi iletişim becerisine sahip bireyler arasından seçilir (Lipman, 1984’ten akt. Demir Çelebi, 2014).

Öğretmenlerin felsefe yapma becerilerinin artırılması için mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri sırasında temel felsefe bilgisinin ve çocuklar için felsefe eğitiminin verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitiminde çocuklar için felsefenin kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Araştırmalarda öğretmen eğitiminde bu yaklaşımın faydalı olduğu belirtilmekte ancak eleştirel düşünme ve okuma üzerindeki etkisi açıklanmamaktadır. Çocuklar üzerinde eleştirel düşünme ve eleştirel okumanın gelişiminde etkili olduğu bilinen çocuklar için felsefenin, Türkçe derslerinde bu becerileri kazandıracak ve aynı zamanda öğrencilere rol model olacak öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek üzere bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, çocuklar ve toplumlar için felsefenin (P4C) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumuna ve eleştirel okuma özyeterlilik algısına etkisini incelemektir. Böylece hem yöntemin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve okuma becerileri üzerindeki etkili olup olmadığının tespit etmek hem de adayların sınıflarında uygulayabilecekleri bu eğitim hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak istenmiştir. Bu amaçla hazırlanan araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çocuklar ve toplumlar için felsefe (P4C) eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ön test ve son test puanları arasında farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Çocuklar ve toplumlar için felsefe (P4C) eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı ön test ve son test puanları arasında farklılık oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan “tek gruplu ön test-son test deneysel desen” kullanılmıştır. Bu desenle hazırlanmış araştırmalarda deneysel işlemin tek bir grup üzerindeki etkisini ölçmek için ön test ve son test olarak kullanılan ölçme aracı aynı denekler üzerinde uygulanır (Gay ve Airasian, 2000; Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Büyüköztürk vd., 2013). Ön test ve son testten alınan puanlar arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Yamak, Bulut ve Dünder, 2014). Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan deneysel desenle hazırlanan (Cohen, Manion ve Morrison, 2005) bu çalışmada P4C uygulamalarına katılan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve eleştirel okuma özyeterlilik algılarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın verileri bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 35’i kadın (%64,81), 19’u erkek (%35,19) olmak üzere toplam 54 öğretmen adayından toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ila 25 arasında değişmektedir. Örneklem seçiminde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması için (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılar, çocuklar için felsefe eğitimi almak isteyen gönüllü öğretmen adayları arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması için “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” (Yılmaz Özelçi, 2012), ve “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği” (Karadeniz, 2014) kullanılmıştır.

Yılmaz Özelçi (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Ölçek 19 madde ve 5 alt boyuttan (bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme, çıkarımda bulunma, kanıta dayalı karar verme, neden aramaya açıklık) oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 11’i olumlu, 8’i olumsuzdur. Sınıf öğretmeni adaylarıyla geliştirilen ölçek 17-25 yaş grubunda kullanıma uygundur. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach-alpha iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları faktörler için .52 ile .70 arasında değişmektedir.

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği” likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 25’i olumlu, 8’i olumsuzdur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları için geliştirilen ölçek, “sorgulama, çıkarımda bulunma, analiz, değerlendirme, benzerlik ve farklılıkları bulma” olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış, ölçeğin tamamı için .93 bulunmuştur. Faktörler ise .79 ile .86 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Süreci

Sürecin ilk aşamasında çocuklar için felsefe, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma konularındaki literatür taranmış, ayrıca yetişkinler için yapılan P4C oturumlarının ve eğitici eğitimlerinin içerikleri incelenmiştir. Daha sonra eğitici eğitimlerinin içeriklerinden yola çıkılarak öğretmen adaylarının yöntemle ilgili bilgi kazanmalarını sağlayacak bir program hazırlanmıştır. Program içeriğinde teorik dersler ve atölye çalışmaları yer almaktadır. Etkinliklerde uyarıcı olarak, her yaş grubundan insanın ilgisini çekmesi, kolay ulaşılabilir olması, eleştirel düşünmeye ve okumaya imkân vermesi, felsefi konuların tartışılmasında anlaşılır örnek oluşturması sebebiyle hikâye kitapları seçilmiştir. Seçilen hikâye kitaplarının içinde felsefi kavramlar ve soruşturmaya yürütecek sorular barındırmasına, aynı zamanda ilgi çekici olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında da kullanabilmeleri adına kitaplar çocuk edebiyatı eserleri arasından seçilmiştir. Programın içeriği Lipman’ın çocuklar için felsefe yaklaşımından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında Akkocaoğlu Çayır (2021), Özdemir (2021), Yılmaz ve Bilican’ın (2021) hazırladığı örnek çocuklar için felsefe ders planlarından yararlanılmış, yetişkinler için yeniden düzenlenmiştir. Ders planları, hazırlık, uyarıcının sunulması, sorgulama, değerlendirme ve pekiştirici etkinliklerden oluşmaktadır. Programda kullanılacak uyarıcı metinlerden hareketle tartışmayı sürdürebilecek sorular hazırlanmış ve hikâyelerde öne çıkan felsefi kavramlar tespit edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce bir Türkçe eğitimi uzmanı, bir eğitim felsefesi uzmanı ve bir çocuklar için felsefe eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuş, ilaveten programın uygulanabilirliğini kontrol etmek için farklı bir sınıfta 2 saat pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler

doğrultusunda programa son hâli verilmiştir. Programda işlenen konular ve hikâyeler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulama Süreci

Ders	Konu	Sorular	Uyarıcı (Hikâye)
1.	Çocuklar için felsefenin temel özellikleri	Çocuklar için felsefe nedir?	
2.	Ön yargı ve korku	Şövalyenin korktuğu şey nedir? Şövalye neden duvarın karşı tarafından korkmaktadır? Şövalye ön yargılı davranmakta haklı mıdır? Neden? Ön yargı nedir? Ön yargıdan kaynaklanan korku nedir?	Bu Kitabın Ortasında Duvar Var (Jon Agee)
3.	Felsefi soruşturma Uyarıcı	Çocuklar için felsefede uygulama basamakları nelerdir? Çocuklar için felsefe oturumunda kullanılacak uyarıcılar nelerdir?	
4.	Çalışma, iş birliği	Frederick sizce neden çalışmıyor? Frederick'in yaptıkları gereksiz şeyler mi? Frederick şiir yazarak iş yapmış oluyor mu? Sizce bir şeyin iş sayılması için ne gerekli? Bir şeyi sevdiğiniz için yapmakla iş olarak yapmak farklı şeyler mi? Frederick birlikte yaşadığı topluluğa katkıda bulunuyor mu? Onlara karşı sorumlulukları var mı?	Frederick (Leo Lionni)
5.	Öğrenme yöntem ve teknikleri	Çocuklar için felsefede hangi öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılabilir?	
6.	Yardımsverlik	Dev Memo eşyalarını arkadaşlarına verirken neden "zaten" ile başlayan cümleler kuruyor? Dev Memo herkese yardım ettiği için en son kendisi mi yardıma muhtaç hâle geliyor? Sizce neden böyle oldu? Sizce Dev Memo yardıma ihtiyaç duyarsa arkadaşları ona yardım eder mi? Birine yardım ederken karşılık bekleyerek mi yardım ederiz? Yardımsverlik nedir? Fedakârlık nedir?	İyi Yürekli Dev Memo (Julia Donaldson)
7.	Tartışma soruları	Felsefi soru nasıl hazırlanır? (Soru çıkarma çalışması)	
8.	İrade	Kurbağa ve Murbağa neden kurabiye yemeyi bırakmak istiyorlar? Bir şeyi istediğimiz hâlde neden yapmamaya çalışırız? Kurbağa ve Murbağa özgür müdür? Her istediğimizi her zaman yapabilir miyiz? Kendi irademizle kendi özgürlüğümüzü kısıtlayabilir miyiz? Kurbağa ve Murbağa iradeli davrandı mı? İrade nedir?	Ayrılmaz İkili Kurbağa ve Murbağa-Kurabiye (Arnold Lobel)
9.	Kolaylaştırıcının rolü	Çocuklar için felsefe oturumunda kolaylaştırıcı olarak öğretmene düşen görevler nelerdir?	
10.	Sanat	Bir resmin mış gibi olması ne anlama gelir? Sizce bir resim ne zaman güzeldir? Bir resim herkese güzel gelir mi? Bir ağaç ile ağaç resmi arasındaki fark nedir? Sanatçı kendinden ne katar? Bir resmin sanat eseri olması için doğada olan şeyi tam olarak yansıtmaması gerekir mi? Bir resmi sanat eseri yapan nedir?	Mış Gibi (Peter H. Reynolds)
11.	Değerlendirme	Çocuklar için felsefede hangi değerlendirme	

		araçları/yöntemleri kullanılır?	
12.	Düşünce	Fikir nedir? Fikri neden kahramanımıza farklı görünüyor? Endişeleri neler? Sizce kahramanımız fikrinden vazgeçmeli mi? Başkalarının bizim düşüncemizle ilgili fikirleri önemli midir? Bir fikirle dünyayı değiştirmek mümkün mü?	Bir Fikirle Ne Yaparsın? (Kobi Yamada)
13.	Dil	Sizce neden bazı sözcükler daha pahalı? Bütün sözcükler aynı değere sahip mi? Siz sözcüklerin fiyatını belirleseydiniz en pahalı sözcük hangisi olurdu? Neden? Sözcükler her zaman aynı anlama gelir mi? Sözcükler ya da dil olmasaydı insanlar nasıl iletişim kurardı? İnsanlar dile nasıl sahip olur?	Büyük Sözcük Fabrikası (Agnes de Lestrade, Valeria Docampo)
14.	Birey olma, varoluşsal sorunlar	Julia'nın yaşadığı boşluğun sebebi ne olabilir? Sizin kendinizi boşluğa düşmüş gibi hissettiğiniz oldu mu? İnsanın kendi içine bakması ne demektir? Bizi hayata bağlayan şeyler nelerdir? Julia neden boşluğun tamamen yok olmasını istemiyor?	Boşluk (Anna Llenas)

Deneysel işlem 2022-2023 eğitim öğretim yılının başında haftada iki gün olmak üzere toplam 7 hafta süresince yapılmıştır. Çalışmalar, bu alanda eğitim almış bir öğretmen ve araştırmacı tarafından yürütülmüş, teorik ders anlatımları yaklaşık 80-90 dakika, uygulamalar ise 60-70 dakika sürmüştür. Çalışma grubunun kalabalık olması sebebiyle deneysel işlemler iki ayrı sınıfta uygulanmıştır. Ders anlatımları sınıf ortamında, atölye çalışmaları ise katılımcıların daha rahat edebileceği bir seminer odasında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmalara başlamadan önce ve çalışmaların sonunda deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarına Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması için katılımcılara 20 dakika süre verilmiştir. Uygulamaları yapmak için etik kurul izni Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30.09.2022 tarihli ve E-81614018-000-2200039415 sayılı kararı ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen araştırma verilerinin analizinde istatistiksel analiz yöntemi kullanılmış, analizler SPSS Statistics 26 programı ile yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ön test ve son test olarak uygulanan "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanları karşılaştırabilmek amacıyla ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı tespit edilerek bağımlı örneklem t testi analizi kullanılmış, elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yer alan deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarının “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için yapılan bağımlı örneklem *t* testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Düşünme Tutumlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Tüm ölçek	Ön test	54	76.20	6.77	53	-3.14	.003
	Son test	54	80.27	6.36			
Bilgi toplamaya isteklilik	Ön test	54	15.40	1.99	53	-4.37	.000
	Son test	54	17.00	1.89			
Öz düzenleme	Ön test	54	18.87	2.64	53	-3.75	.000
	Son test	54	20.62	2.48			
Çıkarımda bulunma	Ön test	54	13.16	1.47	53	-2.41	.019
	Son test	54	13.79	1.24			
Kanıtı dayalı karar verme	Ön test	54	11.24	2.29	53	-.60	.546
	Son test	54	11.50	2.16			
Neden aramaya açıklık	Ön test	54	17.51	1.69	53	.42	.676
	Son test	54	17.35	2.02			

Çocuklar ve topluluklar için felsefe yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan bağımlı örneklem *t* testi sonucunda uygulama öncesi ölçekten alınan puan ortalaması (\bar{X} =76.20) ile uygulama sonrasında alınan puan ortalaması (\bar{X} =80.27) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (t =-3.14, p <.05). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d =0.42) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deneysel işlemin katılımcıların eleştirel düşünme tutumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre inceleme yapıldığında bilgi toplamaya isteklilik boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =15.40) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =17) arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır (t =-4.37, p <.05). Öz düzenleme boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =18.87) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =20.62) arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır (t =-3.75, p <.05). Çıkarımda bulunma boyutunda da ön test puan ortalaması (\bar{X} =13.16) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =13.79) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır (t =-2.41, p <.05). Ancak kanıtı dayalı karar verme boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =11.24) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =11.50) arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur (t =-.60, p >.05). Aynı şekilde neden aramaya açıklık boyutunda da ön test puan ortalaması (\bar{X} =17.51) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =17.35) arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur (t =.42, p >.05). Bu bulgulara göre çocuklar için felsefe, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarında kanıtı dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık açısından anlamlı düzeyde bir fark oluşturmada da bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme ve çıkarımda bulunma açısından katılımcıların anlamlı bir gelişim göstermelerine neden olmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algılarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tüm ölçek	Ön test	54	131.11	9.13	53	-6.91	.000
	Son test	54	145.25	9.69			
Sorgulama	Ön test	54	39.96	3.01	53	-5.62	.000
	Son test	54	43.66	2.99			
Çıkarımda bulunma	Ön test	54	18.46	2.12	53	-6.79	.000
	Son test	54	21.35	1.98			
Analiz	Ön test	54	28.20	2.27	53	-6.43	.000
	Son test	54	31.31	2.32			
Değerlendirme	Ön test	54	24.22	1.99	53	-4.69	.000
	Son test	54	26.35	2.31			
Benzerlikleri ve farklılıkları bulma	Ön test	54	20.25	2.05	53	-5.92	.000
	Son test	54	22.57	1.85			

Yönteminin araştırma grubundaki katılımcıların eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan bağımlı örneklem *t* testi sonucunda uygulama öncesinde alınan toplam puan ortalaması (\bar{X} =131.11) ile uygulama sonrasında alınan toplam puan ortalaması (\bar{X} =145.25) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (t =-6,91, p <.05). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d =0.94) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre deneysel işlem katılımcıların eleştirel okuma özyeterlilik algıları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir artış olmasına sebep olmuştur.

Tabloya göre sorgulama boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =39.96) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =43.66) arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır (t =-5.62, p <.05). Çıkarımda bulunma boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =18.46) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =21.35) arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir (t =-6.79, p <.05). Analiz boyutunda da ön test puan ortalaması (\bar{X} =28.20) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =31.31) arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır (t =-6.43, p <.05). Değerlendirme boyutunda da ön test puan ortalaması (\bar{X} =24.22) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =26.35) arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır (t =-4.69, p <.05). Son olarak benzerlikleri ve farklılıkları bulma boyutunda ön test puan ortalaması (\bar{X} =20.25) ile son test puan ortalaması (\bar{X} =22.57) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır (t =-5.92, p <.05). Buna göre yöntem, katılımcıların eleştirel okuma özyeterlilik algısıyla ilgili tüm boyutlarda anlamlı düzeyde bir artış görülmesini sağlamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada çocuklar ve topluluklar için felsefenin (P4C) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumuna ve eleştirel okuma özyeterlilik algısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklar için felsefenin katılımcıların eleştirel düşünme tutumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde çocuklarla yapılan birçok farklı çalışmada da yöntemin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme üzerinde etkili olduğu, eleştirel düşünmeyle ilgili bilişsel kapasiteleri geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Lipman, 1988; Sasseville, 1994; Topping ve Trickey, 2007; Kefeli ve Kara, 2008; Benade, 2011; Daniel ve Auriac, 2011; Lam, 2012; Karadağ, Demirtaş ve Yıldız 2017; Karadağ ve Demirtaş, 2018). Araştırma sonuçları, yaklaşımın sadece çocukların eleştirel düşüncelerinin gelişiminde değil

yetişkinlerde de benzer sonuçlar verdiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu yönüyle öğretmen eğitiminde bu yaklaşımdan rahatlıkla faydalanılabileceği düşünülmektedir. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) da yaklaşımın öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiğini, çocuklar için felsefe eğitimi alan öğretmenlerin olaylara farklı yönleriyle bakabildiklerini, sorunlara yeni çözümler üretebildiklerini, değişik bakış açılarına saygılı olduklarını ve bu yönlerini sınıf ortamına taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Lam (2022) da benzer şekilde P4C eğitimi alan öğretmenlerin diyaloga ve sorgulamaya dayalı öğretimde başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Haynes ve Murriss (2011), çocuklar için felsefe eğitiminin öğretmenin sınıf içindeki rolünü eleştirerek bilgiye yönelik inançlarını değiştirmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Akkocaoğlu Çayır (2018), öğretmen adaylarıyla yaptığı bir araştırmasında P4C seçmeli dersi sonunda adayların felsefeye olan ilgilerinin arttığını, çocuklara ilişkin algılarının değiştiğini söylemektedir. Çocuklara ilişkin algılarının başlarda tartışma yürütme ve soru sorma süreçlerini olumsuz etkilediğini, ayrıca felsefi altyapıya sahip olmamaları sebebiyle tartışma yürütmekte ve yöntemi müfredata uygulamakta zorlandıklarını gözlemlemiştir. Green ve Condy (2016) de üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayan öğretmen adaylarının P4C oturumlarında felsefi soru sormakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarına yöntemi öğretmenin yanı sıra onlara felsefe ve düşünme eğitimi dersi vermenin önemini göstermektedir. Bu çalışmada olduğu gibi uygulamalı P4C oturumlarıyla adayların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulabilir.

Temelinde düşünme ve sorgulama olan felsefenin uygulamalı bir alt dalı olan çocuklar için felsefe, eleştirel düşünme becerisini doğrudan etkilemektedir (Daniel ve Auriac, 2011). Yöntemin öncüsü olan Lipman (2010), çocuklar için felsefe uygulamalarıyla birlikte çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamaya çalışıldığını ifade etmektedir. Lipman, eleştirel düşünmenin kişisel ve toplumsal deneyimin iyileştirilmesi için gerekli olduğunu ve oldukça karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. Worley (2009), Gaut ve Gaut (2012) da bu uygulamanın çocukların eleştirel akıl yürütme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği üzerinde durur. Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) araştırmalarında çocuklarla görüşmeler yapmış, çocukların diğer derslerde salt bilgi öğrenirken bu derste nasıl düşüneceklerini öğrendiklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi oturumlarda sıkça sorulan “Neden?” sorusu ve düşünmeye teşvik eden diğer felsefi sorular olabilir. Potts’a (1994) göre de çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmek için onlara açık uçlu sorular sorulması, problemlere başka çözüm yolları üretilmesinin istenmesi, verilen bilginin sorgulanması ve araştırılması gerekmektedir. Bir felsefi soruşturmada bu süreçlerin tamamı felsefi diyalog içerisinde gerçekleştiği için eleştirel düşünmenin gelişmesi kaçınılmazdır. Bu görüşler de araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir.

Sonuçlar eleştirel düşünme tutum ölçeğinin alt boyutlarına göre incelendiğinde yöntemin, bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme ve çıkarımda bulunma açısından anlamlı bir farklılığa sebep olduğu ancak kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık açısından anlamlı düzeyde bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Lipman (1988), çocuklar için felsefenin eleştirel düşünmenin kavramlaştırma, mantık, genelleme ve araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları Lipman’ın araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yöntemin soru sormaya ve neden aramaya teşvik etmesine rağmen öğretmen adaylarında

neden arama açısından gelişim görülmemesi bilgiyi sorgulamakta sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Daha üst düzey sorular hazırlanarak veya farklı soru sorma stratejileri kullanılarak bu konuda gelişim göstermeleri sağlanabilir. Baki (2022) de okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkisini ölçtüğü araştırmasında benzer şekilde öğretmen adaylarında kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık açısından anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarında bu tutumun gelişmesi için daha uzun bir süreç gerektiği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları yöntemin katılımcıların eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisi bakımından incelendiğinde, yöntemin hem ölçeğin tamamı hem de ölçeğin alt boyutları olan sorgulama, çıkarımda bulunma, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma açısından anlamlı düzeyde bir gelişmeye neden olduğu görülmektedir. Sonuçlar eleştirel düşünme becerisinde görülen gelişimle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Haas (1980) da çocuklarla felsefe yaklaşımı uygulanan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık gözlemlemiştir. New Jersey Eğitim Test Servisi tarafından yaklaşımın uygulandığı 10-13 yaş arası öğrencilerde de okuma becerisinde gelişim tespit edilmiştir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Özcan, Sallabaş ve Akgül (2022) de araştırmasında felsefe temelli verilen okuma eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar, çocuklar için felsefe yaklaşımın farklı yaş gruplarında hem okuduğunu anlama hem de eleştirel okuma açısından olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Çocuklar için felsefe, metinler üzerinde tartışma yaptırarak anlama ve düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle çocuklar için felsefe yaklaşımının Türkçe derslerinde yapılan eleştirel okuma etkinlikleriyle bazı noktalarda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar da bunu kanıtlayacak niteliktedir. Fisher (2001), çocuklar için felsefenin hikâyeyi sorgulama, değerlendirme, örtülü anlamları, temayı, ana fikri belirleme, metindeki görüş ve kanıtları ayırt etme, eleştirel okuma tutumu geliştirme gibi beceriler sağladığını ifade etmektedir. Türkçe derslerinde de benzer becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı göz önünde bulundurulursa Türkçe dersleri ve çocuklar için felsefenin ortak amaçlarda birleştiği söylenebilir (Cin Şeker, 2022). Türkçe derslerinin eleştirel düşünmeyi, eleştirel okuma becerilerini geliştirecek biçimde yürütülmesi için bu becerilere sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarına bu becerilerin gelişmesini sağlayacak eğitimler verilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, tüm dünyada hızla yayılan yaklaşımlardan biri olan çocuklar için felsefenin olanaklarından yararlanılarak hem öğretmen adaylarının hem de çocukların sorgulama, eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve diğer dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunulabilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çocuklar için felsefe eğitimi farklı yaş gruplarına verilerek onlardaki etkisi incelenip yaş gruplarına göre karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

2. Çocuklar için felsefe eğitimi daha uzun süre verilerek uzun vadede düşünme ve okuma becerileri üzerindeki etkisi tespit edilebilir.
3. Benzer araştırmalar farklı uyarıcılar kullanılarak tekrarlanabilir. Farklı uyarıcılarla daha üst düzey sorular sorarak daha kompleks konularda felsefi soruşturma imkanı oluşturularak üst bilişsel gelişime etkisi incelenebilir.
4. Çocuklar için felsefenin amaçları ile Türkçe dersinin amaçları birçok yönde örtüşmektedir. Bu sebeple Türkçe derslerinde düşünme becerilerinin yanı sıra diğer dil becerilerini geliştirmek adına da çocuklar için felsefeden yararlanılabilir.
5. Öğretmenlerin felsefe öğrenmesi, düşünme becerilerini geliştirmesi ve derslerinde bu eğitimi verebilecek düzeye gelmeleri için lisans ve lisansüstü seviyede buna yönelik eğitim almaları sağlanabilir veya hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
6. Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılacak ders programları, uygulama kitapçıkları, öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Makalenin etik kurul izni Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafınca 30.09.2022 tarih E- 81614018-000-2200039415 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarın Katkı Oranı Beyanı: Yazarın katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for children in teacher education: effects, difficulties, and recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 11(2), 173-180.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). *İlkokul için uygulama örnekleriyle öğretmenler için çocuklarla felsefe (P4C) rehberi* (3. Basım). Pegem Akademi.
- Akkocaoğlu Çayır, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133. doi: 10.17569/tojq.91449
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Benade, L. (2011). Philosophy for children (P4C): A New Zealand school-based action research case study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 141-155.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173. doi:10.20981/kaygi.474657
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

- Cin Şeker, Z. (2022). Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar için felsefe (P4C). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98-122.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). RoutledgeFalmer.
- Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H. ve Malkoç, P. (2022). Çocuklar için felsefe ile ilgili kavramsal çerçevenin değerlendirilmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 896-906. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.63585>
- Danile, F. M. & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Demir Çelebi, Ç. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences*. https://www.researchgate.net/publication/321796221_Cocuk_felsefesi_ve_Kucuk_Prens'in_cocuk_felsefesi_acisindan_incelenmesi
- Direk, N. (2002). *Küçük prens*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2022). Çocuklarla felsefenin eleştirisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17, 48-62. <https://doi.org/10.55256/temasa.1024858>
- Doherr, E. A. (2000). *The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behaviour therapy in young children: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability* [Doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Fisher, R. (2001) Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, July, 67-73.
- Gaut, B. & Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: A practical guide*. Routledge.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Green, L. & Condy, J. (2016). Philosophical enquiry as a pedagogical tool to implement the CAPS curriculum: Final-year preservice teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 36(1), 1140-1148.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. IAPC Publication.
- Haas, H. (1980). Appendix B: Experimental research in philosophy for children. In M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon (Eds.), *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Hand, M. (2008). Can children be taught philosophy? In M. Hand & C. Winstanley (Eds.), *Philosophy in schools* (pp. 3-17). Continuum Publishing.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf

- Karadağ, F. ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karadağ, F., Demirtaş, V. Y. ve Yıldız, T. (2017). Development of critical thinking scale through philosophical inquiry for children 5-6 years old. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4).
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. *Turkish Studies*, 2, 21-39. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14>
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Knight, S. & Collins, C. (2014). Opening teachers'minds to philosophy: The crucial role of teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1290-1299.
- Kuçuradi, İ. (2000). Philosophy for children. *Diogenes*, 48(192).
- Lam, C. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: Using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. doi: 10.1080/13803611.2012.658669
- Lam, C. (2022). A philosophy for children approach to professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*, 1-17. doi: 10.1080/0305764X.2022.2056143
- Laverty, M. (2004). Philosophy for children and/as philosophical practice. *International Journal of Applied Philosophy*, 18(2).
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What can it be?. *Educational Leadership*, 46(1): 38-43.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the Philosophy for Children Program. *Clearing House*, 71(5), 277-280.
- Lipman, M. (2010). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin işbirlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346.
- Özdemir, Ö. (2018). Dünyada çocuklar için felsefe: Tarihçe ve güncel çalışmalar. *Arkhe-Logos*, 6.
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı*. Nobel Yayınları.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.
- Popper, K. (2006). *Yüzyılın dersi özgürlüğün en büyük düşmanı eşitlik* [The lesson of this century with two talks freedom and the democratic state]. (C. Aksoy, Trans.). Plato Publishing.
- Potts, B. (1994). *Strategies for teaching critical thinking*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC-Education Resources Information Center.
- Pritchard M. (2022). *Philosophy for children*. <https://plato.stanford.edu/entries/children>

- Sasseville, M. (1994) Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 4(2), 30–32.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. İçinde B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay Haz.), *Çocuklar için felsefe eğitimi* (s. 77-94). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Topping, K. J. & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288. doi: 10.1348/000709906X105328
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. UNESCO Publishing.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75. doi: 10.1017/S1477175609990066
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dünder, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *GEFAD / GUGEF*, 34(2), 249-265
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yılmaz, N. ve Bilican, Y. M. (2021). *Çocuk edebiyatı ve felsefe*. Ayrıntı Yayınları-Dinozor Çocuk.
- Zengin, B. (2019). Din eğitiminde “çocuklar için felsefe” yoluyla bireysel yetkinleşme -İbn Bâcce'nin mütevahhid insan örneği-. *Journal of Islamic Research*, 30(3): 422-440.