

İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ÇOCUKLAR

İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ UYGULAMALARI

Yüksek Lisans Tezi

Münevver KAYAALP

Eskişehir 2021

**İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE
EĞİTİMİ UYGULAMALARI**

Münevver KAYAALP

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

ÖZET

İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİ UYGULAMALARI

Münevver KAYAALP

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI

Bu araştırmanın amacı, İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bilecik ili Pazaryeri ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlendiği araştırmanın verileri 15.02.2021- 30.04.2021 tarihleri arasında Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 7 kız, 6 erkek toplam 13 öğrenci ve sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ders planları sınıf öğretmeni tarafından, uzaktan eğitim aracıyla Türkçe dersinde toplam 25 ders saatinde uygulanmıştır. Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak sürece dâhil olmuştur. Araştırma verileri; katılımlı gözlem, video kayıtları, öğretmen ve öğrencilerle uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, öğretmen günlüğü, öğrenci ürünleri olmak üzere farklı veri toplama araç ve yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları; dikkat toplama çalışması, uyaran sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları biçiminde altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında uzaktan eğitimle, dil becerileriyle, çocuklar için felsefe eğitimiyle ve diğer alanlarla ilişkili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuş ve uygulamaya dair öğrenci ve öğretmen görüşleri paylaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuklar için felsefe eğitimi, Türkçe dersi, Uzaktan eğitim

ABSTRACT

EDUCATION OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN TURKISH LESSONS APPLICATIONS AT THE SECOND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Münevver KAYAALP

Department of Basic Education

Programme in Primary School Education

Anadolu University, Institute Of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Professor Dr. Şerife Dilek BOYACI

The aim of this study is to determine how philosophy education practices are implemented for children who are integrated with the second grade Turkish lesson of primary school. The research was designed as a holistic single case study in the case study model. In the academic year of 2020-2021, students in the a primary school in Pazaryeri district of Bilecik province and the teacher of this class are the participants of the study. There are a total of 13 students, 7 girls and 6 boys, who volunteer to participate in the research. Participants were selected through criterion sampling. The lesson plans prepared by taking expert opinions were applied by the classroom teacher in a total of 25 lesson hours in Turkish lessons through online education. Research data was collected using different data collection tools and methods such as participatory observation, video recordings, semi-structured interviews with teachers and students at the end of the application, researcher diary, teacher diary and student products. The research data were analyzed through descriptive analysis. As a result of the research, the education of philosophy for children applications in Turkish lesson at the second grade of primary school was carried out in six stages including the attention gathering study, stimulus presentation, determination of the main question to be discussed, inquiry group, evaluation and applications of reinforcing philosophical activities. During the applications, problems were identified in different areas and solutions were suggested for these problems also student and teacher views on implementation were shared.

Keywords: Education of philosophy for children, Turkish lesson, Online education

01.07.2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Münevver KAYAALP

TEŞEKKÜR SAYFASI

Öğrenciliğim boyunca sabrını, güler yüzünü, desteğini, değerli bilgilerini esirgemeyen, kendisine hayran olduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hem akademik hem insani açıdan bana kattığınız değerler için size minnettarım.

Uygulamaya dönük çalışmalar yapıp tecrübe sahibi olmamı sağlayan, sayesinde mutlu anılar biriktirdiğimiz, güzel insanlarla yollarımızın kesişmesini sağlayan, yeni ufuklar açan Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM hocama ne kadar teşekkür etsem azdır. Samimiyetinizi ve desteğinizi hiç unutmayacağım.

Hem araştırmam kapsamında değerleri görüşleriyle yolumu aydınlatan hem de derslerinde kendisinden akademik anlamda çok kıymetli bilgiler edindiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ali ERSOY'a teşekkürüm sonsuzdur.

Çocuklar için felsefe alanında sahip olduğu kaynakları cömertçe paylaşan, önerileriyle çalışmama çok büyük katkı sağlayan kıymetli Doç. Dr. M. Şahin BÜLBÜL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda uzman görüşleriyle yardımcı olan, çok hızlı dönütler sağlayan kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ'a minnettarım.

Derslerde ve araştırmam kapsamında ne zaman kapısını çalıp yardım istesem, güler yüzünü ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli Araş. Gör. Mediha GÜNER ÖZER'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi her anlamda beni destekleyen, varlıklarına ne kadar şükretsem az olan güzel aileme; annem Nuray KAYAALP'e, biricik abim Mustafa KAYAALP'e, ablam Esra KAYAALP'e sonsuz minnet ve teşekkürler... Benimle birlikte gece-gündüz demeden okuyup araştırmanız, yardımlarınız paha biçilemezdi. Varlığıyla kalplerimizi ısıtan, güzel gülüşüyle bizleri mutlu eden, her günümüze umut katan biricik Defne KAYAALP, iyi ki varsın balkızım.

Ne zaman umutsuzluğa kapılıp pes etsem bana güç veren, maddi ve manevi her konuda cömert desteğiyle yanımda olan; her daim anlayışlı, sabırlı, iyi niyetli ve güçlü kalabilen Selçuk KURT, sana ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak teşekkürün en özelini ve en kıymetlisini sevgili babam Ahmet KAYAALP'e sunmak istiyorum. Hayata ve insanlara bakış açınla, düşünce yapınla, sevgi dolu kalbinle, gücünle, gülüşünle, varlığın ve yokluğunla bize hep örnek oldun. Hayatımızda olduğun için ne kadar şanslı olduğumuzu her gün hissettik ve hissetmeye devam ediyoruz. Bu dünyadan gelip geçtin ancak bizimle hatıralarımızla sonsuza kadar var olacaksın. Varlığın ve güzelliğın için sana minnettarız...

Münevver KAYAALP

Eskişehir 2021

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI..... | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... | v |
| TEŞEKKÜR SAYFASI..... | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xiv |
| GÖRSELLER DİZİNİ | xv |
| KISALTMALAR DİZİNİ | xvi |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Sorun | 6 |
| 1.2. Alan Yazın | 11 |
| 1.2.1. Çocuklar için felsefe yaklaşımı..... | 11 |
| 1.2.1.1. Çocuklar için felsefe yaklaşımının amacı ve önemi..... | 20 |
| 1.2.1.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı ve düşünme becerileri ilişkisi | 22 |
| 1.2.1.2.1. Eleştirel düşünme..... | 22 |
| 1.2.1.2.2. Yaratıcı düşünme..... | 24 |
| 1.2.1.2.3. Özenli düşünme..... | 26 |
| 1.2.1.2.4. İş birliğine dayalı düşünme..... | 26 |
| 1.2.1.2.5. Felsefi düşünme..... | 28 |
| 1.2.1.3. Çocuklar için felsefe yaklaşımının içeriği..... | 30 |
| 1.2.1.4. Çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulama basamakları | 33 |
| 1.2.1.5. Çocuklar için felsefe yaklaşımında metotlar | 38 |

| | |
|--|----|
| 1.2.1.6. Çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılabilir olacak öğretim stratejileri | 40 |
| 1.2.1.7. Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü/ kolaylaştırıcı olmak..... | 41 |
| 1.2.1.8. Soruşturma topluluğu | 44 |
| 1.2.1.9. Sokratik sorgulama | 45 |
| 1.2.2. Düşünme ile dil ilişkisi ve Türkçe dersi..... | 48 |
| 1.2.2.1. Türkçe dersinin amaçları..... | 51 |
| 1.2.2.2. Türkçe dersinin temel ilkeleri | 51 |
| 1.2.2.3. Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler..... | 52 |
| 1.2.2.4. Türkçe dersinde kullanılan araç ve gereçler..... | 55 |
| 1.2.2.5. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme | 56 |
| 1.2.2.6. Dil becerileri | 58 |
| 1.2.2.6.1. Dinleme/İzleme..... | 58 |
| 1.2.2.6.2. Okuma..... | 61 |
| 1.2.2.6.3. Konuşma | 65 |
| 1.2.2.6.4. Yazma | 69 |
| 1.2.3. Uzaktan eğitim..... | 72 |
| 1.3. Amaç..... | 75 |
| 1.4. Önem | 75 |
| 1.5. Sınırlıklar | 76 |
| 1.6. Tanımlar | 76 |
| 1.7. İlgili Araştırmalar | 77 |
| 1.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar | 77 |
| 1.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar | 80 |
| 2. YÖNTEM | 83 |

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| 2.1. Araştırma Modeli | 83 |
| 2.2. Araştırmanın Katılımcıları | 86 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları | 87 |
| 2.4. Verilerin Çözümlemesi | 94 |
| 3. BULGULAR VE YORUMLAR | 98 |
| 3.1. İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarının Uzaktan Eğitim Kapsamında Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 98 |
| 3.1.1. Dikkat toplama çalışması..... | 99 |
| 3.1.2. Uyarın sunumu | 108 |
| 3.1.3. Tartışılacak ana sorunun belirlenmesi | 120 |
| 3.1.4. Sorgulama grubu | 131 |
| 3.1.5. Değerlendirme | 143 |
| 3.1.6. Pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları..... | 149 |
| 3.2. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarında Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 158 |
| 3.2.1. Uzaktan eğitim ile ilgili sorunlar..... | 159 |
| 3.2.2. Çocuklar için felsefeyle ilgili sorunlar | 162 |
| 3.2.3. Dil becerileriyle ilgili sorunlar..... | 165 |
| 3.2.4. Diğer sorunlar | 168 |
| 3.3. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarında Yaşanan Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 170 |
| 3.3.1. Uzaktan eğitim ile ilgili sorunların çözümü | 171 |
| 3.3.2. Çocuklar için felsefeyle ilgili sorunların çözümü | 174 |
| 3.3.3. Dil becerileriyle ilgili sorunların çözümü | 177 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.4. Diğer sorunların çözümü | 184 |
| 3.4. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 188 |
| 3.5. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 195 |
| 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 209 |
| 4.1. Sonuç | 209 |
| 4.2. Tartışma | 217 |
| 4.3. Öneriler | 222 |
| KAYNAKÇA | 225 |
| EKLER | |
| ÖZGEÇMİŞ | |

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

| | |
|--|-----|
| Tablo 2.1. Çalışma takvimi..... | 93 |
| Tablo 3.1. Uyarıcı sunumu aşaması açık sorular..... | 111 |
| Tablo 3.2. Tartışılacak ana soru önerileri..... | 121 |
| Tablo 3.3. Gizli sorular..... | 127 |
| Tablo 3.4. Uyarıcı metni temaları, ilişkili 2. Sınıf Türkçe dersi temaları ve çocukların odaklandığı temalar..... | 136 |
| Tablo 3.5. Bireysel sessiz okuma parçaları..... | 150 |
| Tablo 3.6. Bireysel yazma çalışması soruları..... | 152 |
| Tablo 3.7. Öğrencilerin “Felsefe soruşturmasını nasıl bulduğunu anlatır mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 196 |
| Tablo 3.8. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarıyla ilgili yaptıklarınıza ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 198 |
| Tablo 3.9. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmasının sevdiğin ve sevmediğin özellikleri neler oldu?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 199 |
| Tablo 3.10. Öğrencilerin “Türkçe derslerine felsefe soruşturmaları ekledikten sonra dersler değişti mi? Yeni veya farklı olarak neler yaptınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 200 |
| Tablo 3.11. Öğrencilerin “Türkçe dersinde felsefe soruşturmaları yaparken neler öğrendiğini düşünüyorsun? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 201 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 3.12. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken nasıl sorunlar yaşadın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 202 |
| Tablo 3.13. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken öğretmenin nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 203 |
| Tablo 3.14. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken arkadaşların nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 204 |
| Tablo 3.15. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken kendini nasıl hissettin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 206 |
| Tablo 3.16. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldun?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları..... | 207 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

| | |
|--|-----|
| Şekil 3.1. Uygulamada karşılaşılan sorunlar | 158 |
|--|-----|

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

| | |
|---|-----|
| Görsel 3.1. Hikâyeye dikkat çekme soruları örneği (Oral, 2019) | 100 |
| Görsel 3.2. Sunularda açık soru kullanımı örneği (Yamada, 2020, s.3) | 109 |
| Görsel 3.3. Soruların ekranda paylaşılması..... | 125 |
| Görsel 3.4. Arkadaşlık kavram haritası..... | 140 |
| Görsel 3.5. Kural kavram haritası | 141 |
| Görsel 3.6. Uyarıcı sunumu aşaması ekran karalama sorunu (Bedford ve Stanley, 2019, s.32)..... | 159 |
| Görsel 3.7. Tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşaması ekran karalama sorunu | 160 |
| Görsel 3.8. Yazma çalışması yapmak istemeyen öğrencinin dosyasından bir sayfa örneği | 167 |
| Görsel 3.9. Yazma çalışmasını ders öncesinde tamamlayan öğrencinin dosyasından bir sayfa örneği..... | 168 |
| Görsel 3.10. Uzaylı arkadaşım oturumu pekiştirme çalışması..... | 182 |

KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|-------|--|
| EBA | : Eğitim Bilişim Ağı |
| IAPC | : The Institute for the Advancement of Philosophy for Children |
| ICPIC | : International Council of Philosophical Inquiry with Children |
| ISTE | : The International Society for Technology in Education |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| P4C | : Philosophy for Children |
| P4P | : Philosophy for Parents |
| P4T | : Philosophy for Teachers |
| STK | : Sivil Toplum Kuruluşları |
| TDK | : Türk Dil Kurumu |

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim, var olan bilgiyi aktarmak olarak görülmemektedir. Bunun yerine bilgilerin bireyler tarafından anlamlandırıldığı; bireylerin bilgi, beceri ve davranışlarını, rehber olan öğretmenler yardımıyla kendilerinin şekillendirdiği bir eğitim anlayışı hâkimdir. Böyle bir eğitim anlayışının uygulanabilir olması için bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir ki bu durum eğitimin de en temel amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Ülkemiz eğitim sisteminde öğretim programları belirli disiplinlere ait temel bilgi ve becerileri kazandırma amacının yanı sıra öğrenenlerin düşünme ve araştırma yapabilme becerilerini geliştirme amacına da sahiptir. Belirlenen kazanım ve göstergelerle bireyler bilgiye ulaşırken bir yandan da araştırma yapabilme, yaratıcı düşünebilme, mevcut bilgi ve duruma eleştirel gözle bakabilme becerilerini geliştirirler.

Bireylerin bağımsız düşünebilmelerine olanak sağlayan disiplinlerden birisi felsefedir. Felsefe ile bireyler özgürce düşünebilir ve düşündüklerini ifade edebilir hale gelirler. Bu çalışmanın temel kavramlarından birisi olan çocuk felsefesi kavramına bakıldığında ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanıldığı görülmektedir ve dört farklı kullanımı olduğu söylenebilir (Karakaya, 2006, s.24). Bu dört kullanım alanı şu şekildedir:

-Yetişkinlerin çocuklar hakkında yaptıkları felsefedir. Çocukluk evrelerinin yetişkinler tarafından incelenmesini içerir (Brününig, 1985'ten aktaran Karakaya, 2006, s.24).

-Çocuklar için yapılan felsefedir. Bu alanda yetişkinler, çocuklar için felsefe yapmak üzere hikâye, şiir, ders kitabı gibi ürünler oluştururlar.

-Çocukluk felsefesi veya çocukça felsefe alanıdır. Bu alanda felsefeyi yapan kişiler çocuklardır. Çocukların kendileri ve çevreleri hakkındaki düşüncelerini içerir. Çocukluk felsefesi kavramı çocuğun bilişsel ve ahlaki gelişimini, özerkliğini, manevi durumunu ve çocuk haklarını da kapsayan bir kavramdır ("The Philosophy of Childhood", 2021).

-Çocuklarla felsefe yapmaktır. Bu alan ise yetişkinlerin çocuklarla birlikte, onların dünyalarını anlamak ve anlamlandırmak adına yaptıkları felsefi konuşmaları içermektedir.

Çocuk felsefesi kavramına bakıldığında bilgileri ezberletmek yerine özgür düşünebilme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada

çocuk felsefesi kavramı 21. yy. becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu becerilerin başlıcaları eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi analiz edebilme, iş birliği, liderlik, girişimcilik, uyum sağlama, etkili iletişim, merak ve hayal gücüdür. Wagner bu becerileri hayatta kalma becerisi olarak görmekte ve adlandırmaktadır (Wagner, 2008'den aktaran Orhan Göksun ve Aşkın Kurt, 2017, s.110).

Yalçın (2018, s.185) 21. yy. becerilerine yönelik yapmış olduğu çalışmasında okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, tarih, coğrafya, matematik, sanat ve bilim gibi temel konulara eşlik eden üç tür beceri alanı olduğunu belirtir. Birinci alan olarak yaşam ve kariyer becerilerini; ikinci alan olarak bilgi, teknoloji ve medya becerilerini ve üçüncü alan olarak ise öğrenme ve yenilik becerilerini vurgular. Öğrenme ve yenilik becerilerinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği vardır ki bu temel dörtlü aynı zamanda çocuklar için felsefe eğitiminin de temel dörtlüsüyle örtüşmektedir. Günümüzde öğrenmeye açık her bireyin sahip olması gereken bu özellikler çocuklar için felsefe eğitiminin kazanımlarıyla örtüşmektedir. Çocuklar için felsefe eğitimi alanında ülkemizde çalışmalar yapan P4C Türkiye'nin web sitesine bakıldığında çocuklar için felsefe eğitiminin önemi kazanımlarla açıklanmaktadır. Bu kazanımlar arasında:

- Eleştirel düşünme becerisini geliştirme,
- Yaratıcı düşünme becerisini geliştirme,
- İşbirliğine dayalı düşünme becerisini geliştirme,
- Neden sonuç ilişkisi kurabilmeyi geliştirme,
- Dili etkili kullanabilmeyi geliştirme,
- Kendini ifade etme ve başkalarının ifade ettiklerini dinleyip analiz edebilmeyi geliştirme,
- Başkalarının fikirlerine tarafsız bakıp saygı duyabilme becerisini geliştirme,
- Sorgulama ve fikir üretme becerisi geliştirme,
- Çocukların doğuştan sahip oldukları merak ve soru sorma becerisini koruma ve geliştirme,
- Bilgi yüklenicisi konumundan çıkıp bilgi üreticisi konumuna gelmeyi sağlama sayılabilir ("P4C Türkiye", 2020).

Droit (2019, s.52) çocuklar için felsefe alanında çalışmalar yapan bir filozof olarak; felsefede dilin çok önemli olduğunu, fikirlerin sözcükler ve sözcüklerin çeşitli

birleşimleriyle var olabileceğini söyler. Felsefe sadece hareketlerle ve fiziki eylemlerle oluşmaz; sözler, cümleler, kitaplar ve tartışmalara dolayısıyla dile bağlı bir etkinliktir felsefe. Felsefi dilin kendine özgü bir üslubu ve tarzı vardır. Droit, bu felsefi dilin iki ucu keskin bir kılıç gibi olduğunun altını çizer; çünkü dil ve sözcükler yol gösterici olabileceği gibi yoldan şaşırabilir de. Sözcükler bilgilendirebilir veya yanıltabilir; doğruyu ortaya çıkarabilir veya yalan da söyleyebilir. Sözcükler sayesinde insanlar doğruyu, iyiyi, gerçeği arayabilir ama aynı zamanda yanlış fikirleri de oluşturabilir. Felsefe yapan insanların, fikirlerini açıklamak için seçtikleri sözcüklerin ifade edilmesinde dikkat etmesi gereken ilk özelliğin sözdizimine uygunluk olduğunu vurgulayan Droit, dilin yapısı ve düzenine uygun olmayan ifadelerin felsefi açıdan önemsiz olduğunu belirtir. Bir fikri sorgulamadan önce bu fikrin ifadesine bakılmalıdır. İlk önce fikri açıklayan cümlenin içinde bir düşünce olup olmadığına bakılmalıdır. Sonrasında cümledeki fikrin imkânsızlığa neden olan bir çelişki içerip içermediğine bakılmalıdır. En son olarak cümledeki fikrin gerçekten var olan veya var olabilecek bir durum-olayla ilgili olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bu aşamalarla düşünüldüğünde fikirler iyi bir şekilde ifade edilip anlaşılabilir hale gelir. Felsefenin en temel iki ögesi sayılabilecek konuşma ve düşünme birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında felsefe aynı zamanda dil aracılığıyla ‘dil ve dilin sistemleri üzerine’ düşünmektir.

Hem 21. yy. becerilerinde hem de çocuklar için felsefe eğitiminde ortak olan noktalardan biri ve bu araştırmanın da önemli bir adımını oluşturan dili kullanabilme becerisi kapsamında Türkçe dersine değinmek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonu’nda temel eğitim alanında Türkçe dersine yönelik vurgu yapılmaktadır. İlkokulun Türkçe, matematik, sanat, kültür ve spor ekseninde şekillendirileceği; bu kapsamda Türkçe’nin korunması ve geliştirmesinin büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinin, öğrencilerin Türkçeyi özenli ve bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini ve Türkçe’nin inceliklerini tanımalarını sağlayan bir yapıda; ulusal ve uluslararası çalışmalar göz önünde bulundurularak 21. yy. becerileriyle uyumlu bir şekilde inşa edilmesi planlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], “2023 Eğitim Vizyonu”, 2020, s.84).

İlköğretimde Türkçe dersinin genel amaçları arasında, öğrencilerin anlama, anlatma, dil bilgisi güçlerini geliştirme, öğrencilerde okuma ve dinleme alışkanlıklarının gelişmesini sağlama, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirme, dili sevdirmeye ve Türkçeyi etkili ve doğru kullanabilme becerileri geliştirme sayılabilir. Dili iyi

kullanabilme sayesinde gerek ilkokul boyunca gerek tüm yaşam boyunca bireyler sadece Türkçe dersinde değil diğer tüm ders ve alanlarda başarıya ulaşırlar. Türkçe dersi düşünme becerilerinin gelişmesine yardım ettiği gibi, yeni öğrenilen kavram ve kelimeler yardımıyla öğrencilerin olay, durum ve kişilere farklı açılardan bakabilmesini sağlar. Bu süreç boyunca da hayal gücü gelişimleri desteklenir. Okuma ve dinleme becerileriyle öğrencilerin duygusal gelişimleri de desteklenmektedir. Okunan ya da dinlenen metinlerdeki durum ve olaylar karşısında hem düşünce hem de duygular harekete geçer. İlköğretim döneminde edinilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri tüm yaşam boyunca sürecek alışkanlığın kazanılmasında büyük önem taşımaktadır (Öz, 2011, s.2).

Çocuklar için felsefe eğitimi ve Türkçe dersinin disiplinler arası çalışmaya uygunluğu göz önünde bulundurularak hazırlanan bu çalışma, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Günümüzde Covid-19 pandemisi sebebiyle teknolojinin; eğitimden iletişime, sağlıktan ekonomiye hayatın hemen hemen her alanında kurtarıcı olduğu bir dönemden geçilmektedir. Bu kapsamda pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim/öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki etkinlikler de bahsedilen koşullar nedeniyle, seçilen uzaktan eğitim aracı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bilgisayar teknolojilerinin ilerlemesi gibi faktörler öğrenme ortamlarının, yüz yüzedeki çevrimiçi öğrenmelere dönüşmesine yardımcı olurken aynı zamanda öğrencilerin hem diğer öğrencilerle hem de öğretmenlerle eşzamanlı ve eşzamansız olarak etkileşime girmesine katkı sağlamaktadır (Wang, 2008, s.59).

Dünya çapında geçerliliği kabul edilen bir kuruluş olan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (The International Society for Technology in Education - ISTE) bir yandan teknolojinin eğitimde planlı ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar yaparken diğer yandan günümüzde eğitim sistemlerine dair dünya standartlarını da açıklamaktadır. ISTE Standartları eğitimde yeniliği yakalamak amacıyla oluşturulmuş olmakla birlikte, bireylere hem iş hayatlarında hem de kişisel yaşamlarında sahip olunması gereken bir dizi özellik sunar ("ISTE Standards", 2020). Bu kapsamda öğrenci standartları ve öğretmen standartlarına kısaca değinilebilir.

ISTE Öğrenci Standartları ("ISTE Standards for Students", 2020):

Yetkin Öğrenci: Öğrenciler, öğrenme hedeflerine yönelik aktif rol alabilirler ve bu süreçte teknolojiyi kendi yararlarına kullanabilirler.

Dijital Vatandaş: Öğrenciler hak, fırsat ve sorumluluklarının farkında olarak; birbiriyle ilişkili dijital bir dünyada yasal ve etik olarak yaşamının, öğrenmenin, çalışmanın bir yolunu bulabilirler.

Bilgi Düzenleyici: Öğrenciler hem kendileri hem de başkaları için yaratıcı eserler ve bilgiler oluşturmak adına eleştirel gözle bakarak teknolojiden yararlanabilirler.

Yenilik Tasarımcısı: Öğrenciler bir sorunu belirlemek ve bu sorunu çözmek için yeni ve yararlı yollar bulmak adına teknolojik tasarımlar yapabilirler.

Bilişimsel Düşünür: Bir üst basamağa benzer şekilde bu basamakta da öğrenciler bir sorunu belirlemek ve bu sorunu çözmek adına dijital çözüm stratejileri geliştirebilirler.

Yaratıcı İletişimci: Öğrenciler hedeflerine uygun olarak dijital medya aracılığıyla kendilerini ifade etmenin yaratıcı yollarını bulabilirler.

Küresel İşbirlikçi: Öğrenciler bakış açılarını genişletmek, başkalarıyla iş birliği yapabilmek ve küresel olarak gelişip öğrenmelerini zenginleştirmek için teknolojiden yararlanabilirler.

ISTE Öğrenci Standartlarına bakıldığında her basamakta teknoloji vurgusu yapıldığı görülmektedir. Teknoloji eğitiminin ve öğrencilerin sahip olması gereken teknolojik yeterliliklerin de standartlaştırıldığı bu sistemde sahip olunması gereken başka özellikler de bulunmaktadır. Öğrenme sorumluluğunu alıp sürece aktif katılma, teknoloji kullanımında etik ve yasal davranışlar gösterme, iş birlikli çalışabilme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, tasarım ve üretim, çözüm odaklı olma, etkili iletişim ve gelişmeye açık olma öğrencilerin sahip olması gereken en temel özelliklerdendir.

Bu kapsamda ISTE Öğretmen Standartları'na da kısaca değinmek gerekmektedir ("ISTE Standards for Educators", 2020):

Öğrenen: Eğitimciler, öğrencilerinin öğrenmelerini iyileştirmek için iyi örneklerden yararlanarak, teknolojiden faydalanarak kendilerini sürekli geliştirir.

Lider: Eğitimciler, öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek için liderlik fırsatları ararlar.

Vatandaş: Eğitimciler, öğrencilerin dijital dünyaya katkı sağlamaları ve bu ortamda sorumlu davranmaları için ilham kaynağı olurlar.

İşbirlikçi: Eğitimciler, kaynakları ve fikirleri geliştirmek adına hem meslektaşlarıyla hem de öğrencilerle iş birliği yapmaya vakit ayırırlar.

Tasarımcı: Eğitimciler özgün, öğrenen odaklı ortam ve etkinlikler tasarlarlar.

Kolaylaştırıcı: Eğitimciler, öğrencilerin ISTE Standartlarına ulaşmalarını sağlamak için teknolojiyle öğrenmeyi kolaylaştırırlar.

Araştırmacı: Eğitimciler, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için eldeki verileri anlayıp kullanırlar.

ISTE Öğretmen/Eğitimci Standartlarına bakıldığında tıpkı öğrenci standartlarında olduğu gibi teknoloji vurgusu mevcuttur. Teknolojiye ek olarak öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler; öğrenmeye açık olma, liderlik becerileri, rol model olma, iş birlikli çalışabilme, yaratıcılık ve tasarım, kolaylaştırıcı olma, analiz ve sentez becerileri şeklinde sayılabilir.

Hem öğrenci hem de öğretmen standartları birlikte düşünüldüğünde, tüm bu özellikleri çocukluktan itibaren destekleyip geliştirmeye yönelik olan çocuklar için felsefe eğitim programı ile benzerlik dikkat çekmektedir. Tek bir farkla; çocuklar için felsefe eğitiminde teknoloji kullanımı ve hâkimiyeti temel bir unsur değil destekleyici bir unsurdur. Ancak günümüz şartlarında teknoloji becerileri hayatın her alanında olduğu gibi çocuklar için felsefe eğitimlerinin de en büyük kolaylaştırıcılarından biridir.

Özetlemek gerekirse günümüz eğitiminde öğrencilerin alıcı konumundan çıkıp üretici konumuna geçmelerine çalışılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlayacak çeşitli yaklaşımlar, eğitim programları ve etkinlikler uygulanmaktadır. Türkçe dersiyle bütünleştirilmiş çocuklar için felsefe eğitimi de bu amaçla yapılan çalışmalardan biridir.

1.1. Sorun

Eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu sürecin verimliliği, kişinin kendi hayatını şekillendirebilme, toplumsal hayata uyum sağlayabilme ve toplumsal hayatı şekillendirebilme becerilerini de etkileyecektir. Birey ne kadar yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı, hipotetik düşünebilirse hayatı algılayışı da o denli değişecektir. Düşünme bir beceridir ve beceriler geliştirilebilir. Bu sebeple verilen eğitimlerle, uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrenenlerin farklı düşünme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

P4C (Philosophy for children) olarak da bilinen Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi çocukların düşünme becerilerinin felsefe aracılığıyla şekillendirilmesine yönelik bir yaklaşımdır. Programın kurucusu Lipman çocuklar için felsefe eğitimini, çocukların

düşünme kapasitelerini geliştirmek için kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlar (Lipman, 2003'ten aktaran Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016, s.99).

Çocuklar için felsefe eğitiminin kurucusu kabul edilen Matthew Lipman, 1969'da Columbia Üniversitesi'nde mantık ve felsefe dersleri verirken, üniversite seviyesindeki öğrencilerde akıl yürütme, felsefi düşünme, çıkarım yapma gibi düşünme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve ilk başta üniversite öğrencileriyle çalışmalar yapmıştır. Ancak akıl yürütme becerisinin kazanılmasında üniversite dönemindeki öğrenciler için geç kalındığını fark edip bu durumun nedeninin çocukluk döneminde aranabileceğini düşünmüştür. Bu nedenle düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çocukluğu kritik dönem olarak ele almıştır. Bu sırada "Harry Stottlemeier's Discovery" isimli kitabını yazmaya başlamış ve akademik anlamda çocuklar için felsefe çalışmalarıyla dikkat çekmiştir. Montclair Devlet Üniversitesi'ne geçerek çalışma arkadaşı Ann Margareth Sharp ile mevcut soruna çözüm bulmak amacıyla çalışmalarının kapsamını genişletmiş ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çocuklarla birlikte öyküler okumaya, öykülerle ilgili sorular sormaya başlamıştır. Bu sorular sayesinde çocuklarla sohbet ederek, çocukların çözüm üretmelerini sağlamaya çalışan Lipman, çözüm üretme odaklı olmanın mantıklı düşünmeyi geliştireceğini savunmuştur (Karakaya, 2006, s.25; Juuso, 2007, s.18; Soysal ve Pullu, 2020, s.31; "Think Lab", 2021).

1960'lı yıllarda Matthew Lipman'nın kendi sınıfında fark ettiği ve bir sorun olarak gördüğü özgür düşünememe durumu günümüzde de birçok sınıf ve okulun yaşadığı sorunlardan biridir. Eğitim sisteminde yer alan sınavlarla, yanlış tutum ve düşüncelerle çocuklarda bilgiyi ezberlemeye yönelik bir eğilim gelişmektedir. Ezberci bireylerin bilgi ve becerileri kendi başlarına yapılandıramamaları bir sorundur. Bu sorun bireylerin ve toplumların yaratıcılıklarını, eleştirel gözle bakabilme becerilerini engellediğinden uzun vadede bireysel ve toplumsal gelişimi engellemektedir.

Çocuklar için felsefe eğitimi; hikâye, haber gibi çocukların seviyesine uygun ve dikkatlerini çekebilecek bir metin veya günlük yaşamda karşılaşılabilen bir durum/olay yardımıyla çocukların diyalog kurabilmeleri, tartışmaları yoluyla kendi düşünme süreçlerini yapılandırmalarını sağlar. Çocuklar için felsefe eğitiminde amaç filozofların düşüncelerini öğretmek değildir ancak gerekli görülen durumlarda filozoflar ve felsefe kavramları yardımcı bir kaynak olarak çalışılabilir. Çocuklar için felsefe eğitiminin temel amacı çocukların ilgisini çekebilecek uyarılar yardımıyla belirli bir konu hakkında felsefi tartışma ortamı yaratabilmektir. Çocuklarla özgür ve eşit oldukları bir

ortamda dünya, insanlar ve düşünceler hakkında sorgulamalar yapmak; çocukların kendi düşüncelerini inşa edebilen bireyler olmalarını sağlamak önemlidir. Metinler yardımıyla yapılan çocuklar için felsefe eğitimi çalışmaları; çocukların metni analiz etmelerini, anlama, çözümlenme, sonuç çıkarma, yorumlama becerilerini; kendilerini ifade etmelerini, konuşma, yazma, dinleme becerilerini geliştirir (Taş ve Dikici Sığırtmaç, 2018; s.41; Direk, 2019, s.11).

Çocuklar için felsefe oturumu, uyarının sunulması ve bu uyarana dair “evet” veya “hayır” sorularının sorulması değildir. Burada önemli olan, çocukların uyarandan yola çıkarak kendi düşüncelerini ve bu düşüncelerinin nedenlerini ortaya koymaya çalışmasıdır. Bu süreçte de temel olarak Sokratik yöntem uygulanır; Sokratik yöntem en temel anlatımıyla soruya soruyla karşılık vermektir. Kendi cevaplarını bulmalarını sağlamak için karşımızdaki kişilere sorular sorma prensibine dayanır. Çocuklarla felsefe yapabilmek için felsefe öğretmeni olmaya gerek yoktur, bu durum bir zorunluluk değildir. Çünkü felsefi düşünebilme becerisi tek bir zümreye ait olan bir beceri değildir (I. Taş, kişisel iletişim, Kasım 2020).

Roger-Pol Droit günümüz filozof ve akademisyeni olarak çocuklar için felsefe alanına büyük katkı sağlamaktadır. Bu alanda yapmış olduğu çalışmalarla gerek felsefe gerek çocuklar için felsefenin korkulacak bir yol olmadığını aksine felsefenin doğru ve bilinçli yapılırsa hayatın içinden ve hayati bir eylem olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada felsefeyi kolaya alıp basitleştirmemek veya çözümlenmesi çok zor bir sorun haline getirmemek gerektiğini belirtir. Herkesin soru sorabilme ve bu sorular üzerinde düşünebilme, akıl yürütebilme, fikirlerini düzenleme becerisine sahip olduğunu ve bu durumun felsefeye başlamak için yeterli olduğunu söyler. Çocuklar ve gençler özellikle hayatın anlamı, ölüm, yaşam, özgürlük ve haklar gibi temel sorunlara odaklanırlar. Droit’e göre zevk, şaşkınlık ve özgürlük kaynağı olan felsefe, gücünü zihin açıklığından alır. Zihin açıklığından kastı şudur: felsefe sayesinde insanlar çeşitli, beklenmedik ve ilginç fikirler üretip keskin ve ince analizler yapabilirler; her bir olasılığa ve eleştiriye saygıyla yaklaşım tartışma ortamını koruyabilirler. Bu sayede düşünceler bireysel ve toplumsal yaşam üzerinde etkili gösterebilir hale gelir (Droit, 2019, s.9).

Felsefe ve dil arasındaki güçlü ilişki göz önünde bulundurularak bu çalışmanın temelleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda çocuklar için felsefe eğitimi etkinliklerinin uygulanabilmesi için ilkökul Türkçe dersi esas alınmıştır. Bu noktada Türkçe dersinin ilkökuldaki yerini ve önemini açıklamakta fayda vardır. “Dilin, bireysel ve toplumsal

işlevlerini yerine getirebilmesi, her ulusun kendi dilini bireylerine etkili bir biçimde öğretmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma olanaklarını olabildiğince artıran anadili öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir (Belet ve Yaşar, 2007, s.70)”. Felsefe için gerekli anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi anadil öğretimiyle sağlanmaktadır. Anadili öğreten Türkçe dersini tanımak ve programın özelliklerini görmek amacıyla 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı’na aşağıda kısaca değinilmiştir.

Değerler ve yetkinliklerin bir arada hem teorik hem de pratiğe yönelik kazandırılmasının belirtildiği programda, kök değerler olarak adalet, sabır, yardımseverlik, sevgi, saygı, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler hem tek başlarına hem de birbirleriyle ilişkilendirilerek verilebilir (MEB, 2019, s.4). Belirtilen bu değerler aynı zamanda felsefenin temel düşünme alanlarını oluşturmakla birlikte çocuklar için felsefe eğitiminde çocukların seyerek ve ilgiyle tartıştıkları konular arasında yer almaktadır.

Programda her bireyin hayatı boyunca sahip olması gereken beceriler, yetkinlikler başlığı altında belirtilmiş olup sekiz anahtar alanda açıklanmıştır. Bu sekiz temel beceri alanı şunlardır:

- Anadilde iletişim,
- Yabancı dillerde iletişim,
- Matematiksel yetkinlik ve bilim-teknolojide temel yetkinlikler,
- Dijital yetkinlik,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
- İnisiyatif alma ve girişimcilik,
- Kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2019, s.4).

Yetkinlik alanlarına bakıldığında felsefe ile ilişkili olan alanların varlığı dikkat çekmektedir. Öncelikli olarak anadilde iletişim becerisi felsefe eğitiminin de desteklediği bir alandır. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma aracılığıyla çocuklar hem kendilerini ifade etmeyi hem de ifade edilenleri anlamayı başarırlar.

Matematiksel yetkinlik sayesinde çocuklar, günlük hayatta karşılaştıkları problemler hakkında düşünme, probleme analitik ve eleştirel açıdan bakıp çözüme ulaşma becerilerini geliştirirler. Felsefenin de bu noktada eleştirel gözle bakabilme

becerisini geliřtirmesi, üzerinde dūřtūnūlen konuyu derinlemesine analiz etmeyi gerektirmesi aslında felsefe ve matematięin iliřkili olduęunu ortaya koyar.

Dijital yetkinlikle bireylerin bilgiye ulaşması kolaylaşmıştır. Felsefe eğitimiyle bilgi-fikir üretme sağlanırken dijital yetkinlikle üretilen bilgi ve fikirlerin paylaşımı söz konusudur. Böylelikle gittikçe artan, biriken, gerektiğinde güncellenen bilgilere ulaşmak mümkündür. Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında dijital yetkinliğin önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Anadilde iletişim becerisinden sonra belki de felsefe eğitimiyle yakın ilişki kurulabilecek bir diğer alan ise öğrenmeyi öğrenme becerisidir. Bu alanda hem bireysel hem de grupla birlikte bilgiyi yapılandırma söz konusudur. Çocuklar için felsefe eğitiminin temel kazanımlarından biri de budur; bireysel ve grupla öğrenmeye imkân sağlama, bilgiyi inşa etme. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, bilgi ve becerilerin düzenlenmesi, gerektiğinde bir rehberle (çocuklar için felsefe eğitiminde rehber-öğretmen ‘kolaylaştırıcı’ olarak geçer) ilerlemek, edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayatta kullanılmasıyla tecrübe ediniminin sağlanması bu alana verilebilecek örneklerdir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler felsefeyle birebir ilişkili bir diğer alandır. Bu alandaki beceriler felsefe eğitimiyle desteklenerek ilerlendiğinde sosyal hayata uyumlu katılan, toplumun ve bireyin önemini farkında olan ve hem topluma hem de bireye değer veren nesillerin yetişmesi sağlanır.

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanında belirtilen “Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar (MEB, 2019, s.5).” ifadesi felsefeyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin felsefe oturumları sırasında etik değerleri fark etmeleri ve bu konuda dūřünmeleri sağlanabilir. Aynı şekilde felsefe oturumlarında süreç göz önüne alınırsa birbirleriyle kurdukları iletişimde etkili bir yönetim ve etkileşim söz konusudur.

Son yetkinlik alanı olan kültürel farkındalık ve ifade ise doğrudan felsefeyle ilgili olup görüş, deneyim ve duyguların ifade edilmesini kapsar. İçinde yaşanılan sosyal-kültürel ortamla bağların sorgulanması, gelenekler, sosyal ilişkiler, kültürel özellikler gibi konular felsefenin tartışma konularına örnek verilebilir.

Türkçe öğretim programı yetkinlikleri ve felsefe eğitimi ilişkisi incelendiğinde, yabancı dillerde iletişim alanı hariç diğer tüm yetkinlik alanlarının çocuklar için felsefe

alanıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Yabancı dillerle iletişim alanı ise fikirlerin küresel olarak gelişimi açısından dolaylı olarak felsefe ile ilişkilendirilebilir.

Bireyin gelişim ve değişimlere uyum sağlayarak kendini yetiştirmesini, bulunduğu kültürü tanıyarak sosyalleşebilmesini sağlayan ilköğretim basamağında, iletişim becerilerinin gelişmesi açısından Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005'ten aktaran Dal, 2012, s.6). Türkçe dersinin kazandırıp geliştirdiği iletişim becerileri sayesinde çocuklarla felsefe uygulamaları yapabilmeye kolaylaşmakta ve Türkçe dersi kapsamında felsefe etkinliklerine yer verilebilmektedir.

Felsefe hayatın içinden ve hayati bir eylem olarak nitelendirilmektedir. Aynı şekilde dil ve iletişim becerileri de felsefe ile benzer özellikler taşımaktadır. İnsanlar düşünme, eleştirme, farklı açılardan bakma, fikir geliştirme, kendini sözlü veya yazılı olarak ifade etme gibi pek çok eylemi gün içerisinde gerçekleştirmektedir. Günlük birer eylem olan tüm bu beceriler akademik anlamda incelenmek üzere ele alınmış; çocuklar için felsefe ve Türkçe dersi ilişkisi kurularak yapılandırılan bu çalışmanın da gerekçesini oluşturmuştur. Hem çocuklar için felsefe hem de Türkçe dersi ve dil becerilerine yönelik detaylı açıklamalara ve bu temel alanların birbiri ile ilişkisine alan yazın bölümünde yer verilmiştir. Bu bölüme geçmeden önce, araştırmanın problem cümlesi “İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları uzaktan eğitim kapsamında nasıl gerçekleştirilmektedir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1.2. Alan Yazın

Alan yazın bölümü, araştırmanın üç temel unsuruna göre oluşturulmuştur. Öncelikli olarak çocuklar için felsefe yaklaşımı alt başlıklarıyla birlikte incelenmiş olup ardından Türkçe dersine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Üçüncü temel başlık altında, Covid-19 pandemisi sebebiyle eğitimin sürdürülmesine imkân tanıyan ve dolayısıyla bu araştırmanın da ortamını oluşturan uzaktan eğitim kavramı açıklanmıştır.

1.2.1. Çocuklar için felsefe yaklaşımı

Çocuklar için felsefe yaklaşımını açıklamadan önce felsefe kavramını kısaca açıklamak gerekmektedir. Felsefenin ne olup ne olmadığına geniş bir açıdan bakmak, çocuklar için felsefe yaklaşımının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Felsefe kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (2021) “Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması; bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan

ilkeler bütünü; bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi; dünya görüşü; bir konuda soyut düşünüş.” olarak tanımlanmaktadır.

Felsefe, insan aklının evreni tümel olarak anlama ve anlatma çabasıdır. Durum ve olaylara, var olan her şeyi kapsayan bir açıyla bakabilmektir. Yunanca “philia” (sevgi) ve “sophia” (bilgi, akla uygun olan) sözcüklerinin birleşimiyle oluşan bu kelimenin anlamı “bilgiye duyulan sevgi” olarak düşünülebilir. Bilim, evreni açıklama yolunda çeşitli alanlara ayrılmıştır ve her alan kendi sınırlı açısıyla derinlemesine evreni ele alır. Felsefe ise bilimsel çalışmaların bütününden yola çıkan bir açıklama ve anlamlandırma denemesidir. Bilimin eldeki verilerle cevap veremediği sorulara cevap arama girişimidir felsefe (Eren, Erhan ve Uluülke, 1998, s.1714; Dirican ve Deniz, 2020, s.423). Felsefe, doğası gereği başlangıcın ve kökenlerin bilimi olarak da düşünülebilir (Husserl, 2014, s.71). Epikür’e göre felsefe; insanın mutluluğa ulaşmak için kendisini rahatsız eden, korkutan, endişelendiren şeylerden kurtulmasını sağlayan bir araçtır (Droit, 2019, s.43). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere felsefe hem nesnel hem öznel özellikler sergileyen bir uygulama alanıdır.

Droit (2019, s.14) felsefeyi açıklarken, bir şeyi tanımak için sadece sözcüğü bilmenin gerekmediği; aynı zamanda bu konu hakkında tecrübe sahibi olmak gerektiğini vurgular. Ona göre felsefenin ne olduğunu bilmek yetmez, felsefeyi anlamak için felsefeyi tecrübe etmek gerekir. Dünyaya fiziki, ahlaki, psikolojik, politik vb. açılardan bakarak dünyayı bütünüyle anlamaya çalışmak; bir uğraş alanı olarak hakikati aramaya uğraşmaktır. Droit’nin bu açıklamaları, Husserl’in felsefe hakkındaki görüşüyle benzerdir. Husserl’a (2014, s.56) göre felsefe, tarihsel bir olgu olduğu kadar kendi zamanındaki deneyim, eğitim ve bilgeliğin dışı vurumudur; sayesinde hem teorik hem değersel hem de uygulamaya dayalı tecrübeler edinilir.

Özünde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi barındıran, her zaman sorgulamayı ve değişimin devamlılığını vurgulayan bir alan olan felsefenin kesin bir tanımını yapmak güçtür. En önemli amaçları arasında, sorular sormak, soruları test etmek, gerçeği düşünerek mantığa uygun biçimde kavramak, eleştirel düşünmek, dünyayı anlaşılır kılmaktır. Felsefe, fikirlerle gerçeğin araştırılması etkinliğidir. Fikirler yaşamı değiştirebilir. Felsefi düşünceyle ilk başta bir dengesizlik yaşanır ve bu dengesizlik gerçeği araştırma isteğini tetikler. Gerçeğe ulaşmak için çıkılan bu yolda hem maddi hem de ahlaki değerlerle bilim ve bilgelik ile sonuca ulaşılır. Felsefe, gerçek fikrin var olup olmadığını, bu fikirlerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu araştırır. Fikirleri test

eder, deneyden geçirir, inceler, doğru fikirle yanlış fikri ayırır; böylece fikirler tartışılır, çürütülür, tekrarlanır veya değiştirilir (Alkın Şahin ve Tunca, 2015, s.195; Droit, 2019, s.48).

Gerek birey için gerek toplum için insanın varlığını, var olma nedenini, değer ve inançlarını açıklayan felsefe, aynı zamanda bir ölçüde geleceği yordamayı sağlar. William Van Til'e göre felsefe yön göstericidir; felsefesiz olmak ise eğersiz bir ata binerek çılgınca oradan oraya gitmek gibidir. Felsefe hayatın her alanıyla ilişki içindedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir; "Okullar neden vardır?", "Hangi konular öğretilmeye değer niteliktedir?", "Öğrenciler nasıl öğrenir?", "Hangi yöntem ve teknikler eğitim ve öğretim için idealdir?" gibi sorular felsefenin eğitime yansımalarına, eğitim için yol gösterici olmasına örnektir (Demirel, 2004, s.20).

Felsefe konuşmanın amacı düşünmenin verdiği hazzı hissetmektir, amaç bir yere varmak değil yolculuk yapmaktır. Gerçekte varılacak bir amaç ya da seviye yoktur. Felsefe konuşmayı verimli kılmak için bir yere ulaşma çabasını bırakmak gerekir. Bu diyaloglarda hem hazırlıklı olmak hem de doğaçlama yapmak önemlidir. Felsefe konuşmada sorulardan kaçmamak ve sorgulama yapan kişilere yaşına uygun şekilde eşlik etmek esastır (Kefeli ve Kara, 2008, s.342; Droit, 2017, s.24).

Teknoloji ve bilimdeki yenilikler, düşüncelerin çoğalmasını sağlarken hızlı bir değişime de yol açmaktadır. Bu hızlı değişim içerisinde insan kendini ve evreni anlayıp bulmaya çalışırken felsefeye de yön vermekte ve onu şekillendirmektedir. Aynı şekilde kümülatif bir ilerleme gösteren felsefe de insanı değiştirir ve şekillendirir. Felsefe ve insan arasındaki bu sıkı ilişkisi kapsamında filozof; varlıkların özü hakkında düşünen, doğruyu ve gerçeği araştıran aynı zamanda keşfettiği doğrular ve gerçekler üzerine hayatını şekillendirebilen kişidir (Eren, Erhan ve Uluülke, 1998, s.1714). Filozoflar hakikati bulmak için kendi fikirlerinden kuşkulanırlar. Kendi görüş ve inançlarını sorgulamaktan çekinmezler. Hakikati fikirler alanında ararlar. Bilge olduklarını kabul etmezler ve bilgeliğe ulaşmaya; aynı zamanda bilgeliği tanımlamaya çalışırlar. Akıl yürütmeye doğru olanı bulup gerçekleştirmek isterler (Droit, 2019, s.37). Filozoflar sorgusuz ve net görünen şeylere yakından bakıp incelemeyi sever. İnsanların düşünmeden söylediği şeyleri, filozoflar derinlemesine düşünerek söylerler (Droit, 2017, s.97). "İdeye göre çabalayan her insan, kelimenin en temel anlamıyla zorunlu olarak 'filozof'tur (Husserl, 2014, s.59)".

Felsefenin insanla, günlük yaşamla, eğitimle ve hayatın diğer tüm alanlarıyla ilişkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu ilişkiler ağı içerisinde, felsefe ve çocuk ikilisi de birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Sahip olduklarını merak duygusu ve araştırma isteği nedeniyle çocuklar doğal birer filozoftur. Çocukların doğuştan sahip olduğu bu sorgulama becerileri üzerine gelişen yaklaşımlardan biri de çocuklar için felsefe yaklaşımıdır (Çiçek, 2017, s.55; Taşdelen, 2017, s.7; Wartenberg, 2018, s.26). Çocuklarla felsefi konuşmalar yapmak, çocukların sahip olduğu doğal dilleri ve kalıplara girmemiş düşüncelerini sergilemenin yollarından biridir. Sorgulamak, neden araştırmak, merak etmek, olay ve eylemlerin anlamını kavramaya çalışmak çocukların en doğal davranış biçimlerindedir (Droit, 2017, s.17; Taşdelen, 2017, s.8).

Filozoflar soyut dünyada yollarını rahatça bulabilirler aynı şekilde çocuklar da yetişkinlerin ve filozoflar gibi soyutlamaları anlayabilir ve sorgulayabilirler. Filozoflar akılcı, daima hakikati arama gücüyle dolu ve güçlü bir irade sahibiyken; çocuklar da içgüdüleriyle ve isteklerle dolu ama aynı zamanda da irade kontrolünü sağlayabilen yapıdadırlar. Çocuklar her alandan sorularla doludur. Bu yüzden çocuklar ve filozoflar aslında birbirlerine çok benzerler; iki ayrı dünyayı temsil etmezler. İlk olarak her iki grup da bilgisizlikten yola çıkar. İnsan bilmediği için bilme arzusuyla doludur. Bu sayede bilgi dostu yani filozof haline gelir. Filozof kelimesinin kökeni de bilgiye olan sevgiyi ve dostluğu içerir. Kişi mevcut inanç ve görüşlerine dışarıdan bakabilmeyi başardığında felsefe yapabilme becerisine ulaşmak için adım atmış olur. Çocuklarla böyle bir yolculuğu paylaşmak, onlara alıntılar ve yaklaşımlar öğretmekten daha anlamlıdır (Droit, 2017, s.13; Önal, 2017, s.64).

Felsefe, ‘derin düşünmek’ anlamına gelmektedir. Filozof da derin düşünebilen kişidir. Derin düşünme işlemi bazen bir soruyla başlayabileceği gibi bazen de bir sorunun cevabına ulaşılmamasıyla başlar. Soru soran ve derin düşünen kişi çözüm yolları geliştirir ama bu çözümler beraberinde yeni sorunları doğurur. Felsefe üretmeyi sağladığı için bu bilinçle çocukların erken yaşlarda tanıştırılması gerekmektedir. Dilimize geçen “Felsefe yapma” tabirinin değişerek “Gel felsefe yapalım, bu konuda düşünelim” olması gerekmektedir. Ebeveyn ve öğretmenlerin felsefenin yaşamın içinden bir eylem olduğunu bilmeleri, sorulardan korkmadan bu sorular hakkında düşünebilmeleri ve bu konuda çocuklara model olmaları gerekmektedir. Çocuklara “Bilmiyorum ama cevabı seninle birlikte arayabiliriz” diyebilmek, çocukları felsefe yapmaya davet etmektir. Felsefenin soyut ve yaşamdan kopuk olma algısını yenmek

için çocuklara ve gençlere felsefeyi farklı yöntemlerle deneyimletmek gerekmektedir. Soruları oyunla, tartışmayla, benzetimlerle, açıklayarak sormak felsefe öğretiminde farklı bir bakış olacaktır (Bülbül vd., 2019, s.10).

Çocuklar için felsefenin kurucusu Matthew Lipman “Başladığımızdan daha fazla soruyla bitireceksiniz.” diyerek çocuklarla felsefe sürecini çok net bir şekilde özetlemiştir. Çünkü çocuklar için felsefede önemli olan sorulara cevaplar vermek değil sorular üretip düşündürmektir. Alpay (2013, s.209) ve Gür (2010, s.52) felsefede cevaplardan ziyade soruların önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Felsefe, sorulara verilen cevapları tarafsız olarak sunar, böylelikle insanların farklı bakış açılarını görmesini sağlar. Farklı bakış açıları sayesinde eleştirel düşünme becerisi gelişir ve insan dünyayı sorgulamaya başlar.

Çocuklar için felsefe e-twinning eğitimleri kapsamında Aydoğan Gezer’in (kişisel iletişim, Nisan 2020) de vurguladığı üzere çocuklar için felsefenin temelinde düşünme becerilerinin çocukluk döneminde kazandırılması düşüncesi yatar. Amaç çocuklukta var olan merak duygusu ve araştırma isteğinin canlı tutularak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Sokratik diyalog yöntemine dayanan çocuklar için felsefe, ezberci eğitim sistemlerine karşı bir reform özelliği taşımaktadır.

Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve P4C Türkiye iş birliği ile gerçekleştirilen Çocuklar ve Topluluklar İçin Felsefe Eğitimci Eğitimi’nde Peker Antepe’nin (kişisel iletişim, Mayıs 2018) belirttiği üzere P4C (çocuklar için felsefe) içinde farklı anlamlar barındırır. Bu temel anlamlar şu şekilde sıralanabilir:

- Philosophy for Children: Çocuklar için felsefe
- Philosophy for Community: Topluluklar için felsefe
- Philosophy for Critical Thinking: Eleştirel düşünme için felsefe
- Philosophy for Creative Thinking: Yaratıcı düşünme için felsefe
- Philosophy for Collaborative Thinking: İşbirlikli düşünme için felsefe
- Philosophy for Caring Thinking: Özenli düşünme için felsefe

Sayılan düşünme becerilerinin çocuklar için felsefe eğitimiyle desteklendiğine dair çalışmalar mevcuttur. P4C’ye ek olarak, P4P (Philosophy for Parents) ve P4T (Philosophy for Teachers) da hem ülkemizde hem de dünyada oldukça ilgi duyulan çalışma alanlarındandır.

Çocuklar tıpkı yetişkinler gibi konuşur, sorgular, fikirleri inceler yani felsefe yapabilirler. Felsefe ulaşılan fikirlerden ziyade fikirleri inceleme sürecidir. Fikrin nasıl

oluşturduğunu, neyi kapsadığını, farklı yönlerini anlamaya çalışır. Çocuklarla felsefe sohbetleri yaparken özel bir durum olmadıkça standart bir takvim belirlememek gerekir. Çocukların aklına herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda soru gelebilir. Sorgulamalar bu soru işaretleriyle başlar. Önemli olan kendiliğinden gelen bu soruları takip edebilmektir (Çiçek, 2017, s.54; Droit, 2017, s.23; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018, s.21).

Çocuklar için felsefe'nin kurucusu Lipman, çocukların kendi düşünme becerilerini geliştirmeleri ve felsefeyi keşfetmeleri için uygulamaya yönelik ilgi çekici kitaplar yazmış ve programlar hazırlamıştır. Felsefi içerikli ilk kitabı olan 11-12 yaş çocuklarına yönelik 'Harry Stottlemeier's Discovery' isimli kitabı, daha büyük yaş grupları için 'Lisa' isimli kitabı yazmıştır. Bu iki kitap ortaokul seviyesindeki çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. 'Elfie', 'Kio ve Gus', 'Pixie' ve 'Nous' isimli kitapları da ilkökul seviyesindeki çocuklara yöneliktir. Lise seviyesindeki gençler için ise 'Suki' ve 'Mark' isimli kitapları yazan Lipman, çalışma arkadaşı Ann Margaret Sharp ile birlikte öğretmenler için hikâyelere yönelik öğretim kılavuzlarını geliştirmiştir. Farklı yaş gruplarına yönelik hikâyeleri, bu hikâyelerin uygulama kılavuzlarını ve daha birçok teori kitabını da alana kazandırmışlardır (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s.28; Can, Altunkaya ve Can, 2019, s.1142; Özkan, 2020, s.52).

Çalışmaların daha kapsamlı olabilmesi için 1974'te Montclair Devlet Üniversitesi'nde Çocuklar için Felsefe Eğitimi Geliştirme Enstitüsü (The Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) kurulmuştur. IAPC'nin kuruluşundan itibaren çocuklar için felsefenin temel eserleri arasında sayılan eserler, bu eserlerin yayınlanma tarihleri ve yayıncı kişi/kurumlar şu şekilde sıralanabilir (Okur, 2008, s.20; "ICPIC", 2021; "Thinking: The Journal of Philosophy for Children", 2021):

- Harry Stottlemeier's Discovery (1974 - IAPC)
- Philosophical Inquiry (1976 - IAPC - eğitsel kullanım kılavuzu)
- Lisa (1976 - IAPC)
- Ethical Inquiry (1977 - IAPC - eğitsel kullanım kılavuzu)
- Philosophy in the Classroom (1977 - IAPC)
- Growing up with Philosophy (1978 - Temple University Press)
- Suki (1978 - IAPC)
- Mark (1978 - IAPC)

- Thinking: The Journal of Philosophy for Children (1979 - IAPC - Dergi 1979/2014 yılları arasında faaliyet gösterdi)

- Philosophy in the Classroom (1980 - Temple University Press)

- Writing: How and Why (1980 - IAPC - Suki isimli eser için kılavuz)

- Pixie (1981- IAPC)

- Looking for Meaning (1982 - IAPC - Pixie isimli eser için kılavuz)

- Kio and Gus (1982 – IAPC)

- Talking with Children (1983 - Arden Press)

- New Jersey Test of Reasoning (1984 - IAPC)

- Philosophical Adventures with Children (1985 - University Press of America)

- ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children) 1985'te Danimarka'da kuruldu.

- Master's Program in Teaching Philosophy to Children isimli eğitim programı 1985'te Montclair Devlet Üniversitesi'nde başladı.

- Wondering at the World (1986 - IAPC - Kio and Gus isimli eser için kılavuz)

- Elfie (1987 - IAPC)

- Getting Our Thoughts Together (1988 - IAPC - Elfie isimli eser için kılavuz)

- Philosophy Goes to School (1988 - Temple University Press)

- Institute for Critical Thinking isimli enstitü 1988'de Montclair Devlet Üniversitesi'nde kuruldu.

- Socrates for Six-Year-Olds (1990 - BBC tarafından yayınlanan bir saatlik film)

- Thinking in Education (1991 - Cambridge University Press)

- Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery (1992 - Temple University Press)

- Thinking Children and Education (1993 - Kendall/Hunt)

- Thinking Stories Vol. 1 (1993 - Phil Cam)

- Thinking Stories Vol. 2 (1994 - Phil Cam)

- The Philosophy of Childhood (1994 - Harvard University Press)

- Natasha: Vygotskian Dialogues (1996 - Cambridge University Press).

1970'lerde Lipman önderliğinde ortaya çıkışından sonra günümüze kadar geçen yaklaşık elli yıllık sürede çocuklar için felsefe eğitimi yaygınlaşmış ve bu alana birçok eser kazandırılmıştır. Yapılan çalışmalar hız kazanmış ve günümüzde pek çok ülkede çocuklar için felsefe eğitimine yönelik kurum ve kuruluşlar oluşturulmuştur. Çocuklar

için felsefeye yönelik eğitici eğitimleri düzenleyen üniversitelere, çocuklarla birlikte atölye çalışmaları yapan kurumlara ek olarak; ulusal ve uluslar arası alanda eğitim destek programları, araştırma projeleri, eğitim projeleri de yapılan çalışmalar arasında yer almaktadır. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu çocuklar için felsefe e-twinning eğitiminde Köksal Alpdağ'ın (kişisel iletişim, Ekim 2020) da belirttiği üzere günümüzde bu pedagoji, okul öncesi dönemden ortaöğretime kadar uzanan uluslar arası bir yöntemdir. Felsefe; matematik, dil, sosyal bilgiler, bilim gibi pek çok alanla bütünleştirilerek hayatın her alanında üzerinde çalışılan bir disiplin haline gelmiştir.

UNESCO, felsefenin eğitim programlarında yer bulmasına yönelik kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalarında, ülkelerin çocuklar için felsefeye yönelik yaptığı uygulamalara da dikkat çekmektedir. Ancak tüm yaygınlaştırma çalışmalarına rağmen özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde felsefeye gereken önem verilmemektedir. Pek çok ülke felsefeye eğitim programlarında yer vermezken, bazı ülkeler de ahlak ve yurttaşlık eğitimleri kapsamında felsefeye yer vermektedir. Belirtilen alanlar dolaylı olarak felsefeyle ilgili olsalar dahi eğitimsel açıdan bir tutulamazlar. Çocuklar için felsefe eğitimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında ise üç farklı tür uygulamaya rastlanmaktadır. Birincisi Fransa gibi ülkelerde, çocuklar için felsefeye resmi müfredatta yer verilmezken bu yaklaşım eğitimsel açıdan desteklenmektedir. İkincisi Norveç gibi ülkelerde, çocuklar için felsefe eğitsel açıdan desteklenirken bir yandan da resmi deneme çalışmaları yapılmaktadır. Üçüncü türdeki Avustralya gibi ülkelerde ise çocuklar için felsefe eğitimi kurumsallaşmıştır ve ilkokul dönemlerinden itibaren resmi müfredatlarda bu alana yer verilmektedir (UNESCO, 2007'den aktaran Tepe, 2013, s.86).

Fransa eğitim otoriteleri, iletişim ve dil becerilerini, eleştirel düşünme becerisini, tartışma becerisini geliştirmesi ve yurttaşlık eğitimiyle ilişkili olması sebebiyle çocuklar için felsefe yaklaşımına sıcak bakmaktadır. Norveç'te çocuklar için felsefe eğitimiyle eleştirel düşünme becerisinin ve iş birlikli-demokratik tartışma becerilerinin gelişimine yönelik devlet tarafından projeler uygulanmakta ve bunlara yönelik eleştiriler yapılmaktadır. Avustralya'da zor bir süreç sonucunda çocuklar için felsefe ile ilgili dernekler kurulmuş, ders kitabı taslakları geliştirilmiş ve sonucunda sınırlı da olsa çocuklar için felsefe ilkokul müfredatlarında yer almıştır. Avustralya, bölgelere göre farklılıklar gösterse de çocuklar için felsefeyle okulda şiddet ve güç kullanımının

azalmasına ve problem çözme becerilerinin artmasına yönelik örnek çalışmaların bulunduğu bir ülkedir (Tepe, 2013, s.88).

Belçika, Avusturya, Almanya, İspanya, İtalya, İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde; Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Arjantin, Brezilya, Kolombiya, Peru, Uruguay, Şili, Meksika gibi Amerika kıtası ülkelerinde; Japonya, Malezya gibi Asya ülkelerinde; sınırlı sayıdaki Afrika ve Arap ülkelerinde çocuklar için felsefeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır (UNESCO, 2007'den aktaran İlhan Tunç, 2017, s.82). Avustralya, Yeni Zelanda, Filipinler, Güney Kore gibi ülkeler UNESCO'nun desteği ile çocuklar için felsefe çalışmalarını ilköğretim ve önceki dönemlerde uygulamaya koymuşlardır (Günay, 2013, s.23).

Dünyada pek çok ülkede, resmi müfredat içinde veya haricinde kendine yer bulmuş çocuklar için felsefe yaklaşımının temel ilkelerine, çocuklarla felsefe yaparken dikkat edilmesi gereken noktalara da şu şekilde kısaca değinilebilir (Bülbul vd., 2019, s.14):

- Öğretmenler kendi düşüncelerini dayatmamalı, her görüşe açık olmalıdır.
- Fikrini belirten çocuklar saygıyla karşılanmalıdır.
- Tartışma sürecinde kopmalar meydana gelebilir, bu gibi durumlarda ara özetler yapılarak süreç toplanmalıdır.
- Çocukların ilgisi çekilmelidir.
- Oturumlar öncesinde hazırlık yapılmalıdır.
- Dikkat dağıtacak unsurlar ortamdan uzaklaştırılmalıdır.
- Sorulara sorulduktan sonra düşünmek için zaman tanınmalıdır.
- Çocukların fikirlerini açmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Çekingen öğrencilerin sürece katılmaları için desteklemeler yapılmalıdır.

Bu ilkelere ek olarak dikkat edilmesi gereken noktalar hususunda 2011 yılında yapılan 'İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı'nda felsefe eğitiminin mizah aracılığıyla verilmesinin ve çocuklara yönelik hazırlanan felsefe kitaplarının felsefe ders kitabı formatında olmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Felsefe eğitiminin anlama gücünü desteklediği, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik felsefe çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak kalabalık sınıflarda yapılandırıcı yaklaşım kapsamında felsefe eğitimlerinin yapılmasının zorluğu ve öğretim programlarının beceri değil bilgi ağırlıklı olduğu değerlendirilmesi ve eleştirisi yapılmıştır (Çotuksöken ve Tepe, 2013, s.13).

1.2.1.1. Çocuklar için felsefe yaklaşımının amacı ve önemi

Çocuklar için felsefenin temel amacı, kendi başlarına nasıl düşünebileceklerini öğrenmeleri konusunda çocuklara yardımcı olmaktır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s.53). Birçok ülkede öğretmenler, çocuklara bilgiyi aktarır, düşünceleri ve kendilerini ifade etmeleri için kısa zaman dilimleri verir ve evet-hayır sorularıyla çocukların bildiği anlayıp anlamadıklarını kontrol eder. Böylece öğretmenler, çocukların düşünceleri için emek vermelerine değil; zaten bildikleri şeyleri ifade etmelerine yardımcı olurlar. Ancak bazı öğretmenler de iş birlikli öğrenme yöntemleriyle ki buna çocuklar için felsefe de dâhildir, çocukların hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişim halinde verimli bir süreç geçirmelerini sağlar. Bu noktada çocuklar için felsefenin ne olduğunu ve nasıl uygulanması gerektiğini bilmek önemlidir (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2020, s.14).

Çocuklar hem okulda hem de günlük yaşamda iletişim, söz hakkı, kadın-erkek eşitliği, barış, demokrasi vb. konularla iç içedirler. Okulda öğrendiklerini günlük yaşamda ilişkilendirme konusunda zaman zaman sıkıntı yaşayan çocukların bu gibi soyut kavramları anlamlandırabilmeleri için, bu konular üzerinde düşünceleri ve kendi düşüncelerini oluşturmaları gerekmektedir (İpşiroğlu, 2016, s.7). Bireylerin kendi düşüncelerini geliştirmeleri amacıyla, felsefe eğitimiyle yardımıyla bağlantılı düşünme, doğru değerlendirme yapabilme becerileri gelişirken, etik bilgisi ve insan hakları eğitimi de gerçekleştirilmektedir (Kuçuradi, 2013, s.19). Felsefe eğitimi ve öğretimindeki amaç ders müfredatında yer alan bilgileri aktarmak değil çocuklara sorgulama, çözümleme, anlama gibi becerileri kazandırarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktır. Bilim alanlarına ait bilgileri öğretirken felsefeden yararlanmak ve bunu yaparken de mümkün olduğunca erken yaşlarda başlamak, müfredatların felsefi açıdan zenginleşmesini sağlarken aynı zamanda öğrencilerin bütüncül, sistematik, tutarlı bir felsefi tutum kazanmalarını sağlayacaktır (Günay, 2013, s.25).

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu'nun felsefe stratejisi ve hedefleri arasında felsefi-etik bilgilere dayanarak bağımsız düşünme becerisi geliştirmek, buna yönelik kavramların yayılmasına zemin hazırlamak ve her düzeydeki felsefe eğitiminde amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapmak yer almaktadır (Oğuz, 2013, s.29). UNESCO okul öncesi ve ilköğretim çağı felsefe eğitimi hedeflerini altı başlıkta açıklamaktadır. Bunlar bağımsız düşünme, düşünen bireyler yetiştirme, çocukların kişisel gelişimi, dil ve iletişim geliştirme, felsefi yetenek kazandırma ve çocukların

düzeyine uygun öğretim yolları geliştirme olarak sayılabilir (UNESCO 2007'den aktaran Tepe, 2013, s.79).

Çocuklarla felsefe yapmak, düşünmeyi öğrenme süreçlerinde onlara eşlik etmektir. Kendi aklını kullanma cesaretini göstermektir. Çocuklar için felsefeyle bireyde şiddetsiz iletişim becerisi gelişir. Çocuklarla felsefe yapmak basit gibi görünebilir ancak deneyimlendikçe basit olmadığı görülür. Çocuklar sadece teorik bilgiyle öğrenmezler. Soruşturan topluluğun içine girip düşünme antrenmanı yaparlarsa daha verimli öğrenirler. Çocukların sorgulayabileceği, birbirlerine katılıp katılmayacakları fikirleri olmalıdır (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018). Edebi metinlerden yararlanmak, analogiler kurmak, drama uygulamaları gibi pek yöntem ve teknikten felsefe çalışmalarında yararlanılabilmektedir. Önemli olan çocuğun sürece aktif katılması, felsefeyi severek deneyimlemesidir (Kızıltan, 2012, s.336).

Bandırma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu çocuklar için felsefe eğitiminde Şahin (kişisel iletişim, Ekim 2020), çocuklar için felsefenin en temel amacının, çocuklukta var olan merak ve soruşturma yetisinin devamlılığını sağlamak olduğunu aynı zamanda da eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini desteklemek olduğunu belirtmiştir. Felsefeyi ezberleyerek değil, yaşayarak öğretmek amaçtır. Benzer şekilde Peker Antepe (kişisel iletişim, Mayıs 2018) de çocuklar için felsefe yaklaşımında amacın kitap okumak veya metin incelemesi yapmak olmadığını, kitaptan veya diğer uyaranlardan yola çıkarak soruşturma yapmanın asıl amaç olduğunu vurgular. Metin araçtır, açık sorular ise birer kaldıraçtır. Esas soruşturmak istenilen felsefi soruya, temel soruna, kavrama ulaşmak temel amaçtır.

Direk (2019, s.13) uygulamaya yönelik örnekler içeren Filozof Çocuk isimli kitabını hazırlamadaki amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocuğun kendi kimliği ve kültürel çevresi hakkında bilinçlenmesini sağlamak,
- Kavramsal ve sistemli düşünme, eleştirel bakış ve yargılama gücünü geliştirmek,
- Günlük hayatta felsefi bakış açısını kullanması sağlamak,
- Okudukları hakkında yazıp konuşabilmesini sağlayarak bunları günlük hayatla ilişkilendirebilmesine ve anlamlı hale getirebilmesine olanak vermek.

Tüm bu amaçlara bakıldığında aslında çocuklar için felsefenin de amaçları ortaya çıkmaktadır. Çocuğun günlük hayat içerisinde felsefeyi; korkmadan, çekinmeden, özgürce ve isteyerek deneyimlemesi en temel amaçlardan biri sayılabilir.

1.2.1.2. Çocuklar için felsefe yaklaşımı ve düşünme becerileri ilişkisi

Droit'e (2019, s.65) göre felsefe, çeşitli düşünme alanlarından oluşur. Bu düşünme alanlarının ilki metafiziktir. Metafizik gerçeğin temelini sorgular. İnsan neden var, var olmak nedir, yaşamak nedir gibi sorularla ilgilenir. İkinci alan mantıktır. Mantık akıl yürütmelerle ve kanıtlarla ilgilenen alandır. Üçüncü alan psikolojidir. Ruhun araştırılmasını sağlar. Dördüncü alan ahlak ve siyaset felsefesidir. Bireysel tabanda ahlak, toplumsal tabanda siyaset insanı ilgilendiren kavramlardır. Felsefenin bünyesindeki tüm bu çalışma alanlarına bakıldığında, her alan için bireyin sorgulaması, eleştirmesi, yaratıcı düşünmesi gerekmektedir.

Bu düşünme alanlarıyla ilgili olarak bireylerin sahip olması gereken düşünme becerileri vardır. Çocuklar için felsefe kendi içinde dört temel düşünme becerisini barındırmaktadır. Eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birliğine dayalı düşünme türleri, İngilizcede "C" harfi ile başladığından, çocuklar için felsefenin "4C"si olarak kabul edilir. Bu dört düşünme türü dengede olmalıdır. İçlerinden biri diğerlerinden daha önemli değildir; bu nedenle biri diğerine göre daha çok ön plana çıkmamalıdır. İyi bir kolaylaştırıcı olmak için önce kişi kendi 4C'sini geliştirmelidir (N. Peker Antep, kişisel iletişim, Mayıs 2018).

Çocuklar için felsefe eğitiminin etkililiğine dair yapılan araştırmalara bakıldığında, programın çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme, matematik, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kendini ifade etme, dil ve özgüven gelişimlerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Gür, 2011, s.1313). Aşağıda çocuklar için felsefenin yapısında bulunan dört temel düşünme becerisi açıklanmış olup ardından felsefi düşünme ve düşünme-dil ilişkisi üzerinde de kısaca durulmuştur.

1.2.1.2.1. Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme teriminin ilk kullanımı John Dewey'e ve 1910'lara uzanmaktadır. Dewey eleştirel düşünmeyi, herhangi bir bilgi veya inancın, sebep ve sonuçlarının etkin, ısrarlı ve dikkatli şekilde değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır ("Critical Thinking", 2021).

Yorumlama, analiz, değerlendirme ve anlamlandırma sonucunda amaçlı şekilde karar verme sürecine eleştirel düşünme denir. Bilginin veya inancın, gerçeklerin ışığında etkili, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirmesine imkân tanıyan eleştirel

düşünme, yargısal süreçleri geliştirme amacı taşıyan bilişsel bir mekanizmadır (Facione, 1990 & Fisher, 2001'den aktaran Kanbay vd., 2013, s.245).

Eleştirel düşünme; bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanmadır. Demirel'e (2004, s.227) göre beş ana kuralı vardır. Bu kurallardan ilki düşüncede tezatların bulunmamasını ifade eden tutarlılıktır. İkincisi, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmek demek olan birleştirmedir. Üçüncü kural olan uygulanabilme, kişinin düşündüklerini hayata geçirmesini ifade eder. Dördüncü kural olan yeterlilik, kişinin deneyimlerini ve deneyimlerinin sonuçlarını anlayabilmesini ifade eder. Sonuncu ve beşinci kural olan iletişim kurabilme ise eleştirel düşünen kişinin, düşündüklerini çevresine anlaşılabilir bir şekilde anlatabilmesini ifade eder. Tüm bu kurallar incelendiğinde, eleştirel düşünmenin ikilemlerden arınmış, bütüncül, uygulanabilir, anlatılabilir ve anlaşılabilir özelliklerde olması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Eleştirel düşünme becerisi, sorgulama, sebep-sonuç ilişkilerini anlama, ayrıntılardaki benzerlik ve farklılıkları saptama, geçerliliği belirleme, çıkarımda bulunma gibi alt basamakları kapsar (Küçüktepe, 2010, s.105; Öz, 2011, s.41). Eleştirel düşünme; bağımsız düşünebilme, farklı görüşlere saygı gösterebilme, ön yargılardan arınmış olma, sorgulama cesaretine sahip olma, duygu ve düşünceler arası ilişkileri fark edebilme gibi duyuşsal becerilerle yakından ilişkilidir. Aynı şekilde eleştirel düşünmenin ilişkili olduğu bilişsel beceriler de mevcuttur. Bu beceriler arasında; geçerli ve geçersiz olanı fark etme, açık düşünme, soru sorma, görüş geliştirme, eleştirel okuma ve dinleme, analiz ve sentez yapabilme, sorgulama ve disiplinler arası çalışabilme sayılabilir (Demirel, 2004, s.227).

Eleştirel düşünme, seçim yaparken akla uygun olanı tercih etmeyi sağlayan, düşünceyi nedenler temeline oturtmayı sağlayan en temel becerilerden biridir (G. Köksal Alpdağ, kişisel iletişim, Ekim 2020). Üstündağ'a (2009, s.97) göre en yalın ifadeyle eleştirel düşünme, düşünsel açıdan kuşku duyarak belirli ölçütlerle bilgi toplama sürecidir. Husserl'e (2014, s.17) göre eleştiri; felsefi motiflerin ardında yatan anlamlar sayesinde insanı ilerlemeye zorlar, daha iyi olana yöneltir ve hedeflere ulaşmamızı sağlar. Felsefi eleştiri ise sorunlar karşısında kanıtlanabilir şekilde yanlışlık varsa bu durumu düzeltmeye ve yerine doğru olanı koymaya çalışır. Doğru olana ulaşmak için kavramları açıklar, belirginleştirir, birbirinden ayırır. Ulaştığı doğrular sayesinde nesnel ve geçerli bilimin ilerlemesini sağlar.

Eleştirel düşünmeyi öğretmek iki başlıkta düşünülebilir. Birincisi öğrencilere okuma sevgisinin kazandırılması, ikincisi ise düşünmeye ağırlık veren ders programlarının varlığıdır (İpşiroğlu, 2015, s.47). Bilgilerin içinden doğruyu ve yanlış ayırt edebilmeyi, görünenin arkasına bakıp görünmeyeni görmeye çalışmayı kısacası eleştirel düşünebilmeyi sağlayan en etkili eğitimlerden biri de felsefe eğitimidir. Düşünme eğitimi ve felsefe eğitimi gibi çalışmalarla hem öğretmenlere iyi örnek uygulamaları sunulmalı hem de alternatif ölçme ve değerlendirme imkânları eğitime dâhil edilmelidir (Direk, 2019, s.10).

1.2.1.2.2. Yaratıcı düşünme

Yaratıcılık, TDK Güncel Türkçe Sözlüğünde (2021) “Yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” olarak tanımlanmaktadır. San’a (2012, s.3) göre yaratıcılık, içinde her türden duyuşsal ve düşünsel uğraşları içerdiğinden karmaşık bir süreçtir ve sade bir tanımının yapılması pek mümkün değildir. Latince “doğurmak, meydana getirmek” anlamına gelen “creare” kelimesinden türeyen yaratıcılığın aslında ne kadar dinamik bir kavram olduğu anlamında saklıdır.

İçinde özgünlük ve yeniliği barındıran yaratıcılık, farklı açılardan bakma, mevcut sorun veya duruma çözüm üretebilme, var olmayanı düşünme, analiz ve sentez yapabilme, birbirinden farklı durumlar arasında ilişki kurma, ürün veya fikir geliştirme, soru sorup tartışma, deneme/yanılma, keşfetme gibi içinde çok fazla özellik barındırmaktadır. Çocuğun doğuştan sahip olduğu kapasitesinin yaratıcı davranışlara dönüşmesi için yaratıcı düşünmeyi öğrenmesi gerekmektedir (Kırıoğlu, 2002, s.184; Öz, 2011, s.41).

Yaratıcılığa herkes doğuştan sahiptir ancak bu özelliğin ortaya çıkması, varlığını sürdürmesi veya derecesi kişiden kişiye değişmektedir. İçinde bulunulan sosyal-duygusal çevre, fiziksel koşullar, kullanılan araç gereçler, öğretmen ve ebeveynlerin rolü vb. gibi etmenler yaratıcılığı destekleyebileceği gibi köreltebilir de. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri, psikolojik açıdan değerli ve güvende hissedecekleri, özgür olabilecekleri, insanların birbirine empati duyduğu ortamlarda desteklenmektedir (Ören, 2012, s.47).

Yaratıcı düşünme becerisi, var olan bir fikir veya ürünü değiştirip dönüştürmeyi, yeniden yorumlamayı ifade edebileceği gibi yeni, farklı, orijinal fikirler veya ürünler

geliştirmeyi de ifade eder. Ayrıntıları fark etme, zenginleştirme, benzersiz olma, farklı açılardan bakabilme gibi alt becerileri kapsar (Küçüktepe, 2010, s.105). Yaratıcı düşünme ve analitik düşünme birbiri ile ilişkili, hem birbirinden farklı hem de birbirinin tamamlayıcısı olan iki düşünme türüdür. Yaratıcı düşünme hayal gücüne dayanır ve pek çok olası yanıt, çözüm, yol, fikir sunar. Analitik düşünme ise daha mantıksaldır ve doğru olan yanıtı sunar (Rawlinson, 1995'ten aktaran Üstündağ, 2009, s.96).

Okul ortamında yaratıcı düşünmeyi geliştirebilmek için öncelikle öğrencilerin özgür hissedebilecekleri öğrenme ortamları geliştirilmelidir. Çeşitli öğretim stratejisi, teknik ve etkinliklerle yaratıcı düşünme becerisi geliştirilebilir. Bunun için buluş ve araştırma yoluyla öğrenme stratejilerine; dramatizasyon, yaratıcı drama, yaratıcı problem çözme, yaratıcı yazma, benzetim, beyin fırtınası, örnek olay inceleme, görüş geliştirme, kavram haritası, altı şapkalı düşünme gibi yöntem ve tekniklere okul ortamında sıkça yer vermek gerekmektedir (Demirel, 2004, s.226; Üstündağ, 2009, s.127). Yaratıcı düşünme becerisini geliştiren morfolojik sentez, kombinasyon, sinektik, analogi, özellik listeleme tekniği gibi doğrudan bu alanla ilişkili teknikler ve uygulamalar da mevcuttur (Sak, 2012, s.20).

Yaratıcı öğretimde öğretmen, öğrenme içeriklerinden ziyade öğrenme yöntemlerini öğretir. Yönlendirerek kolaylaştırıcı olur. İletişim, gözlem, kitaptan bağımsız çalışma, proje çalışmaları, çok yönlü düşünebilme, esneklik ve girişimcilik gibi nitelikli becerilerle donanımlıdır. Bilgi yüklemekten çok öğrenciyle birlikte öğrenme; öğretmenin ve öğrenmenin tadını çıkarma bilincindedir. Yaratıcı öğretimde öğrenci ise, öğrenmeyi öğrenen, tartışmalara etkin katılan; iletişim, öz denetim, sorumluluk bilinci yüksek; not için değil anlamak için öğrenen, motivasyonu yüksek, girişimci, özgür ve çok yönlü düşünebilen bireylerdir (İpşiroğlu, 2016, s.217).

İnsanın farklı açılardan bakabilmesi yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkilidir. Yaratıcılık geliştikçe kişi farklı açılardan bakabilir hale gelir ve farklı açılardan baktıkça kişinin yaratıcılığı gelişir. Bu yüzden yaratıcılık ve çocuklar için felsefe ilişkisinde soruların yeri yadsınamaz. Bir sorunun kesin ve net bir cevabı olmaması, o soruyu değersiz kılmaz. Aksine soru derinleştirilerek incelenmelidir. Böylelikle farklı açılardan bakmak ve yaratıcı düşünme becerisi desteklenecektir (Droit, 2017, s.74).

Felsefenin mantık temelinde gelişmesine ek olarak hayal gücünü aktif kılması gerekmektedir ki bu noktada yaratıcı düşünme devreye girer. Kavramsal düşünmeyi

geliştiren metaforlar ve analogiler yaratıcı düşünmeyle geliştiği gibi aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi de geliştirir (G. Köksal Alpdağ, kişisel iletişim, Ekim 2020).

1.2.1.2.3. Özenli düşünme

Farklı tutum, inanç ve davranışlara hoşgörüyle bakabilmek, empati kurarak sınırları keşfetmek, anlamak ve kavramlarla düşünebilmek çocuklar için felsefeye gelişebilecek özelliklerdir (Direk, 2019, s.14). Tüm bu özellikler çocuklar için felsefenin özenli düşünebilme becerisine yönelik kazanımları arasında sayılabilir.

Özenli düşünme aktif bir dinleyici olmayı, karşıdaki kişinin fikirlerine saygı göstermeyi, ilgiyle dinlemeyi; beğenme, teşvik etme, onurlandırma gibi dostça duygular uyandırmayı ve empati kurmayı gerektirir. Aynı zamanda tüm bu becerilerin de gelişmesini destekler (Lipman, 2003, s.271).

Özenli düşünme en basit anlatımıyla karşıt fikirlere saygı gösterme, empatik düşünmedir (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018). “Ben bu konu hakkında ne düşünüyorum?” diye düşünmek ve düşünceleri karşı tarafı incitmeden ifade edebilmek özenli düşünmenin sınırları içindedir (G. Köksal Alpdağ, kişisel iletişim, Ekim 2020).

Karşıdaki kişi veya kişileri önemsemek, fikirlerini ve duygularını özgürce ifade etmesi için alan yaratmak, ne söylediğini anlamaya çalışmak ve bencillikten uzaklaşmak özenli düşünme ortamının göstergeleri olarak düşünülebilir (“Socrates Caring Thinking”, 2021).

Ebesek Büyükuşurlu'nun (2020) çalışmasında yer verdiği 13 yaşındaki Matilda Sarsfield'in görüşü özenli düşünmeye dair yapılan tanımlamaları özetler niteliktedir: “Dengeli, sakın bir tartışma yapıyoruz, birbirimize bağırıyoruz, birbirimizi kınamıyoruz. Bunun ne yaptığını gördüm. Sadece şiddet ve nefret yaratıyor, o da sonunda geri tepiyor.” Bu açıklamada görüldüğü gibi şiddetsiz iletişim, sakın kalabilme, hoşgörü ve saygı duyabilme özenli düşünmenin özüdür.

1.2.1.2.4. İş birliğine dayalı düşünme

Bir felsefi soruşturmayı şekillendiren etken, bireylerin görüşlerinin bütünüdür. Bireylerin görüşlerini bir bütün olarak görmeyi sağlayan da dayanışmacı yani iş birlikli düşünme türüdür. Fikirlerin ifade edilip anlam bulmasına yardımcı en önemli unsur grup arası iletişim ve etkileşimdir. Bireyler hem kendilerini düşünüp, kendileri olarak hem de sosyalleşip bir gruba ait olarak felsefenin doğasına ulaşabilirler. Birlikte

olabilmek, birlikte düşünebilmek, düşünceleri sosyal bir toplulukta oluşturabilmek gerekmektedir (“Institut De Pratiques Philosophiques”, 2021).

İş birliğine dayalı düşünme başkalarının fikirlerine önem vermek ve bu fikirler üzerine yeni fikirler inşa etmek demektir (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018). Başkalarının fikrine saygı duyma, hoşgörüle tartışabilme, demokratik yaşayabilme, başkalarıyla etkileşimde olmaktan keyif duyma, etkin katılım sayesinde korku ve kaygının uygun düzeye çekilmesi, dayanışma bilincinin gelişmesi gibi faydaları olan iş birliğine dayalı çalışmalar aynı zamanda ait olma, özsaygı, özyeterlik ve özgüven gibi duyguların gelişimini de desteklemektedir (Senemoğlu, 2018, s.497).

İnsanın başkalarıyla birlikte yaşama zorunluluğu vardır. Bu yüzden birlikte öğrenme, değişme ve gelişme söz konusudur. Bu birlikte olma hali, insanın sahip olması gereken sosyal becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bu sosyal beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- İletişim kurma,
- Kendini ifade etme,
- Empatik dinleme ve anlama,
- Bilgi alışverişi,
- Sosyal rahatlık,
- Sosyal bağlılık,
- Grupla ve bireysel çalışabilme,
- Güven ve öz güven,
- İlişki kurma ve sürdürülebilirlik,
- Yakın ilişki kurabilme (Özbay, 2004, s.130).

Tüm bu becerilere bakıldığında sağlıklı bir iş birliği ortamının kurulması için gerekli temel özellikler oldukları dikkat çekmektedir. İş birliğine dayalı beceriler dört gruba ayrılmaktadır (Johnson ve Johnson, 1975’ten aktaran Demirel, 2004, s.217):

Grup Oluşturma: Hızlı gruplaşma, diğerlerini rahatsız etmeden iletişim kurma, birbirlerine isimleriyle hitap etme, grup etkinliklerine etkin katılım gibi becerileri içerir.

Görevi Yerine Getirme: Grup etkinliklerini nasıl yerine getirileceğini bilme, iyi ilişkiler kurma, verilen görevi yerine getirme gibi becerileri içerir.

Grup Çalışmalarını Formüle Etme: Öğretim malzemelerinden en etkili şekilde yararlanma, öğrenmelerin kalıcı izli olmasını sağlama, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, not çıkarma, altını çizme gibi pratiğe yönelik becerileri içerir.

Olgunlaştırma: Detaylara dikkat ederek çalışma, görüş birliğine varma gibi becerileri içerir.

Öğrenciler gruplara ayrıldıkları anda iş birliğine dayalı becerilere bir anda ulaşamazlar. Ancak tüm becerilerde olduğu gibi iş birliğine dayalı beceriler de öğrenilebilir. Öğrenciler birbirleri ile yüz yüze iletişim kurmaktan, grup içinde iletişimde ve etkileşimde olmaktan zevk alırlar. Her bir grup üyesi sorumlulukları paylaşarak birbirinin öğrenmesine katkı sağlar (Christison, 1990'dan aktaran Demirel, 2004, s.217).

Öğrencileri güdülemede üç tür amaç yapısı vardır. Bunlardan biri yarışmaya dayalı amaç yapısıdır. Yarışmaya dayalı amaç yapısında, bir öğrencinin başarısı bir diğerinin başarısızlığını doğurur. Bu nedenle sınıf veya grup genelinde bütünsel bir başarı oluşmaz. İkinci tür amaç yapısı olan bireyselleştirilmiş amaç yapısında ise her birey kendi başarısından ve öğrenmesinden sorumludur. Örneğin, sınavların bireysel yapılması ve öğrenmelerin değerlendirilmesi bu türdeki amaç kapsamındadır. Üçüncü türdeki amaç yapısı ise iş birliğine dayalı amaç yapısıdır. Bu türde, sınıfın veya grubun ortak bir amacı vardır ve başarıya ulaşmak tüm katılımcıların sorumluluğundadır. Başarıya ulaşmak için herkes eşit derecede şansa ve imkâna sahiptir (Senemoğlu, 2018, s.496). İş birlikli çalışmaya dair Gardner (2006, s.99) Japonya'daki ilkokulları örnek göstermektedir. Okulların amacının çocukların medeni ve verimli şekilde sosyalleşebilmelerini sağlamak olduğunu belirten Gardner sosyal davranışları uygulayarak öğrenmenin, bilgileri ezberlemekten daha önemli olduğu vurgular. Japonlara göre çocukların zor sorular sormaları ve bu soruların çözümlerine takım çalışmasıyla ulaşılması gerekmektedir. Takım çalışmaları uzun süreli olmalıdır, böylelikle çocuklar birbirlerinin fikirlerini geliştirmiş olurlar ve birlik olmanın yalnız olmaktan daha etkili olduğu bilincine ulaşırlar.

İş birliğine dayalı çalışmalar, bireye empati yeteneği kazandırır; bireyin dünyayı diğer insanların gözünden görmesini sağlar (Slavin, 1990'dan akt. Senemoğlu, 2018, s.497).

1.2.1.2.5. Felsefi düşünme

İnsanların akıl yürütmeye başlamasıyla anlama isteği doğmuştur. İnsanlar, dünyanın nasıl düzenlendiği, yaşamın hangi kurallarla sürdürülmesi gerektiği, adaletin hangi yasalardan oluşacağı gibi konuları düşünüp anlamaya çalışmıştır. Dünya,

toplumlar, duygular neden var; ahlak, adalet, özgürlük nedir gibi sorulara ve bu soruların mantıklı-tutarlı cevaplarına felsefe aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. İnsan, doğası gereği bilmek ve öğrenmek ister; bilgi insanın en büyük mutluluk kaynağıdır. Bilgiye ulaşma yolunda insan, felsefe aracılığıyla hakikati aramakla yetinmez. Eleştirel bir etkinlik olarak doğru fikir yolunda yanlış fikirleri yok eder. Felsefi düşünme insanın sadece düşünmesi değil, aynı zamanda kendi düşüncelerini de incelemesi, bu fikirlere dışarıdan bakarak kendisini eleştirel süzgeçten geçirmesidir (Droit, 2019, s.42). Felsefe merak, sorgulama, eleştirme ile doğru ve sağlıklı düşünme sürecidir. Gerçeğe, kurala ve yasaya uygun olan düşünceler doğru düşüncelerdir. Doğru düşünceler ise genel, bilimsel ve ahlaki boyutludur (Sinan, 2019, s.14).

Felsefe bağımsız, yöntemli ve eleştirel düşünmektir. Felsefe ile düşünen kişi kendini anlama arayışı içinde olan kişidir. Bağımsız düşünmektен vazgeçmeyen, filozof ve öğretmenlerin düşüncelerinden yararlanarak kendi düşüncelerine şekil veren kişi bir keşif yolculuğundadır (Direk, 2002'den aktaran Üstündağ, 2009, s.74). Felsefi düşünme konusunda "felsefe konuşmak" kavramına vurgu yapan Droit (2017, s.19) ince bir çizgiden bahseder. Felsefe konuşmak demek felsefeden konuşmak demek değildir. Felsefe hakkında sunum yapmak, alıntı paylaşmak felsefeden konuşmanın sınırları içindedir. Oysa felsefe konuşmak tıpkı kişinin anadilini konuşması gibi doğal olmalıdır. Kişinin gündelik diliyle, süslü kelimelerden uzak yeni şeylerden ve yeni açılardan konuşması ise felsefe konuşmaktır. Dolayısıyla kişinin felsefe konuşabilmesi için öncelikli olarak felsefi düşünemesine ihtiyaç vardır.

Felsefi düşünemilmenin gelişmesi ve çocukların felsefi soruşturmalara katılabilmesi için Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980, s.84) sınıf ortamında sağlanması gereken dört özellik üzerinde durur. Bu dört özellik; felsefi araştırmaya bağlı kalma, telkinden veya bir fikri dayatmaktan kaçınma, çocukların görüşüne saygı duyma ve çocuklarla güven ilişkisi kurmaktır. Bu dört unsurun desteklenmesi için ise tarafsız ve nesnel bir tutum sahibi olunmalıdır.

Droit (2017, s.39) fikirleri, buruşturulmuş bir kâğıt öbeğine benzetir. İnsan, öbeği her açıdan görmek için çevirmeye, açmaya çalışır. Katlarını açtıkça içinde neyi barındırdığını, nasıl o hale geldiğini kavrar. Felsefi düşünmek tıpkı bu kâğıdı açmaya çalışmak gibidir. Fikirleri derinlemesine inceleyerek, fikirlere farklı açılardan bakarak anlamaya çalışmaktır. Felsefi soruşturmalarda konuya farklı açılardan bakmak ve bu farklılıkların ortak noktalarına bakmak işi kolaylaştırabilir. Aynı veya benzer noktalar

üzerine düşündükten sonra farklılıkları bulmak çocuklar için iyi bir düşünme egzersizidir. Felsefi düşünmede kişi konuya nasıl başlayacağını, nasıl davranacağını ilk başlarda bilemeyebilir. Sorular ilk başta göz korkutabilir; bu normal bir durumdur. Kişi deneyim edindikçe kendisini ve felsefi düşünme becerisini geliştirecektir.

Felsefi düşünme aynı zamanda bağımsız düşünebilmeyi gerektirir. Bağımsız düşünme konusunda bireyler zaman zaman çeşitli engellerle karşılaşabilmektedirler. Bu engeller bireysel olabileceği gibi sosyal veya toplumsal özellikler de gösterebilmektedir. Bağımsız düşünme engellerinden ilki ezberciliktir. Ezbercilik, bilgilerin anlamlandırılmadan sıg bir şekilde öğrenilmesidir. Ezberlenen bilgiler, zamanla anlamlandırılmazsa kalıcı olamazlar. Gerek sınav stresi gerek öğrenme kaygısından dolayı öğrenciler, anlayamadıkları bilgileri ezberleme eğilimindedir. Derste öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilendirilememesi, öğrenme eyleminin bilgi kazanmaktan ziyade sınavları geçmek için adım olarak algılanması, öğrenci ve öğretmenlerin etkili ve verimli çalışma konusundaki yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili öğrenme ortamlarının oluşturulamaması, öğrenme içeriklerinin yoğun olması gibi sebepler de düşünmeyi engelleyen faktörler arasındadır (Akyüz, 2011, s.426). Bağımsız düşünebilme ve dolayısıyla felsefi düşünme becerisinin gelişmesi adına, her türdeki düşünmeyi engelleyen faktörlerin en aza indirilmesi eğer mümkünse ortadan kalkması gerekmektedir.

Özetlemek gerekirse çocuklar için felsefe yaklaşımı bünyesinde yaratıcı, eleştirel, iş birliğine dayalı ve özenli düşünme becerileri temelde yer almaktadır. Bu dört temel beceriye ek olarak, felsefi düşünme becerisi çocuklarla birlikte felsefe çalışmaları yapılırken gelişen bir diğer temel düşünme türüdür. Gerek yaklaşımın uygulanması sırasında gerek ele alınan ve incelenen içerikler doğrultusunda düşünme becerileri desteklenmektedir.

1.2.1.3. Çocuklar için felsefe yaklaşımının içeriği

Temelinde felsefi bir kavram, soru veya sorun bulunan her şey çocuklar için felsefenin içeriğini oluşturabilir. Çocuklar için felsefenin içeriği çocukları tartışmaya ve bağımsız düşünmeye sevk ederken aynı zamanda da günlük yaşamın içinden olmalı, çocuğun ilgisini çekmelidir (Saeed, 2005'ten aktaran İlhan Tunç, 2017, s.80).

Çocukların hem değerlerle tanışması hem de yaşlarına uygun sorgulamalar yapabilmeleri adına resimli felsefe kitaplarından yararlanılabilir. Bu kitaplar aracılığıyla

düşünme becerilerinin, soru sorma becerilerinin, merak duygularının, ifade becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Sokrates'in de belirttiği üzere bir şeyin ne olduğunu anlamadan onunla ilgili sorular anlamlandırılmaz. Düşünme çocuk tarafından gerçekleştirilmelidir, bir yetişkin tarafından dikte edilmemelidir. Bu nedenle çocuklarda düşünmenin gelişmesi adına çocuklara yönelik hazırlanan kitapların düşünce özelliklerine uygun olması ve dilimize uygun olması gerekmektedir (Erdem, 2013, s.50).

Çocuklar için felsefede uyaran olarak hikâye, nesne, kişi, hayvan, olay, yer, gelenekler tercih edilebilir. Seçilen bir uyaranla esnek bir yapıda, oyunlaştırarak soruşturma yolculuğu başlatılabilir. Bu yolculukta esas olan çift taraflı düşünebilmektir. Eğer bir cevap varsa bu cevaba uygun zıt bir cevap daha vardır. Eğer bir kavram varsa bu kavramın zıttı da vardır. Düşünceleri yapılandıran bu zıtlıklardır. İnsan bir kavramı düşündüğünde zıttını da düşünerek fikirlerine yön verir. Böylece tek bir kavrama yoğunlaşıp diğer seçeneklere sırt dönmeyi engeller. Düşünceler tek yönlü olsaydı ilerleme sağlanamazdı. Mevcut olanı tersiyle düşünmek Platon'un "Ruhun kendisiyle olan iç diyalogu" açıklamasına uygundur (Droit, 2017, s.28). İçeriğinde sorgulamaya yönelten zıtlıklar bulduran, özünde felsefe yatan sayısız farklı konu, bu konularda sorulan sorular ve verilen cevaplar çocuklar için felsefenin içeriğini oluşturmaktadır.

"En iyi yaşam biçimi nedir?", "İnsan doğasına uygun nasıl yaşayabilir?", "Değişen şartlar altında insan nasıl davranışlar sergileyebilir?" gibi sorular uzun yıllardır üzerinde düşünülen sorulardır. Bunlar gibi soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sadece verilen cevaplar değil; aynı zamanda insanı düşünmeye sevk eden sorulardır. Tek bir doğru cevabı olmayan sorular felsefi soru olarak düşünülüp soruşturulabilir. Aynı şekilde cevabı bilimsel yollarla ispatlanabilen sorular da felsefeye ait sorular değil, bilime ait sorulardır. Bilimin kanıtlar sunup cevap verdiği sorular bilimsel soru kabul edilirken bilimsel bir cevabı olmayan, herkesin hakkında kendi yorumunu geliştirebileceği sorulara felsefi soru olarak değerlendirilebilir (Wartenberg, 2018, s.46; Droit, 2019, s.42).

Çocuklar için felsefe yaklaşımının içeriğini açıklarken genel öğretim ilkelerine kısaca değinmek gerekir. Öğretim ilkeleri gerek disiplinlerin içeriklerinin belirlenip ders kitaplarının oluşturulmasında gerek o ders içeriklerinin öğrenimi ve öğretimi esnasında esas kabul edilen özelliklerdir. Bu nedenle çocuklar için felsefe içeriklerinin de bu ilkeler doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir.

Bu doğrultuda çocuklara sunulacak bir içeriğin veya uygulamanın ilk önce çocuğa göre olması gerekir. Çocuğa görelik ilkesi, içeriğin belirlenip işlenmesinde, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin göz önüne alınması demektir. Bu ilke, eğitim ve öğretim ortamının öğrenci merkezli olmasını sağlar. Bilinenden bilinmeyene ilkesi, içeriğin hazırlanması ve sunumunda, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri, mevcut bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak kazanmalarını sağlar (Ergün ve Özdaş, 1997, s.5). Bu sebeple felsefi soruşturmalarda açık ve gizli sorular yardımıyla çocukların bildiklerinden yola çıkıp felsefi duruma ilişkin görüş geliştirmeleri, fikir üretmeleri sağlanır.

Somuttan soyuta ilkesi, somut olanı soyut olandan daha kolay ve hızlı öğrenmeyi, soyut olanı öğrenmek için somut olandan yola çıkmayı ifade eder (Ergün ve Özdaş, 1997, s.7). Bu ilke çocuklar için felsefe yaklaşımının da esaslarından biridir. Çocuklar için felsefe yaklaşımı yaşı kaç olursa olsun her insanın soyut düşünebileceğini ve soyut olanı anlayabileceğini ifade eder. Bu sebeple sorgulanmak istenen felsefi durumu somutlaştırmak adına felsefi soruşturmalara bir uyararla başlanır ve soyut olan felsefi soruna ulaşmak hedeflenir.

Yakından uzağa ilkesiyle, soruşturmalar esnasında çocukların kendi hayatlarından ve yakın çevrelerinden verilen örneklerle daha genel bilgi ve fikirlere ulaşılması hedeflenir. Ekonomiklik ilkesiyle zaman, emek ve enerjiden tasarruf ederken en verimli sonuca ulaşmak hedeflenir. Bu ilkeye en uygun örnek ise her bir soruşturma için kolaylaştırıcının temel bir planının olmasıdır. Çocuklar için felsefede doğaçlamaya her zaman yer vardır ancak kolaylaştırıcı rastgele, hazırlıksız ve donanımsız çalışmamalıdır. Bu durum hem vakit hem de ilgi kaybına neden olacağı için ekonomik değildir. Açıklık ilkesi, her bir öğrencinin dersin içeriğini açıkça anlayabilmesi için gerekli görsel veya işitsel uyaranlara ulaşabilmesidir. Felsefi soruşturmalar esnasında kullanılan uyarandan, söylenen sözcüklere kadar her şey çocukların anlayabileceği düzeyde açık olmalıdır.

Eylem-iş ilkesiyle öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımı esas alınır. Felsefi soruşturmalar esnasında çocuklar hem uyarın sunumuna hem de tüm soruşturma süreçlerine aktif katılım göstermektedirler.

Artık günümüzdeki öğretim faaliyetlerinde sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istenmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.10).

Hayata yakınlık ilkesi, okul ortamının ve öğrenilen bilgi-becerilerin hayatın içinden olmasına, mevcut gerçeklikle uyumlu olmasına dikkat edilmesine yönelik bir ilkedir. Çocuklarla felsefe yaparken ve soruşturmaların içeriklerini belirlerken bu ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim ilkelerine uygun olarak yapılandırılan içeriklerle öğrencilere ulaşmak daha kolay ve anlamlı olacaktır. Bu noktada çocuklar için felsefe çalışmalarında içerik ve soru oluşturma noktasında sıkça yararlanılan soru kadranı tekniğine değinmek gerekir.

Philip Cam tarafından geliştirilen soru kadranı tekniğinde, soruların türünü belirten dört bölüm vardır (E. Özkan, kişisel iletişim, Ağustos 2020). Bu bölümler şu şekilde sıralanabilir:

- Birinci bölüm soruları, metne yönelik okuduğunu anlama sorularıdır. Cevabın metnin içinde bulunduğu, okunan metni anlamayı sağlayan her türde soru bu kapsamda değerlendirilir.

- İkinci bölümde olgusal yani araştırmaya dayalı sorular yer alır. Metinden yola çıkarak sorulan ama cevabı metnin içinde bulunmayan, başka bir kaynaktan araştırma yapmayı gerektiren sorulardır.

- Üçüncü bölümde kurgusal yani hayal gücüne dayalı sorular vardır. “Eğer...” şeklinde sorulan ve kişinin kendi hayal gücüne göre farklı farklı cevaplar sunabileceği her türde soru bu alana girmektedir.

- Dördüncü ve son alanda ise soruşturma soruları yani kavramsal sorular bulunmaktadır. Bu noktada metnin özünde yatan konudan yola çıkarak felsefi bir sorgulama yapma, düşünme ve düşündürme amaçlanır.

Bu dört tür sorunun birbirinden üstün veya iyi olması gibi bir durum söz konusu değildir. Felsefe soruşturmaları esnasında dördüncü türdeki kavramsal sorulardan yararlanılarak bir sorgulama durumu oluşturulur. Ayrıca okuduğunu anlama veya hayal gücüne dayalı sorulardan da uyaran sunumu ve soruşturma aşamalarında yararlanılabilir. Felsefi soruşturma tamamlandıktan sonra çocukların ilgileri devam ediyorsa veya çocuklar devam etmeye isteklilerse olgusal-araştırmaya dayalı sorulardan yola çıkılarak pekiştirme etkinlikleri yapılabilir.

1.2.1.4. Çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulama basamakları

Çocuklarla felsefe oturumlarında, uygulama basamakları dünya genelinde kabul görmüş kesin ve net çizgilerle sınırlı değildir. Temelde var olan belirli aşamalar vardır

ve bu aşamalar deneyimlendikçe, zamanla, grubun özelliğine göre değiştirilip geliştirilebilir.

Bir felsefe oturumunu kısaca özetlemek gerekirse öncelikli olarak hazırlık ve rahatlama çalışması yapılır, kurallar hatırlatılır ve bu kurallar konusunda hemfikir olma yoluna gidilir, uyarıcı sunumu gerçekleştirilir ve düşünme için zaman verilir. Devamında soruşturma aşamasına geçilir, sorular oluşturulur, sorular arası ilişkilendirme yapılır, tartışılacak soru seçimi gerçekleştirilir. Katılımcıların görüşlerini sunması, birbirinin fikirlerine katılıp katılmadığını açıklamaları, kolaylaştırıcının soruşturmanın ilerlemesi için stratejilerden yararlanması bu aşamada gerçekleşir. En son genel bir özetleme yapılarak çalışma değerlendirilir (Haynes, 2002'den aktaran Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız, 2017, s.5).

Oturma Düzeni: Çocuklarla felsefe oturumlarına ilk önce çember oturma düzenine geçilerek başlanır. Çember oturma düzeninin yüz yüze olmayı sağlaması güven duygusu verirken aynı zamanda “Hepimiz eşitiz.” mesajı vermektedir. Kolaylaştırıcının da çembere dâhil olması “Ben de sizden biriyim, ben de sizin gibi soruşturan bireyim.” anlamına gelmektedir. Çember herkesin eşit olmasını, hiyerarşinin olmamasını sembolize eder. Mekân illa ki sınıf olmak zorunda değildir; herhangi uygun bir mekân uygulama için tercih edilebilir (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018; A. Aydoğan Gezer, kişisel iletişim, Nisan 2020). Çember oturma düzenine geçildikten sonra katılımcıların tartışmada uyulacak kuralları hatırlamaları beklenir veya kolaylaştırıcı gerekli hatırlatmaları yapabilir (Gregory, 2008, s.9).

Wartenberg (2018, s.62) bu noktada çocuklara hatırlatılması gereken kuralları şu şekilde açıklar:

- Kolaylaştırıcının sorduğu sorulara net cevaplar vermek,
- Birbirimizi dikkatli ve sessizce dinlemek,
- Duyduklarımıza ilişkin düşünmek,
- Katılıp katılmadığımıza karar vermek,
- Neden katıldık ya da neden katılmadık, buna karar vermek,
- Konuşma sırası bize gelince nedenleriyle birlikte katılıp katılmadığımızı açıklamak,
- Herkesin fikrine saygı duymak,
- Herkesin değerli katkıları olduğunu bilmek,
- Hep birlikte düşünmek ve eğlenmek.

Wartenberg, bu kuralları hatırlattıktan sonra gerekli görülürse çocukların kurallar hakkında ne düşündüklerini de açıklamalarına fırsat verilmesi gerektiğini belirtir.

Dikkat Toplama - Isınma: Gerekli hatırlatmalar yapıldıktan ve oturma düzeni sağlandıktan sonra dikkat toplama/ısınma çalışması gerçekleştirilir. Isınma/dikkat toplama çalışmasında amaç katılımcıların dikkatini uyarana çekmektir. Bunun için belirli bir kural veya kalıp yoktur. Drama eğitimi almış bir kişi dramayla başlayabilir; zekâ oyunları eğitimi almış biri zekâ oyunuyla başlayabilir; mindfulness-bilinçli farkındalık çalışmaları, nefes çalışmaları yapıp çocukların o ana gelmeleri ve açık bir zihinle çalışmaya başlamaları sağlanabilir; konu hakkında bir soru sorularak başlanabilir (I. Taş, kişisel iletişim, Şubat 2021).

Uyaran Sunumu: Öğrencilerle felsefi bir metin okunup canlandırabilir. Uyaranın sadece metin olması gerekmez; öğrencileri düşündürüp keşfetmelerini sağlayan materyaller uyaran olarak seçilebilir (Gregory, 2008, s.9). Katılımcıların dikkati çekildikten sonra uyaran sunumuna geçilir. Uyaran bir hikâye, resim, müzik, doğa yürüyüşü, sadece bir soru, mit, fıkra vb. olabilir. Burada önemli olan uyaranın arka planında felsefi bir soru veya sorun olması gerektiğidir. Nesnel cevabı olmayan sorular felsefi soru olarak düşünülebilir. Uyaranın içindeki felsefi sorunu veya soruyu katılımcılar keşfedebilir ya da kolaylaştırıcı katılımcılara yöneltebilir. Soruşturmalar uyaran sunumunun sonunda yapılabileceği gibi gerekli görülen durumlarda uyaran sunumunun ortalarında da yapılabilir. Gerçek yaşamı deneyimleme imkânı sunan uyaranlar sahip olunan düşüncelerin değişmesini sağlarken yeni düşüncelerin gelişmesini sağlar. Metne dair bir veya birkaç açık soru sorarak bir süre metin sorgulanır. Sonrasında ana kavrama-soruya odaklanılabilir. Gizli sorularla sorgulama derinleştirilir. Açık sorular hikâyeye ilişkili sorulardır. Gizli sorular ise hikâyenin özünde yatanı bulmaya yönelik felsefi sorulardır (N. Peker Antep, kişisel iletişim, Mayıs 2018; A. Aydoğan Gezer, kişisel iletişim, Nisan 2020; G. Şahin, kişisel iletişim, Ekim 2020). Bu noktada programın kurucuları ve geliştiricilerinin bir önerisi bulunmaktadır. Uyaran sunumunda genellikle hikâye okunması tercih edilmektedir. Hikâye seçiminde çok uzun metinlerin tercih edilmesi, çocukların dikkatini dağıtıp asıl konudan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle kısa ve öz hikâyeler tercih edilmelidir. Aynı zamanda resimli hikâyeler de çocukların asıl konuya odaklanmasını zorlaştıracığından hikâyelerin resimleri çocuklarla paylaşılmamalıdır. (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s.35; G. Şahin, kişisel iletişim, Ekim 2020).

Tartışılacak Soruların Belirlenmesi: Uyarın sunumunun ardından, uyarının temelinde yatan felsefi durumla ilgili sorular sormaları için öğrenciler teşvik edilir ve sorular belirlenir. Bu noktada kolaylaştırıcı öğrencilerin sorularını felsefi şekilde ifade etmeleri için onlara yardımcı olabilir (Gregory, 2008, s.9). Bu aşamada çocukları gerçekten dinlemek önemlidir. Soruyu sorup cevabı alıp başka bir soruya geçmekten ziyade gelen cevapları dinlemek ve bu cevaplar üzerinden tartışmayı yönlendirmek daha keyifli bir ortam yaratacaktır. Zaman zaman soru gelmeyebilir veya çocuklar soruyu ifade etmekte zorlanabilirler. Bu gibi durumlarda kolaylaştırıcı doğaçlamayla bir soru oluşturabilir veya çocuklara yardımcı olabilir (“The Prindle Institute For Ethics”, 2021).

Soruşturma Topluluğu: Kolaylaştırıcı ve öğretmenler bir bütün olarak sorgulama topluluğunu oluşturur ve hep birlikte tartışır. Bu aşamada hipotez geliştirme, örnek veya karşıt örnekler sunma, birbirlerinin fikirlerine katılma veya katılmama gibi aktif bir tartışma ortamı oluşur. Soruşturma işi aynı zamanda sosyal bir girişimdir. Çünkü bu aşamada öğrenciler kendi bakış açılarını paylaşır, başkalarını dinler, yüz ifadelerini okur, başkalarının düşünceleri üzerinden kendi fikirlerini yeniden yapılandırır (Gregory, 2008, s.9). Düşünme zamanı aşamasında grup temel soruna odaklanır. Paylaşılan uyarın, içindeki temel felsefi soruna ulaşmak için incelenir. Soruşturma sürecinde katılımcılar hem kendi görüşleri hem de grup arkadaşlarının görüşlerinin etkisiyle soruşturma çukuruna düşerler. Soruşturma çukuru, çocuklar için felsefe alanında önemli bir terimdir. Soruşturma bir çukura benzetilir; kişi düşüncelerini yapılandırırken sanki bir çukura düşmüş gibidir. O çukurdan çıkabilmesi için düşünmesi gerekmektedir. Bazen tam çukurdan çıktığını, fikrini inşa ettiğini zanneder ama gruptaki başka bir katılımcının fikri üzerine veya kendi fikrini yeniden düzenlemesi üzerine, tekrar ve tekrar o çukura düşüp fikirlerini yıkıp yeniden inşa edebilir. Soruşturma çukuruna düşmeden önce kavramlar açıktır. Fikirler çatışınca birey bocalar ve kafa karışıklığı yaşayarak soruşturma çukuruna düşer. Buradan çıkmak için fikirleri tahmin eder, test eder, doğrular, yorumlar veya geneller. Bunun sonucunda da çukurdan çıkarak tekrar açıklığa kavuşur (G. Köksal Alpdağ, kişisel iletişim, Ekim 2020). Kısacası soruşturma çukuruna düşmek, bireyin zihninde yeniden ve yeniden sorgulama yapmasıdır (G. Şahin, kişisel iletişim, Ekim 2020). Kolaylaştırıcı ise süreç boyunca katılımcılara “Neden, sen bu konuda ne düşünüyorsun, arkadaşının fikrine katılıyor musun?” gibi sorular yönelterek katılımcıları aktif kılar. Sorulan sorulara soruyla karşılık vererek katılımcıların fikirlerini açığa çıkartmaya çalışır. Burada önemli olan

düşünce doğurtmaktır. Düşünce doğurtma terimi Sokrates'e, Sokratik diyaloga dayanmaktadır. Sokratik diyalogda sorularla süreç yönlendirilir. Katılımcılar bilginin pasif alıcısı değildir; aktif bilgi üreticisi konumundadırlar (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018; A. Aydoğan Gezer, kişisel iletişim, Nisan 2020). Soruşturmalarda sırasında tanım yapmak veya kesin yargılara ulaşmak amaçlanmaz. Herkes kendi bakış açısıyla tanım veya açıklama oluşturabilir. Bunu yaparken de konuşmak istemeyen katılımcılar zorlanmaz. Aynı şekilde her soru cevap bulmak zorunda değildir, yanıtız kalan soruların olması da doğaldır (G. Şahin, kişisel iletişim, Ekim 2020). Soru oluşturma, oluşturulan sorulardan birini seçme ve seçilen sorulardan birini tartışmayı kapsayan bu kapsamlı bölümün ardından değerlendirme basamağına geçilir.

Değerlendirme: Bu aşamada amaç kesin ve doğru bir cevap bulup sınıftaki herkesin o cevapta uzlaşmasını sağlamak değildir. Değerlendirme yapmaktaki amaç, grubun bireylerinin öz değerlendirme yaparak kendilerini ve o gün soruşturmada yapılanları değerlendirmesini ve soruşturmaya geniş bir açıdan bakmasını sağlamaktır. “Birbirimizi dinledik mi?”, “Yeni fikirler geliştirdik mi?”, “Birbirimize saygı duyduk mu?”, “Bugün fikirlerimiz değişti mi?” şeklindeki biçimlendirici öz değerlendirme sorularından bir veya birkaçı değerlendirme aşamasında sorulabilir (Gregory, 2008, s.9). Değerlendirme basamağında belki de başta sahip olunan düşünceden daha farklı bir düşünceyle çalışma bitirilebilir. Öncelikli olarak sözlü bir değerlendirme mutlaka olmalıdır. Katılımcılar kendileri, diğer katılımcılar, soruşturmanın süreci ve sonucu hakkında fikirlerini paylaşırlar. Davranış, tutum ve hareketler genel olarak değerlendirilmelidir. Bu aşamada kolaylaştırıcı, soruşturmayı genel hatlarıyla özetleyebilir. Sorgulanan duruma farklı açılardan bakmak için kavram esnekliğine sahip olmak gerekir. Çocuklar için felsefede iki tür değerlendirme vardır. Birincisi dış değerlendirmedir. Bir gözlemcinin veya kolaylaştırıcının soruşturma grubundaki bireylerin gelişimini gözlemlemesidir. İkinci değerlendirme ise iç değerlendirmedir. Her bireyin kendini değerlendirmesini ifade eder. Süreç boyunca ve sürecin sonunda değerlendirme yaparken, katılımcıların görüşlerine dönüt verilirken övgü veya yergi ifadelerine yer verilmez (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018; A. Aydoğan Gezer, kişisel iletişim, Nisan 2020).

Pekiştirici Felsefi Etkinlikler: Soruşturma sonrasında oyun oynama, okuma çalışmaları, yazma çalışmaları, resim yapma veya benzer tartışmaları aile bireyleriyle gerçekleştirme gibi destekleyici etkinlikler uygulanabilir (Gregory, 2008, s.9).

1.2.1.5. Çocuklar için felsefe yaklaşımında metotlar

Husserl'a (2014, s.62) göre felsefe yapmanın belirli bir yolu yoktur. İnsan kesin ve bilimsel teoriye ağırlık vererek felsefe yapabileceği gibi günlük yaşam içerisinde, dünya görüşü doğrultusunda da felsefe yapabilir. Üçüncü bir seçenek olarak ise estetik ve pratik doğaya sahip sanatçılar, hukukçular gibi insanlar da hem teorik hem de kişisel idealleri doğrultusunda felsefe yapabilirler. Droit (2017, s.119) de dünya genelinde çeşitli yaklaşımların olduğunu, önemli olanın kişinin, bunca çeşit içerisinde kaybolmadan veya kalıplar içine hapsolmeden kendi yolunu çizebilmesi olduğunu vurgular. Öncelikli olan günden güne, durumdan duruma değişen yolda yürümektir.

Çocuklar için felsefe eğitimi metotlarına bakıldığında beş temel metodun varlığı dikkat çekmektedir. Metotların birbirine benzer olduğu ve birbirinden tamamen farklı olduğu belli başlı noktalar mevcuttur. Aşağıda çocuklar için felsefi alanındaki temel metotlar kısaca açıklanmıştır:

Matthew Lipman Metodu: Çocuklar ve gençlerle uygulama yapma imkânı sağlar. Çocuklar için felsefenin kurucusu Lipman ve Montclair Üniversitesi'ndeki meslektaşlarının geliştirmiş oldukları programa dayanır. Öğretim materyali olarak 6-15 yaş arası çocuklara yönelik felsefi kavramları içeren roman-öykü kitapları ve öğretmen rehber kitabı-kılavuzları hazırlanmıştır. Bu destek materyalinin hazırlanmasındaki amaç, problem çözümüne yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirmenin yanı sıra akranlarla iletişim kurabilme becerilerini de geliştirmektir. Matthew Lipman, John Dewey'in pragmatik yaklaşımından büyük ölçüde etkilenerek kendi yaklaşımını şekillendirmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2012, s.4; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s.154).

Felsefi Sorgulama Topluluğu Metodu: Hem yetişkinlerle hem de çocuklarla uygulama yapma imkânı sağlar. Bu metot Catherine McCall'un çocuklarla felsefe yaklaşımına dayanır. McCall, Lipman ile birlikte çalışmalar yapıp alanda kendini geliştirmiştir. Bu metodu diğerlerinden ayıran özellik, felsefi sorgulama oturumunu yönlendiren, şekillendiren başkana yönelik yapılan vurgudur. Oturum başkanı, felsefi diyalogun oluşması için farklı dinamikler bulabilen, temel düzeyde felsefe ve mantık bilgisi olan, her bireye katılım fırsatı sunan, daha önce başka bir eğitmenin rehberliğinde uygulama yapmış olan bir kişi olmalıdır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s.156).

Nelson'ın Sokratik Metodu: Genellikle yetişkinlerle uygulama yapma imkânı sunar. Alman filozof Leonard Nelson'a göre bu metot; felsefeyi öğretme değil, felsefe yapmayı öğretme sanatıdır. Filozofları öğretmek değil, öğrencileri filozof yapmaktır. Sadece yaşanmış deneyimler üzerinden felsefe yapılabilir düşüncesi vardır. Grubun ortaklaşması, fikir birliğine varması özelliğiyle bu metot diğer metotlardan ayrılır. Çünkü diğer metotlarda amaç herkesin kendi fikrini beyan etmesi ve diğerlerinin de bu fikre saygı duyması iken bir fikir birliğine varma amacı yoktur. Son olarak bu metot, Sokrates ve Kant'ın felsefi değerlerinden etkilenilerek oluşturulmuş bir metottur (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s.158).

Gareth B. Matthews Metodu: Çocuklar için felsefe metodunun sadece çocuklar için değil yetişkinler için de uygun olduğunu savunmuş ve bu doğrultuda hem çocuklarla hem de yetişkinlerle uygulama yapmanın önemine değinmiştir. Bu metot Piaget'nin kuramında belirttiği bilişsel gelişim evrelerini eleştirir ve çocukların felsefi/soyut düşünebileceği, çocuklarla felsefe yapmanın mümkün olduğunu savunur. Matthews, Lipman'ın aksine felsefenin doğal bir süreç ve aktivite olmadığını vurgular. Çocukların soyut düşünme evresinde olmadıkları için, soyut düşünmeyi pratik edebilecekleri içeriklerle karşılaşmamasını ve bu durumun genel kabul görmesini eleştirir (Vansielegem ve Kennedy, 2012, s.5; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s.160; Dumanlı Kadızade ve Aslan, 2019, s.15; "Philosophy for Children", 2021).

Thomas E Jackson Metodu: Okul öncesi dönemden itibaren felsefenin müfredatta yer alması gerektiğini söyler. Bağımsız düşünce ve davranış geliştirme önemlidir. "Her düşünce serbestçe ifade edilmelidir." ve "Kim, hangi yaşta, ne söylerse söylesin küçümsenmemelidir." ilkelerine dayanır. Her katılımcının soru üretmesi bu metodu diğerlerinden ayırır çünkü diğer metotlarda gönüllü kişiler soru üretir. Bir diğer farklı nokta ise değerlendirme aşamasının formlarla yürütülmesidir (Karakaya, 2006, s.27; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s.160; Dumanlı Kadızade ve Aslan, 2019, s.16).

Tüm bu metotlara bakıldığında birbirlerine benzeyen ve birbirlerinden tamamen farklı olan noktaların varlığı dikkat çekicidir. İlk dönemlerinde bir yöntem ve yeni bir yaklaşım olarak görülen çocuklar için felsefeye dair olan algı zamanla bir uygulama ve hareket haline dönüşmüştür. İkinci nesil veya ikinci dönem olarak anılan bu dönüşüm başkaldırı niteliği taşımaz aksine çocuklar için felsefenin uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgular. Amacı düşünme becerileri eğitimi ya da soruların cevaplarına ulaşmak değil, yolda olmaktır. Önemli olan birlikte düşünebilmek, etkili iletişim

yöntemleri kullanmak ve bunu eğitim sistemleriyle bütünleştirmektir. Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murriss, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber ve Philip Cam ikinci dönemin önemli temsilcileridir (Vansielegem ve Kennedy, 2012, s.7). Günümüzde çocuklarla felsefe çalışmalarında esas olan durum da bu şekildedir; kalıplardan veya şekilden ziyade süreç yönetiminin gruba ve duruma uygun şekilde yürütülmesi, birlikte düşünebilmek ve yolda olmak.

1.2.1.6. Çocuklar için felsefe yaklaşımında kullanılabilir öğretim stratejileri

Öğretim stratejileri, bireylerin öğrenmelerini etkileyen, davranış ve düşüncelerini yönlendiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran ilke, teknik veya alışkanlıklardır. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında çocuklar için felsefe ile ilişkili derslerden biri düşünme eğitimi dersidir. Bu dersin öğretme-öğrenme sürecinde çocukların derse etkin şekilde katılmalarının önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle seçilen yöntem ve teknikler çocukların aktif katılımına dayanmalıdır. Beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, küçük/büyük grup tartışmaları, örnek olay inceleme, alan gezileri, gözlemsel araştırma, senaryo yazma, biyografi inceleme, drama, istasyon, Sokratik yöntem vb. yöntem ve teknikler çocuklarla felsefe yaparken kullanıma uygundur (Dombaycı, 2013, s.154; MEB, 2015, s.18).

Çocuk için felsefede kullanılan stratejiler ‘Kolaylaştırıcının alet çantası’ olarak da isimlendirilmektedir. Örnek-karşıt örnek, döngüden çıkarma, açma, koşullama, yankılama, hayali muhalif en temel kolaylaştırıcı stratejileri arasındadır (G. Köksal Alpdağ, kişisel iletişim, Ekim 2020).

Soruşturma yaparken kavram haritası oluşturulabilir. Dikkatin dağıldığı durumlarda ana konuya dönerek sabitleme yapılabilir. Mevcut düşüncenin tersini anlamaya çalışırken “Farz edelim ki...” gibi savlarla hayali muhalif stratejisi kullanılabilir. Örneklere karşı örnekler sunarak, doğrulama-yanlışlama yaparak bakış açıları çeşitlendirilebilir. Döngüden çıkarma, açma, yankılama (yansıtıcı ifadeler kullanma) gibi stratejilere başvurulabilir. Burada önemli olan nokta şudur: tüm bu stratejiler arasında kaybolmamak; soruşturmanın ipini elden kaçırmamak. Stratejiler kolaylaştırıcının işini kolaylaştırmak için vardır; zorlaştırmak için değil. O an duruma en uygun olduğunu düşündüğünüz bir yöntemle çocukları ve soruşturmayı rahatlatmak mümkündür (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018).

Kolaylaştırıcı soruşturmalar sırasında sık sık açma sorularına yer vermelidir. Düşünme için yeterli süreyi çocuklara tanımalıdır. Mümkünse herkesi konuşturmaya çalışmalıdır ama çocuk konuşmaya istekli değilse de zorlamamalıdır. “Bunu biraz açar mısın?” gibi sorular sorarak çocukların düşüncelerini açıklamalarına yardımcı olmalıdır. Söylenen fikirleri yankılayarak, “... mı demek istiyorsun?” şeklinde diyalog kurabilir. Fikirler arası bağlantı kurabilir, ilişkilendirmelerde bulunabilir. Bunu konuşarak veya yazarak yapabilir. Kavram haritası oluşturmak görsel öğrenen çocuklara hitap etmesi açısından çok önemlidir. Soruya soruyla karşılık vererek karşıdakini konuşturmaya çalıştığı Sokratik ironiden yararlanabilir. Soruşturulan konudan uzaklaşıldığında, konu farklı alanlara kaydığında asıl konuya odaklanmak için ‘demir atma’ stratejisini kullanabilir. Hayali muhalif ve karşıt görüş geliştirme stratejileri herkesin aynı fikirde olduğu ve belli cevapların geldiği durumlarda kullanılacak temel stratejilerdendir. Fikir ayrılıkları veya fikir birliklerini saptayabilir. “Eğer ... olsaydı” ve “Ya... ya da ...” şeklinde cevaplarla çocukların farklı açılardan bakmalarını sağlayabilir (Worley, 2019, s.47).

En iyi veya her zaman kullanılacak mükemmel bir teknik veya strateji yoktur. Her oturum, her grup birbirinden farklı soruşturmalar gerçekleştirir veya aynı grup farklı zamanda aynı konu üzerinden farklı çıkarımlar yapabilir. Felsefenin güzel tarafı da budur. Her şey değişir; düşünceler de değişir. Bu nedenle her duruma birebir uyan bir strateji uygulamak pek mümkün değildir. Önemli olan o an o duruma en uygun stratejiyi seçmektir.

1.2.1.7. Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü/ kolaylaştırıcı olmak

Çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmen “kolaylaştırıcı” ismini alır. Bu isim değişikliğindeki amaç aslında çok açıktır: Çocukların felsefe yolculuklarını kolaylaştıran kişi olmak ama bunu yaparken tek ve sarsılmaz bir otorite olarak algı oluşturmamaktır. Worley (2019, s.47) kolaylaştırıcı olmayı, labirentte yolunu bulmaya çalışan Thesusus’a yardımcı olan Ariadne’ye benzetir. Kolaylaştırıcı orada olmalıdır, yol göstermelidir ama varlığını hissettirmemelidir. Aynı özelliklerden dolayı bir başka benzetmesinde de kolaylaştırıcıyı usta bir garsona benzetir. Kolaylaştırıcı çocuklarla felsefe yaparken meraklı ve istekli olmalıdır ve o heyecanı çocuklarla paylaşmalıdır. Soru oluşturma konusunda ilk uygulamalarda örnek olabilir ama zamanla kendini geri çekip çocukların kendi sorularını oluşturmaları için alan açmalıdır. Oturma düzenini

sağlamalıdır, U veya çember düzeninde oturma felsefe oturumlarının olmazsa olmazlarındandır.

Bolat'ın (kişisel iletişim, Mart 2020) “Eğitimde Yenilik ve Dönüşüm” isimli seminerinde belirttiği üzere, çocuklara hazır bilgi vermek yerine, onları düşündürecek sorularla bilgiye ulaşmalarını sağlamak önemlidir. Bilişsel gelişimin özü budur ve gerekçelendirilen fikirler bilişsel gelişime aittir. Okulların dolayısıyla öğretmenlerin amacı bilgi vermektен çok sınırsız bilgiye nasıl ulaşılacağını çocuklara göstermektir. Bu ulaşım çabalarında çocuklara rehberlik etmektir. Bu açıklamalar bir kolaylaştırıcının nasıl olması gerektiğini açıklamaktadır.

Kolaylaştırıcı rehberlik eder, aktif dinleyicidir. Hâkimiyet ise grubun tüm katılımcılarındadır. İhtiyaç duyulan durumlarda kolaylaştırıcı süreci toplayıp yönlendirebilir. Kolaylaştırıcının bilginin hâkimi olma, bilginin aktarıcısı olma sorumluluğu yoktur. Güvenli bir iletişim ortamı sağlamak en temel kolaylaştırıcı amacı sayılabilir. Kolaylaştırıcı beden dili ve sözel ifadeleriyle, özenli düşünme ve özenli dil kullanımı konularında örnek olmalıdır. Özenli davranışlar kolay kolay gelişmez, zamanla oturur. Çember oturma düzenine geçildikten sonra kolaylaştırıcı, katılımcılara soruşturma harici uyarılarda bulunmamalıdır (N. Peker Antepe, kişisel iletişim, Mayıs 2018; A. Aydoğan Gezer, kişisel iletişim, Nisan 2020).

Kolaylaştırıcı kendi fikrini belli etmemeli ve tarafsız bir duruş sergilemelidir. Nötr bir ses tonu kullanılmalıdır. Katılımcıların nereden nereye geldiklerini fark edebilmeli, katılımcılardaki gelişimi ve değişimi gözlemleyebilmelidir. Gruba güven vermeli, saygı duymalı ve grubu canlı tutmalıdır. Soruşturma süreci zor bir süreçtir ve kolay kolay tıkanmalar yaşanabilir. Bu durumda hayali muhalif, tekrarlama, özetleme, sabitleme, karşıt görüş geliştirme gibi stratejilere başvurarak soruşturmanın devam etmesini sağlamalıdır (G. Şahin, kişisel iletişim, Ekim 2020).

Felsefeyle yeni ufuklar keşfedilir. Önemli olan kişinin kendi yolunu bulmasıdır ve bu süreç yavaş ilerler. Anlaşılmaz olana ulaşmak hedeflenir; sabırla ve sistematik bir çalışmayla sonuca ulaşmak mümkündür. Felsefe maceralarla dolu, kendine has deneyimler sunan bir yolculuktur (Droit, 2019, s.78). Droit'nin de belirttiği üzere bu yolculukta sabırlı olmak, sistematik çalışmak hem kolaylaştırıcı için hem de sorgulayan bireylerin tümü için geçerlidir.

Husserl soruşturmaya dair, araştırılacak şeylerin doğasını izlemek gerektiğini belirtir; kişinin önyargılarını ve örnek aldığı şeyleri araştırmadan uzak tutması

gerektiğini vurgular (Husserl, 2014, s.32). Bu noktada araştırma ve felsefi sorgulama sürecinin benzer veya aynı olduğu durumlar olabileceğini belirten Husserl'a göre, araştırmacı kişisel yargılarının çalışma konusuna müdahale etmesine izin vermemelidir.

Felsefe konuşmak, yetişkin ve çocuğun birlikte sorgulama yaptıkları bir yoldur. Yolun güzergâhı ve alınan risk ortaktır. Yetişkin otorite sahibi, her şeyi bilen kişi değildir. Yetişkin olarak ilk başta 'otorite olmama durumu'nu sergilemek zor gelebilir ancak iyi bir kolaylaştırıcı olmak için kişinin her şeyi bilmediğini kabul etmesi gerekir. Çocuklarla felsefe konuşurken farklı inanç ve görüşleri birbirine yaklaştıran ve birbirinden ayıran özellikleri çocukların keşfetmesini sağlamak gerekir. Böylelikle başkasına ait fikirlere karşı hoşgörülü olabilmek inşa edilir. Hoşgörüsüzlük, fanatizm, ön yargılar ne kadar yaygın olursa olsun çocuklarla felsefe konuşulurken bu duruma karşı bir tutum sergilenmelidir (Droit, 2017, s.110).

Worley ve Ebese Büyüköğürlü'nün (2019) yapmış olduğu söyleşide kolaylaştırıcı olmaya dair püf noktaları yer almaktadır. Worley, kolaylaştırıcı olmanın aslında pek de kolay olmadığını ve bu işin nasıl yapıldığını öğrenmenin pek çok yolunun olabileceğini belirtmektedir. Bilgi ve becerilerini geliştirmek isteyenlerin eğitimler alabileceğini; alanda yazılmış kitapları, makaleleri, çevrimiçi kaynakları okuyabileceğini ve en önemlisi de insanların kendi tecrübelerinden, çocuklarla yaptıkları uygulamalardan öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Dewey ve Norton'a göre öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerde bulunması gereken anahtar bir özellik olan yansıtıcı düşünebilme becerisine de kısaca değinmek gerekir. Öğretmen, yaptığı ve söylediği şeylerle öğrencilere örnek olmalıdır. Aynı şekilde öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabilme yani yansıtıcı düşünebilme becerisiyle, kuramsal bilgiyi uygulamaya dökebilmesi noktasında da rehber olmalıdır. Yansıtıcı düşünebilen bir öğretmen, sarsılmaz bir otorite olmadığını bilir, yaptığı hataları kabul edebilir, süreci en verimli hale getirmek için gerekli değişiklikleri çalışma ortamına yansıtabilir ve tüm bunları gerçekleştirirken açık fikirli ve tarafsız duruşunu korur (Demirel, 2004, s.232). Yansıtıcı düşünebilme becerisi iyi bir kolaylaştırıcının da sahip olması gereken özelliklerden biridir.

Çocuklar için felsefe soruşturmalarında öğretmen/kolaylaştırıcı, süreç içinde kendi beklentilerine kapılmamalı aksine bulduğuyla yetinmelidir. Çocuklar, öğretmenin beklentiye kapılıp dayattığı şeylerden ziyade ilgi duydukları konularda konuşurken

öğrenebilirler. Bu nedenle çocuklara ne düşünmeleri gerektiğini söylemek yerine nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda örnek olunmalıdır (Direk, 2019, s.11).

Lipman, Sharp ve Oscanyan (1980, s.112) kolaylaştırıcının soruşturmalar esnasında, düşüncelerini açmalarına yardımcı olmak için çocuklara sorabileceği sorulara örnekler verir. Bu sorulardan bazıları şunlardır:

- Bu konuda ne düşünüyorsun?
- Bu görüşe katılıyor musun?
- Neden katılıyorsun/katılmıyorsun?
- Bu ifadeyle ne anlatmak istiyorsun?
- Şimdi söylediklerinizle daha önce söylediğiniz şeyler tutarlı mı?
- Birbirinizin söyledikleri çelişiyor olabilir mi?

Bu soruları ve bunlara benzer soruları kullanmak soruşturmalar esnasında kolaylaştırıcının sürecini yönetmesini kolaylaştıracağı gibi, çocukların da düşüncelerini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Son olarak Wartenberg'e (2018, s.17) göre kolaylaştırıcı, felsefe alanından gelmek zorunda değildir ancak öğrencilerin bağımsızlığını, yaratıcılığını, sahip oldukları merak duygusunu, sabır ve espriyle besleyebilmelidir.

1.2.1.8. Soruşturma topluluğu

Çocuklar için felsefe oturumlarında katılımcılar birbirini dinler, birbirine soru yöneltir ve sorular hakkında fikirlerini ifade ederler. Öğretmen/kolaylaştırıcı sorular sorarak süreci yönetir ancak tartışma tamamıyla öğretmenin kontrolünde değildir. Oluşturulan bu topluluğa da sorgulama grubu veya soruşturma topluluğu adı verilir (Vansieleghem, 2005'ten aktaran Gür, 2011, s.1312). Çocuk/yetişkin fark etmeden herkes için düşünme sürecinde mutlu olabilecekleri, yargılanmadan kabul görebilecekleri bir ortam oluşturmak soruşturan topluluğun özüdür.

Lipman (1988, s.19) soruşturma topluluğuna yönelik olarak eğitimin bileşenlerine vurgu yapar. Eğitim sürecinden, ölçme işlemlerine, öğretim yöntemlerinden, müfredata eğitimin her bileşeni aslında nasıl bir dünyada yaşamak istenildiğiyle ilgilidir. Bu sorunun cevabına göre eğitim süreçleri tasarlanmalı ve çocuklar/bireyler kendileri için düşünmeye teşvik edilmelidir.

Lipman'ın felsefe ve demokratik toplum ilişkisine dair olan algısı soruşturma topluluğunun şekillenmesinde etkilidir. Lipman'a göre ileri demokrasi; insan hakları,

eğitim, adalet ve sağlık gibi temel alanlarla ilgili kurum ve kuruluşların, insan hak ve özgürlüklerine gerçek anlamda saygı duyduğu bir sistemdir. Böyle bir sistemin varlığı da felsefeyle, düşünmeyle, karşılıklı hoşgörü ve anlayışla kurulabilir (Kenan ve Demir Çelebi, 2014, s.307).

Demokratik bir topluluk olan soruşturan topluluk, gelişen ve geliştiren bir yapıdadır. Demokratik topluluklar, iletişim ve etkileşim sayesinde soruşturarak daha kolay öğrenirler. Kansu ve Peker Antepe'nin (kişisel iletişim, Mayıs 2020) belirttiği üzere insanların didiklemeden, saçmalamaktan, icat çıkartmaktan korkmaması gerekir. İnsan okuyup sorgulamalıdır; sorguladıkça gelişme gösterir. Descartes ve Nietzsche'nin üzerinde durduğu yapı bozumu kavramı çocuklar için felsefenin de temelinde yer almalıdır. Önce her şey yıkılmalı sonra tek tek inşa edilmelidir. Kavram ve nesnelerin bilindik işlevselliğini değiştirerek, yıkıp yeniden inşa ederek; kavramları ters yüz ederek soruşturan bir topluluk olunur.

Soruşturma topluluğunda bireylerin sahip olması gereken beceriler vardır. Soruşturma/sorgulama becerileri; tanımlama, açıklama, problem yazımı, hipotez geliştirme ve ölçme olarak sayılabilir. Sınıflandırma, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma, eleştirme, okuma, yazma, çeviri gibi bireysel düşünme becerileri de basit ve karmaşık soruşturmalarda kullanılabilir (Lipman, 1988, s.80).

Soruşturma topluluğu, grupla çalışma tekniklerinden biri olarak görülebilir. Grupla çalışma, öğrencilerin bir konu hakkında birbirleriyle konuşmalarını, bir probleme birlikte çözümlerini kapsar. Grubun amacı ve bu amaca ulaşmak adına sorumluluk üstlenen bireyleri vardır. Soruşturma topluluğu ve grupla çalışma; aktif katılımı, etkili iletişimi ve kabaşık öğrenmeyi kolaylaştırır (Ergün ve Özdaş, 1997, s.93).

1.2.1.9. Sokratik sorgulama

Sokrates gerek dış görünüşü gerek düşünüşü ve yaşayış tarzıyla dönemindeki filozoflardan ayrılan bir isimdir. Dönemin diğer Yunan filozofları dış görünüşlerine dikkat eden, uzun ve bütüncül nutuklar çeken isimlerken; Sokrates tam olarak bu özelliklerin tersini sergilemiştir. Sokrates hali hazırdaki fikirleri söylemekten, tezini ileri sürüp sonrasında bunu savunmaktan ziyade bulunduğu duruma göre konuşan bir isimdir. Yücel (2016, s.42) bu durumu Sokrates'in annesinin mesleğiyle bağdaştırmaktadır. Sokrates'in annesi ebedir; Sokrates de tıpkı annesinin çocuk

doğurtması gibi düşünceler doğurtur. Karşısındaki ile beraber konuşarak gerçeğin peşinden gider ve gerçek olanı buldurur. Konuşma esnasında karşısındakini susturup üstünlük kurmaya çalışmaz; aksine karşısındakini konuşurmaya çalışır. Sokrates'e göre her insan bilgi ile doludur. Önemli olan bu saklı kalan bilgileri akli kullanarak ortaya çıkarmaktır. Her insan ahlaklı ve akıllıdır bu nedenle herkes gerçeğini kendi içinde aramalıdır. İnsan bu gerçeğe ulaşırsa yanlış ve adaletsiz olanda ısrarcı olmaz. Sokrates'in en büyük gayreti kendini bilmek, kendini eğitmektir. Bilmek için öncelikle insanı ele almak gerekir, insanı ele almak için ise kişinin öncelikle kendisinden yola çıkması gerekir. Bu fikirleri ile Sokrates batı felsefesinde, felsefeyi soyuttan somuta, dıştan içe, uzaktan yakına çeviren ilk isim olarak kabul edilir. İşe dönük, hayatın içinden ve hayat için yapılan felsefi sorgulamalar Sokratik yöntemin ana özelliklerindedir.

Atina'da Delfi Tapınağında "kendini bil" sözü yazar. Kendini bilmek felsefenin özüdür. Kişi, kendine ait olan bilgiye ulaşmak için, kendini bilmek için felsefeye adım atar (N. Peker Antep, kişisel iletişim, Mayıs 2018). Sokrates'in felsefesinin özü de budur: Kendini bilmek. Sokrates'e göre eşyanın veya evrenin özünü bilemememize karşılık bir tek kendimizi bilebiliriz (Yücel, 2016, s.42).

Sokrates'in öğrencisi Ksenofon, Sokrates'in öğretim yöntemini şu şekilde açıklar: Sokrates'e göre öğrenilen şeyler, zihinlerde tohum halinde uyuyan başka fikirlerin büyümesine yol açar. Sokrates'in yöntemi de bu fikir tohumlarını ortaya çıkarmaktır (Yücel, 2016, s.43). Sokrates'in idealist felsefesinde insanın tüm bilgilere sahip olduğu düşüncesi vardır. Bu bilgilerin üstü örtülüdür, bilgiler berrak değildir; eğitimin görevi ise bu örtülü bilgilerin üstünü açmak ve bilgileri uyandırmaktır. Sorular sorarak, sorulan bu sorulara yeni sorular ekleyerek kişilere yeni şeyler öğretilir. Bu şekilde uygulanan Sokratik yöntemin en iyi örnekleri, Platon tarafından yazılan Sokrates'in felsefesini yansıtan eserlerdir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.50; Soysal ve Pullu, 2020, s.32).

Sokratik yöntem kişiyi eleştirel düşünmeye zorlar, yeni şeyler öğretmekten çok bilinenden hareket edip sorgulamaya dayanır. Bilişsel becerilere göre şekillenen aynı zamanda bilişsel becerilerin gelişimini de destekleyen Sokratik yöntem, sınıf ortamında kullanıldığında eğlenceli, canlı bir ortamın oluşmasını sağlar (Kanat ve Temel, 2019, s.894).

Ergün ve Özdaş'a (1997, s.50) göre Sokratik yöntem, soru-cevap uygulamasının tarihteki temelidir. Bu nedenle soru-cevap yöntemini açıklarken Sokratik Yöntemi

örneklerle açıklamışlardır. Sokratik yöntemin Türk eğitim edebiyatındaki karşılıkları “İsticvab” (Sorgulama, söyletme, soru-cevap) ve “Tekşifi Metod” (Keşfettirme, buldurma) olarak verilmiştir. Bu yöntemin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- İfade gücünü geliştirir,
- Dinleme becerisini geliştirir,
- Aktif katılımı sağlar,
- Düşünmeye sevk eder,
- Güdümeyi artırır,
- Sosyalleşmeyi sağlar,
- Öğrenilenleri uygulama ve yorumlama imkânı sağlar,
- “Başkalarının mantığı” ile düşünme becerisini geliştirir,
- Farklı fikirlerin ifade bulmasıyla demokratik ve hoşgörülü ortamlar geliştirir,
- Öz değerlendirme yapmayı sağlar,
- Tartışma becerisini geliştirir,
- Önemli noktaların vurgulanmasını sağlar,
- Her disipline uygundur,
- Hem ana hem de tamamlayıcı yöntem olarak kullanılabilir.

Çoğu yöntemde olduğu gibi bu yöntemin de sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.51):

- Uygun bir dil kullanılmazsa rahatsız edici veya sıkıcı olabilir,
- Tartışmaya katılamayan bireylerin, konuya ilgileri ve kendilerine olan güvenleri sarsılabilir,
- Sağlıklı bir tartışma ortamı yaratılamazsa öğretmenin kendine güveni azalabilir,
- Sorular iyi ifade edilemediği takdirde, düşünmeyi engelleyebilir veya anlaşılabilir hale gelebilir,
- Kontrollü ilerlenmediği takdirde odak noktasından uzaklaşıp konunun dağılmasına neden olabilir.

Tüm bu sınırlılıkların yaşanmaması için uygulamalarda dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Amaca hizmet eden, iyi uygulamaların gerçekleşebilmesi için öncelikle sorulan sorular dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır. Tartışmaya yönelik çalışmalarda, “evet-hayır” gibi kısa cevaplı ve kapalı uçlu sorulardan kaçınılmalıdır. Sorular emir veya telkin ifadeleri barındırmamalıdır. Soru veya cevaplar anlaşılmadığı takdirde aynı ifadelerle değil, farklı ifadelerle açılarak

tekrarlanmalıdır. Sorular bireyleri, ezberlemeye değil düşünmeye yönlendirmelidir. Mümkün olduğunca tüm katılımcıların cevapları dinlenmelidir. Düşünme için zaman tanınmalı, öğrenciler sıkıştırılmamalı, cevaplar aceleye getirilmemelidir. Öğrenciler, soru sormak için cesaretlendirilmelidir. Çalışma, dini veya ideolojik propagandaya dönüşmemelidir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.57).

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona, rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama yolu öğretilirse, o problemi güzel bir yöntemle çözebilecek demektir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.50).

Sokratik diyalogda kişi, fikirlerini açıkça ifade etmeye, fikirlerinin yanlışlığını kabul etmeye, fikirlerine nedenler oluşturmaya, gerçeğe ulaşmak için zor bir süreçten geçmeye, ciddi anlamda emek vermeye mecbur bırakılır (G. Köksal Alpağ, kişisel iletişim, Ekim 2020). Sokratik diyalog temelinde tartışma etkinliğidir. Tartışma etkinlikleri başboş ve sistemsiz konuşmalar olarak algılanmamalı, tartışma esnasında karşıt görüşleri çürütmek adına temellendirilmemiş görüşler geliştirilmemelidir (İpşiroğlu, 2015, s.54).

1.2.2. Düşünme ile dil ilişkisi ve Türkçe dersi

Dil, duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşılmasını; fikirlerin düzenlenmesini ve kuşaktan kuşağa sözlü veya yazılı olarak aktarılmasını sağlar. Düşünme, planlama, değerlendirme gibi bilişsel kazanımları olan dilin, sosyalleşme, bireysel farkındalık gibi sosyal ve duygusal kazanımları da mevcuttur (Yavuzer, 2016, s.40). Semboller dizisi olan dil, hem sözlü hem de yazılı olarak iletişimin kurulmasını sağlar. İnsanlar arası iletişimde, insanının diğer varlıklarla olan etkileşiminde, bilginin aktarılmasında etkili olan dil, keşif ve icatlar kadar değerli bir varlıktır (Oktay, 2000, s.167).

Dilin doğru kullanılmasını, sözcük dağarcığını, ifade becerisini kısacası dilin gelişimini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Sağlık, cinsiyet, sosyo-ekonomik koşullar, zekâ, teşvik ve sosyal ilişkiler dil gelişimini etkileyen temel faktörlerdendir. Koşullar ne olursa olsun, fizyolojik bir rahatsızlığı bulunmayan, kendisiyle ilgilenilen ve teşvik edilen her çocuk konuşma konusunda cesaretlenir ve çocuğun ifade becerileri gelişir (Yavuzer, 2016, s.91).

Gagné'ye göre öğrenmede; sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve devinimsel beceriler olmak üzere beş temel alan vardır. Bu beş alandan ilki sözel bilgidir ve ifade etmeye dayalı her türden bilgiyi kapsar. Sadece okuma veya

dinlemeden ibaret olmayıp izleme, deney yapma gibi hayatın içinden her türde etkinlikle desteklenebilir. Sözel bilgiyi performans olarak göstermenin en uygun yolu ise konuşma ve yazmadır. Sözel bilgi ve beceriler, ileri öğrenmeler için önkoşul oluşturur, günlük yaşam pratiklerini kapsar ve düşünme için en temel araçlardandır (Senemoğlu, 2018, s.411).

Çotuksöken (1994, s.53) dilin, dış dünya ve insan zihninin yansıtıcısı olduğunu vurgular. İnsan dil ve ifade yeteneğiyle, dış dünyada olanların dolaylı, kendi zihninde olanların ise doğrudan aktarıcısıdır. Bu açıdan bakıldığında düşünme ve dil arasındaki ilişki, nesnel ve öznel boyutlarda varlığını sürdürmektedir. Bilim, sanat ve felsefe gibi düşünsel ve bilgisel etkinlik alanları dil ile sunulur. Felsefe var olan her şey üzerine çalışır ve bu çalışma yani düşünme eyleminin ürünü olan düşüncelerin zihinden çıkıp ifade ve anlam bulması gerekmektedir.

Okuma ve matematik alanları, diğer pek çok bilişsel beceriyi desteklemesinden dolayı zaman zaman temel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Matematik ve düşünme ilişkisi gibi okuma ve düşünme becerileri de birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların kendi yaşantılarıyla bağ kurabileceği, ilgilerini çeken metinler üzerinden anlam aramaya çalışmalarıdır. Tüm bu anlam arama sürecinde felsefe ve dil birbirine sıkı sıkıya bağlıdır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980, s.16).

Çocuklar 6-8 yaşlarında tutarlı sorgulamalar geliştirmeye başlar. Bu yüzden çocuklarla felsefe yaparken düşünmeye önceden planlanmış etkinliklerle başlamak ve kullanılacak dile dikkat etmek gerekir. Filozofların sözcüklerinden ziyade, çocuğa ve eşlik eden kolaylaştırıcıya uygun bir dil kullanılması gerekir. Ancak çocuklarda mevcut olan terimler varsa bunlar kullanılabilir ve anlamları zenginleştirilebilir. Sorgulama esnasında bir terime ihtiyaç duyulduğunda basitçe ve doğrudan tanımlamak gerekir. Amaç terimin tanımını öğretmek değildir, terimin sağladığı bakış açıları, oluşturduğu fikirlerdir. Önemli olan düşüncelerin sınırlandırılmaması, tekdüze bir çizgide ilerlememesi, kendinden farklı düşünenlere saygı duyulmasıdır. Konuşarak, oynayarak ortak bulunan örneklerle çocuklara bakış açılarının değişebileceğini hissettirmek önemlidir (Droit, 2017, s.45).

Çocukların sağlıklı biçimde düşünmeleri ve düşüncelerini sağlıklı şekilde ifade etmeleri için düşünme eğitimi ve çocuklar için felsefe eğitimi ihtiyacı doğmuştur (Çotuksöken, 2013, s.37). Düşünme eğitimine dair Direk (2019, s.9) çocukların yaşadıkları dünyayı sorgulamaları gerektiğini, bunu yaparken de etkilerin

değerlendirmelerini sağlıklı ve bağımsız olarak yapabilmelerinin çok önemli olduğunu vurgular. Bu kapsamda okullar hazır bilgileri vermenin yanında, bu bilgilerin sorgulanıp değerlendirilmesinin yapılmasıyla yeni bilgilerin üretilmesini sağlamalıdır.

Bilgi aktarmacılığı ve ezbere alışan bir öğrencinin okuduğu bir şiir, hikâye vb. hakkında düşünce geliştirememesi dolayısıyla düşünmenin öneminin farkında olamaması karşılaşılan bir durumdur. Düşünmeyi düşünen insanların çoğalması adına, düşünmeyi öğrenmek ve öğretmek gerekmektedir. Düşünme becerilerinin gelişmesi adına okullarda okuma çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar hızlı okuma çalışmaları, zorlayarak okuma ve okutma şeklinde olmamalı, okunan materyalin algılanması, anlaşılması, analizi ve eleştirisine yönelik bir süreç olarak düzenlenmelidir (İpşiroğlu, 2015, s.105).

Düşünme ve dil ilişkisinde kullanılan sözcük ve ifadelerle dikkat edilmesi gerekir. Öğretmenin söylediği ve anlatmak istediğiyle çocuğun anladığı aynı olmak zorunda değildir; çünkü çocuk duyduğu dili, yaşantılarına göre anlamlandırır. Aynı zamanda öğretmenin kullandığı dil, çocuğun düşünmesini ve öğrenmesini etkiler. Bu nedenle öğrenme ve öğretme ortamlarında karşılıklı konuşmaya, soru sormaya, tartışmaya, çocukların kendilerini ifade etmesine özen gösterilmelidir (Senemoğlu, 2018, s.611). Dil ve düşünme arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Dil düşünceyi beslerken, düşünce de dili besler.

İlkokul, insan ilişkileriyle birlikte ekonomik ve toplumsal yaşama dair bilgi ve becerilerin çocuklara kazandırıldığı bir eğitim/öğretim merkezidir ve tüm bu yetiştirme sürecinin kilit noktası da anadili öğretimidir. Etkileşim ve deneyime dayalı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için iletişime dolayısıyla dile ihtiyaç vardır. Anlayan, dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan bireylerin gelişimi için ilkököl seviyesinden itibaren Türkçe dersi ile dil sevgisi ve bilincinin kazandırılması gerekmektedir (Oğuzkan, 2016a, s.12). Türkçe dersi hem düşünme hem de iletişim becerilerini kazandıran dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesini sağlayan temel derslerden biridir. Türkçe öğretimiyle bireylere hayat boyu kullanacakları bilgi ve beceriler kazandırılır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019, s.712).

Türkçe dersi öğrencilere akıcı ve doğru konuşma, dinleme-anlama, sözlü ve yazılı ifade gibi temel iletişim becerilerini ve bu becerilere ek olarak kitap sevgisini ve okuma alışkanlığını kazandırır. Öğrenciye hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı ve kullanacağı dili kavratmak Türkçe dersinin amaçlarındandır. Türkçe dersinde kullanılacak yöntem

ve teknik yelpazesi çok geniştir. Doğrudan dil öğretimi, tümevarım, tümdengelim, problem çözüme; anlatım, soru-cevap, drama, dramatizasyon, gözlem, grupla çalışma bu yöntem ve tekniklere örnek olarak sayılabilir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.131; Öz, 2011, s.43).

Türkçe dersi ile ilgili temel başlıklara ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1.2.2.1. Türkçe dersinin amaçları

Türkçe dersinin amaçları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2019, s.8):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçenin doğru ve özenli kullanılmasının sağlanması,
- Söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarının geliştirilmesi,
- Okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak,
- Sözlü ve yazılı olarak etkili ifade becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve yapılandırma becerilerinin gelişmesi,
- Öğrencilerin bilgiyi anlama ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerinin geliştirilmesi,
- Milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerlerin güçlendirilmesi,
- Öğrencilerin estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin sağlanması.

1.2.2.2. Türkçe dersinin temel ilkeleri

Türkçe dersinin şekillendirilmesinde, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilen Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınmaktadır. Bu temel ilkeler; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ile Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve ailenin iş birliği, her yerde eğitim olarak sayılabilir (Öz, 2011, s.9).

Türkçe dersi öğretiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için öğretmenlerin sürekli göz önünde bulundurması gereken temel ilkeler mevcuttur. Türkçe dersi özelindeki temel ilkeler ise şu şekilde sayılabilir (Oğuzkan, 2016a, s.18):

- Dil, doğal ortamında öğretilmelidir: Çocuklar dili öncelikle evde ve aile içinde öğrenmeye başlarlar. Dolayısıyla ilkokulda dil öğretimine bilinçli bir şekilde devam edilir.

- Öğretimde çocuğun sahip olduğu dilden yola çıkılmalıdır: Çocuklar okula geldiklerinde mevcut bir dil birikimine sahiptir. Yanlış kullanım ve ağız farklılıklarının giderilmesinde aceleci ve ısrarlı olmaktan, çocuğa zarar verecek bir tutumdan kaçılmalıdır.

- Türkçe öğretiminde tüm disiplinlerden yararlanılmalıdır: Programda yer alan tüm derslerde Türkçe öğretimini destekleyecek etkinlikler yapılabilmektedir. Temel dil ve iletişim becerileri kapsadığından her ders ve hatta ders dışı etkinlikler Türkçe dersi ile ilişkilendirilebilir.

- Farklı dil çalışmaları birbiri ile ilişkilendirilmelidir: Dinleme-izleme, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi alanları ayrı ayrı ders olarak düşünülmemelidir. Dersler planlanırken tüm bu alanlar birbiri ile ilişkilendirilmelidir.

- Farklı araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır: Anadili öğretimini ilginç ve etkili hale getirmek adına günümüz teknolojilerinden yararlanılmalı; kitap, ansiklopedi, sözlük, çalışma defterleri, resim, fotoğraf gibi basılı materyallere ek olarak radyo, televizyon, bilgisayar, internet, film gibi araç ve gereçlere öğretimde yer verilmelidir.

Sayılan bu ilkelere ek olarak Öz (2011, s.74) aşağıdaki ilkelerin de Türkçe dersinde göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular:

- Dil becerileri konusunda özel yeteneği olan öğrencilerin takibine dikkat edilmelidir,

- Ödevler öğrencileri bıktırmamalı aksine öğrencilerin yaratıcılığını destekleyici nitelikte olmalıdır,

- Öğrencilerin kitap edinmesi, kitaplık oluşturması, okuma zevki ve kültürü kazanması sağlanmalıdır.

1.2.2.3. Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler

Dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikler bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler önceki öğrenmeleri pekiştirdiği gibi yanlış öğrenmeleri düzeltmeye imkân sağlamalıdır. Yöntem ve teknik seçiminde çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı; ilgi çekici ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebileceği seçimler yapılmalıdır (MEB, 2019, s.8).

Türkçe dersinde kullanılabilen yöntemler 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda, gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım, özetleme olarak sıralanmaktadır (MEB, 2009, s.367; Öz, 2011, s.321). Aşağıda bu yöntemlerin kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

Gözlem ve İnceleme: Bir nesne, olay ya da gerçeği belirli koşullarda anlamak amacıyla izlemek ve incelemek gözlem; ele alınan konuyu tam ve ayrıntılı olarak anlamaya çalışmak ise incelemedir. Çocukların gözlem ve inceleme işlemlerinde, bilgiyi anlamlandırma, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi becerileri Türkçe ile doğrudan ilişkilidir.

Tartışma: Bir konuyu kavrama aşamasında çocukların fikir üretmeleri ve bu fikirler üzerinden eleştirel düşünceler geliştirmeleridir. Bir konu hakkında düşünmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak, çocukların ön bilgilerini öğrenmek, konuya dair öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla tartışmalar gerçekleştirilebilir.

Problem Çözme: Karar verme ve çözüm üretme becerilerini de kapsayan problem çözme becerisine çocuklar hayat boyu ihtiyaç duyarlar. Öncelikli olarak problem belirlenir, çocukların anlamlandırabileceği düzeyde seçilen bu problem tanımlanır ve sınırlandırılır. Probleme dair veriler toplanır ve amaçla ilişkili olanlar seçilerek problemin çözümüne yönelik değerlendirmeler yapılır. Çözüm önerileri değerlendirilir ve son olarak baştan sona genel bir değerlendirme yapılır. Bu noktada çocukların güvenilir bilgi kaynaklarına erişmeleri konusunda çocuklara rehber olunmalıdır.

Rol Oynama: Çocukların empati kurmalarını sağlayan rol oynama yöntemi, başkalarını duygu, düşünce ve davranışlarını anlamlandırma konusunda etkilidir. Rol oynama çalışmasına geçilmeden önce çocukların da görüşleri alınarak hazırlık yapılmalıdır. Çocuklar cesaretlendirilmeli, gerekli materyal temini yapılmalı ve çocuklara hazırlanmaları için yeterince zaman tanınmalıdır.

Gösteri: Görsel ve işitsel öğrenmeyi sağlayan gösteri yöntemi, bir işin nasıl yapılabileceğinin açıklanmasında uygulamalı olarak çalışma imkânı sunar. Türkçe dersinde harflerin yazımı, şiir okuma, sözel verileri grafiğe dökme gibi alanlarda gösteri yönteminden yararlanılabilir.

Oyunlar: Çocukları etkin kılan bu yöntemde öğrenilen konunun eğlenceli ve zevkli hale getirilmesi sağlanır. Öğrencilerin düzeyine uygun olarak seçilen oyunlara herkesin katılması sağlanmalıdır. Oyunların amacı olmalı ve oyun sonunda çocuklarla birlikte değerlendirme yapılmalıdır.

Anlatım: Bilgi aktarma, konuya giriş yapma veya konuyu özetleme noktalarında başvurulan anlatım yöntemi aynı zamanda çocukları da aktif kılmalıdır. Çocukların konu hakkındaki görüşleri alınmalı, görsel ve işitsel araçlarla anlatım desteklenmelidir.

Özetleme: Bir eserin veya konunun amacı ve yapısı bozulmadan genel hatlarıyla aktarılmasıdır. Metin dikkatlice okunmalı veya dinlenmelidir. Ana ve yardımcı düşünceler üzerinde durulmalı ve çocuklar konu hakkındaki düşüncelerini kendi ifadeleriyle aktarmalıdır.

Türkçe dersinde kullanılabilecek teknikler 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda, beyin fırtınası, soru cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı ve zihin haritası olarak sıralanmaktadır (MEB, 2009, s.372; Öz, 2011, s.326). Aşağıda bu tekniklerin kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

Beyin Fırtınası: Bir konu, olay veya sorun hakkında mantıklı olup olmadığı endişesi yaşamadan çok sayıda fikir üretme amacı taşıyan bu teknik, yaratıcı düşünme ve ifade becerileriyle yakından ilişkilidir. Farklı bakış açılarını yakalamaya imkân tanıyan bu teknikte gelen her fikri kaydetmek önemlidir.

Soru-Cevap: Daha çok dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılan soru-cevap tekniğinden düşünmeyi ve ifade becerilerini geliştirmek amacıyla yararlanılabilir. Düşünceleri için çocuklara yeterince zaman tanınmalıdır. Doğru cevaplar pekiştirilirken ve yanlış cevaplarda doğruyu bulma için yönlendirilirken öğrenciler örselenmemeli, çocukları kaygılandırarak durumlardan kaçınılmalıdır.

Drama: Bireysel ve grup çalışması olarak düzenlenebilen yaratıcı drama etkinliklerinde bir olay, durum, kavram, düşünce, yaşantı öğrenciler tarafından tiyatro ve drama teknikleri kullanılarak canlandırılır. Öncelikli olarak ısınma ve rahatlama çalışmalarıyla beden ve zihnen hazırlık yapılmalıdır. Devamında rol oynama ve doğaçlama gibi esas çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Son olarak ise rahatlama ve değerlendirme çalışmalarıyla sürecin ve konunun değerlendirmesi yapılmalıdır.

Kavram Haritası: Bir kavramı, bu kavramın parçalarını ve parçaların birbiri ile ilişkisini gösteren görsel bir çalışmadır. Bilginin somut ve görsel hale gelmesini sağlar. Parça-bütün ilişkisi kurulmasını sağladığından çocukların kavrama dair detaylı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlar.

Balık Kılıcı: Bir problemi ve bu problemin nedenlerini görmeyi sağlayan görsel bir tekniktir. Karmaşık problemleri aşama aşama analiz etmeyi sağlar. Öncelikli olarak ele alınan problem, balık kılıcı çiziminde balığın başına yazılır. Problemin nedenleri

önem sırasına göre balığın kılçıklarına tek tek yazılır. Her bir nedene dair alt etmenler, ait olduğu kılçığa yazılır. En son probleme genel olarak bakılır ve olası çözüm yolları hakkında değerlendirmeler yapılır.

Zihin Haritası: Üzerinde çalışılan konu hakkında yaratıcı notlar almayı sağlayan bu teknik, bilginin algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Kelimeler, renk ve boyut içeren görsel ağırlıklı bir not alma tekniğidir. Önemli konulara odaklanıldığından öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırır. Zihin haritası oluşturmaya, belirlenen konu başlığının kâğıdın ortasına yazılmasıyla başlanır. Başlığa dair görsel eklenir. İlgili alt başlıklar görseller yardımıyla ana başlıkla ilişkilendirilir. Bunu yaparken farklı renkler tercih edilebilir. Farklı renklerin kullanılmasındaki amaç ana ve alt başlıklar arasındaki ilişkilerin görsel olarak ayırt edilmesini sağlamak ve anlamlandırmayı kolaylaştırmaktır.

1.2.2.4. Türkçe dersinde kullanılan araç ve gereçler

Eğitim ortamlarında farklı duyu organlarına hitap eden, zengin uyarıların bulunması yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimliliğini artırarak, kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar. Öğretmenler kullanacakları araç ve gereçlerin özelliklerini bilmeli, konuya dair faydalarını ve sınırlılıklarını gözden geçirdikten sonra seçilen aracı eğitim-öğretim sürecine dâhil etmelidir. Araç ve gereç seçiminde öğrenci, öğretmen ve konu özellikleri göz önünde bulundurulmalı; sınıf mevcudu, fiziksel koşullar ve öğretimin amaçlarına en uygun olan materyalin seçimi sağlanmalıdır (Ersoy, 2008, s.182).

Türkçe dersinde kullanılan kaynaklar ders programı, ders kitabı, yardımcı kaynak kitaplar, her türdeki edebi eserler, sözlük, kılavuz, ansiklopedi gibi basılı kaynaklar olarak sayılabilir. Bu materyaller öğretmene ve öğrenciye yönelik olarak farklılık gösterebilir. Ancak yararlanılabilecek eğitim ve öğretim araçları bu kadar sınırlı değildir (Öz, 2011, s.84):

- Hayatın kendisi: Olay ve durumlar, günlük yaşam etkinlikleri, binalar, yollar vb.
- Okul hayatı: Okula dâhil olan her şey, okulun bölümleri, gösteriler vb.
- Yardımcı araç gereçler: Yazı, resim, kâğıt, kalem, görsel ve işitsel programlar, oyunlar, haritalar vb.
- İnsanlar: Alan uzmanları, yazar, şair, odak konu ile ilgili kişiler vb. gibi akla gelebilecek her şeyden ve herkesten Türkçe öğretiminde yararlanılabilir.

Oğuzkan (2016c, s.118) birinci sınıf Türkçe dersinde ders ve alıştırma kitabına ek olarak kullanılabilecek araç ve gereçleri şu şekilde saymaktadır:

“Yazı tahtası, büyük ve küçük fişler, pazen tahtaya iliştirilen resimcikler ve küçük şekiller, gösteri tablosu, kum masası, kum havuzu, hece ve harf küpleri, plastikten yapılmış harf, hece ve sözcük örnekleri, kibrit çöpleri, taneler (nohut, fasulye taneleri gibi).”

Oğuzkan (2016c, s.118) ilk okuma-yazma öğretiminin ardından Türkçe dersinde kullanılabilecek araç ve gereçleri ise şu şekilde sıralar:

“Ders kitabı, sözlükler, ansiklopediler, araştırma defteri, teyp ve ses bantları, kasetler, plaklar, filmler, dergi ve kitaplar, antolojiler, okuma parçaları ile ilgili resimler, sanat değeri taşıyan küçük resimler, duvar resimleri.”

1.2.2.5. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme

Ölçme, herhangi bir alana ait niteliği gözlemlemek ve elde edilen verileri sayı veya başka sembollerle ifade etmektir. Değerlendirme ise ölçme sonucunda ulaşılan verilerin nitelikleri hakkında yorum yapılmasıdır (Turgut, 1987’den aktaran Göçer, 2019, s.253).

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenme öncesi, öğrenme sırası ve öğrenme sonrasında olmak üzere süreklilik arz etmelidir. Öğrenme öncesi yapılan ölçme ve değerlendirme ile hem öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmiş hem de öğrenme hedefleri saptanmış olur. Öğrenme sırasında yapılan değerlendirme ile sürecin verimliliği hakkında bilgi sahibi olunur ve öğrenme sonrasında yapılan değerlendirme ile de belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiş olur. 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir ölçme yaklaşımı esastır. Çocukların psikomotor, duyuşsal ve bilişsel becerilerine yönelik hazırlanmış kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı vb. yapılandırılmış gözlem formu türünde araçlar kullanılarak ölçme ve değerlendirme yapılır (MEB, 2019, s.9).

Süreç değerlendirmesinde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerileri ve etkinliklere katılma istekleri gözlem yoluyla elde edilmektedir. Dördüncü sınıftan itibaren süreç değerlendirmesine ek olarak sonuç değerlendirme yöntem ve teknikleri de kullanılmaktadır. Performans ve proje çalışmaları, gözlem, öğrenci ürün dosyası, çalışma sayfaları ve anekdot kayıtlarından süreç değerlendirmesinde yararlanılabilir (Göçer, 2019, s.261).

Ölçme ve değerlendirme yapılmasındaki asıl amaç, öğrencilerin eksik-yanlış öğrenmelerini tespit etmek ve becerilerin gelişimini sağlamaktır. Ancak tüm bunlar yapılırken öğrencileri etiketlemekten ve kıyaslamaktan kaçılmalıdır (Öz, 2011, s.93). Öğrencilerin gelişim durumlarını belirlemek, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiğini anlamak, öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Gözlem formu, görüşme, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası gibi araç ve yöntemler ölçme ve değerlendirmede kullanılabilir (MEB, 2009, s.380).

Öz (2011, s.339) değerlendirme yöntemlerini kısaca şu şekilde açıklamaktadır:

Gözlem: Öğrencileri farklı zaman ve durumlarda izleme, öğrencilerin fikir ve davranışlarına dışarıdan bakabilme imkânı sağlar. Her öğrenci için tarafsızlık ve aynı standartlar altında gözlem yapma durumu korunmalıdır.

Görüşme: Öğrencilerin konuyu nasıl anladıklarını anlamak, çalışmalarını hakkındaki düşüncelerini birinci elden elde etmek amacıyla kullanılabilir. Gözlem yoluyla ulaşılamayan verilere ulaşma imkânı sağlar.

Öz Değerlendirme: Belirli bir konuda bireyin kendisini değerlendirmesidir. Öz farkındalığın artmasına yardımcı olan bu yaklaşım, bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını anlamasını, güçlü ve zayıf yanlarını görmesini sağlar.

Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrencilerin bir alandaki çalışmalarının toplamını veya toplam çalışmalar arasından seçilen bir bölümünü ifade eder. Çocukların zaman içinde geçirdikleri değişimi somut şekilde görmeyi sağlar. Öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştiren, ailenin sürece dâhil edilmesini sağlayan alternatif bir değerlendirme yöntemidir.

Akran Değerlendirme: Öğrencilerin, arkadaşlarının yaptığı çalışmalarını değerlendirmesidir. Bu yaklaşımla eleştirel düşünme desteklenir. Yanlı davranmanın önüne geçmek için tüm öğrencilere aynı ölçütlerin verilmesi gerekmektedir.

Dereceli Puanlama Anahtarı: Herhangi bir performansa ait ölçütleri içeren puanlama tablolarıdır. En doğru kullanımı bireyin kendi geliştirdiği ve kendi amacına hizmet eden anahtarlardır.

Belet ve Sağlam (2015, s.136) Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmesini yaptıkları çalışmalarında, süreç değerlendirmeye yönelik olarak performans görevi ve proje, öğrenci ürün dosyası, gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı üzerinde çalışmışlardır. Performans

görevi ve proje çalışmalarının en çok ‘konu pekiştirme’ amaçlı kullanıldığı görülmüştür. Öğrenci ürün dosyasının en çok ‘her öğrenciyi bireysel özellikleri doğrultusunda değerlendirme’ amacıyla kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Öz ve akran değerlendirmede ‘arkadaşlarının çalışmasını değerlendirerek eleştirel düşünme becerisini kazandırma’ amacının en yüksek oranlı olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yarısından çoğu gözlem formu kullanma amaçlarının ‘öğrencilerin kazanımlarla ilgili gelişimlerini gözlemek’ olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin çoğunluğu, dereceli puanlama anahtarı kullanma amaçlarını ‘hedef davranışları somut ve anlaşılır kılmak’ adına kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan da görüldüğü üzere, ilkokul Türkçe dersi için seçilen süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, farklı amaçlara ulaşmayı ve farklı uygulamalara yönelik kolaylıklar sağladığı söylenebilir.

1.2.2.6. Dil becerileri

Sözlü iletişim, devlet idaresi, eğitim, sanat, ticaret, ibadet vb. gibi hayatın her alanında etkili bir işlevi olan ve iletişimin en temel unsuru olan dil, iki ana zihinsel işlemin; anlamanın ve anlatmanın üzerine kuruludur. Konuşmak, dinlemek, okumak, yazmak, sözlü ve yazılı bilgileri anlamak ve anlatmak için yapılan dilsel faaliyetlerdir. İnsan anlamak için okur ve dinler, anlatmak için yazar ve konuşur. Dil eğitimi ve anadili öğretimindeki temel amaç da anlama ve anlatma faaliyetlerini geliştirmektir (Aşıcı, 2010, s.37; Demir, 2011, s.13; Kavcar, 2016, s.80).

Anadili öğretimi kişinin dil yetkinliğini geliştirirken aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmekte ve ait olunan kültürün de öğretimini sağlamaktadır. Türkçe dersinde kazanılan dil becerileri, diğer derslerin öğrenimini kolaylaştıracak, böylelikle akademik başarıyı da arttıracaktır (Yaşar, 2008, s.5; Ateş, 2019, s.4). Türkçe dersinin işlenmesinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerine ait kazanımların öğrencilere aktarılması, bu alana ait çalışmaların yapılması, öğrencilerin bu çalışmalara aktif katılımı, dilin etkili kullanılması açısından önem arz etmektedir (Öz, 2011, s.156).

1.2.2.6.1. Dinleme/İzleme

Verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme için öncelikli olarak dinleme/izleme becerisine ihtiyaç vardır. Görsel ve işitsel uyaranların çeşitli kanallarla öğrencilere ulaştırılması sonucu sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme,

eleştirme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey becerilerin gelişmesi sağlanır (MEB, 2006, s.5; Taşer, 2006, s.212).

Dinleme ve duyma kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Duyma istem dışıdır; fizyolojik bir engel olmadığı takdirde çevredeki seslerin kulağa ulaşmasıyla gerçekleşir. Ancak dinleme istemli bir eylemdir; anlama ve öğrenme amacı taşır. Dinleme, sinir sistemi ve zihinsel etkinliğin uyumlu çalışması sonucunda, izlenen veya dinlenen iletiyi algılama sürecidir (Gürgen, 2008, s.49).

Günlük hayatta kullandığımız iletişim yöntemlerinden biri olan dinleme aynı zamanda Türkçe dersine ait beceri alanlarından biridir. Türkçe dersinde yapılacak olan etkinliklerle öğrencilere dinlediklerini tam ve doğru anlama becerisi kazandırmaya çalışılmaktadır. İyi bir dinleme çalışması için öncelikle çocuğun ilgisini çekecek bir giriş yapılmalıdır. Dinleme için bir amaç belirlenmelidir. Çeşitli çevre faktörlerinin uygun olmasına dikkat edilmelidir. Dinleyen dikkatini dağıtacak çeşitli uyanların (gürültü, ışık vb.) kontrol altına alınması gerekmektedir. Aksi takdirde başarılı ve kalıcı bir dinleme faaliyeti gerçekleşemez. Öğrencilere dinleme alışkanlığının kazandırılması ailede başlar fakat sınıfta öğretmenin de iyi bir konuşmacı ve dinleyici olmasının çocuklara dinleme becerisinin kazandırılmasında önemli olduğu unutulmamalıdır (Öz, 2011, s. 155; Aytan, 2019, s.114).

Öğrencilere hikâye, şiir, efsane gibi çocuk edebiyatı eserlerinden dinletilebilir. Piyes, gölge oyunu gibi canlandırmaya dayalı ürünlerden de izleme becerinin gelişmesi için yararlanılabilir. Burada önemli olan konuşmayı yapan kişinin ses ve bedenini, dinleyicilerin seviyesine göre ayarlamasıdır (Baş, 2015, s.47).

Dinleme ve izleme becerisinin geliştirilmesine yönelik katılımlı-katılımsız dinleme, not alarak dinleme, empati kurarak dinleme, yaratıcı dinleme, seçici dinleme, eleştirel dinleme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (MEB, 2006, s.61).

Öz'ün (2011, s. 156) belirttiği üzere dinleme, amacına göre çeşitlere ayrılabilir. Bunlardan başlıcaları şunlardır:

Bilgi Edinme Amaçlı Dinleme: İnsanlar bir şeyler öğrenmek için öğretmenlerini veya herhangi birini dinlemek durumunda kalırlar. Bu noktada öğrenciye dinlediklerindeki doğru ve yanlış bilgileri ayırt edebilme, olgularla fikirleri ayırt edebilme gibi beceriler kazandırılmalıdır. Bu beceriler kazandırılırken dinlediklerinin konusunu/ana fikrini belirleme, dinlenen bölümleri özetleme, dinlenen bölümden çıkarımlar yapma gibi etkinlikler yapılabilir.

Karşılıklı Konuşmaları İzleme: Öğrenciler grup içindeki konuşmaları, tartışmaları dinleme ve etkin bir şekilde konuşmaya katılabilme noktasında eğitilmelidir. Öğrenciler dinleme esnasında pasif bırakılmamalıdır. Öğrenciye dinledikleri ile ilgili sorumluluk verilmesi yani dinledikleriyle ilgili yapacak bir şeyinin olması öğrencinin daha etkin olmasını ve dinleme işleminin daha başarılı olmasını sağlar. Öğrenciler aynı zamanda çeşitli sosyal ortamlarda bir temsili, bir söz korosunu dinlemelidirler. Böylelikle hem sosyal hem de sanatsal becerilerinin artırılması sağlanabilir. Öğrenciye dinledikleri ile ilgili görüşleri sorulup dinlediklerini eleştirmesi sağlanabilir; öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği konularla kurgulanan konuşma ve tartışma ortamları oluşturulabilir; grup çalışmalarında her öğrencinin etkin rol almasına özen gösterilebilir.

Konuşulanları Dinleme: Öğrenciler radyo, televizyon ya da herhangi bir cihazın kaynak olduğu durumlarda da dinleme becerisini kullanabilmelidir. Bu gibi etkinliklerin öncesinde öğretmen tarafından hazırlık yapılmalıdır. Öğrencilere dinleme öncesinde ön bilgi verilmeli, gerekirse not alma teknikleri öğretilmeli ve öğrenciler dinleme esnasında not alma faaliyetlerini yapmaya teşvik edilmelidir. Kaynak bir cihaz değil de insan ise konuşanın sözünü kesmemek, dikkatini dağıtmamak, sorulacak şeylerin konuşma bitiminde sorulmasının gerektiği öğrencilere öğretilmelidir.

Sesli Okumaları Dinleme: Öğrencilere başkalarının okumuş olduğu metinleri dinleme becerisi kazandırılmalıdır. Fakat sınıf ortamında aynı okuma metninin tekrar tekrar okutulması öğrencilerin dinlemeye karşı isteksizlik göstermesine sebep olabilir. Bu noktada öğrencilere dinleme amacı hatırlatılmalı. Hatta dinlenen ile ilgili çeşitli etkinliklerin yapılması, metnin farklı bölümlene odaklanmanın sağlanması, dinlenenin içinde bir şeylerin tespit edilmesinin istenmesiyle öğrencinin motivasyonu artırılabilir.

Temsil - Söz Korosu Dinleme: Bu etkinlik türlerinin dinletilmesindeki amaç sesin kullanılmasını fark etme, vurgu-tonlama farkındalığının gelişimini sağlama gibi dilsel becerilere ek olarak estetik açıdan gelişimi sağlamaktır.

Alan yazında dinleme türleri araştırmacılar tarafından çok çeşitli gruplara ayrılmıştır. Yapılan çalışmalar incelediğinde eleştirel dinleme ve etkin dinleme türlerine sıkça rastlanmaktadır (Aytan, 2019, s.120):

Eleştirel Dinleme: Dinleyen kişinin konuşmacının amacını, davranışlarını, düşünce sürecini doğruluk ve güvenilirlik açısından değerlendirmesidir. Dinleyici anlatılanlara katılmasa da konuşanı saygılı bir şekilde dinler.

Etkin Dinleme: Dinleyen kişinin konuşanı aktif bir şekilde dinlemesini, anlatılanlara geri bildirim vermesini, anlatılan konuyu tam olarak özümsemesini sağlayan bir dinleme türüdür. Tartışarak ve bireysel görüş bildirerek hem konuşmacı hem de dinleyici süreç boyunca aktif katılım gösterir.

1.2.2.6.2. Okuma

Yazılı materyal göz aracılığıyla algılanır ve algılanan görüntü optik sınırlar aracılığıyla beyne iletilir. İletilen veriler, dile ait anlam kalıpları içerisinde çözümlenir. Böylece gözle okuma gerçekleşir. Sonrasında ise sembollerin sesini çıkarmak üzere beyindeki motor bölge aktif hale gelir ve konuşma için gerekli ses telleri, küçük dil, dil, dudak gibi ses organlarının hareketi yapması sağlanır. Böylece sesli okuma gerçekleşir (Telman, 1998, s.78).

Okuma, yazılı simgeler aracılığıyla yazar ve okuyucu arasında oluşan iletişim; yazılı metinde ne söylendiğini anlama eylemidir. Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için basılı semboller ve materyallerin, okuyucunun, uygun ışıktaki bir ortamın olması gerekir (Karafilik, 2011, s.22). Okuma, gözün sıçramalar yaparak satırları, kelimeleri, şekilleri görmesi ve bireyin gördüklerini anlayıp seslendirmesidir. Bu tanımdan hareketle okumanın gözün hareketlerine ve ses organlarına bağlı, işaret ve sembollerin beyin tarafından anlamlandırıldığı bir süreç olduğu söylenebilir. Okuma yeteneği okul döneminde ilkökul birinci sınıfta aktif olarak kullanılmaya başlansa da okul hayatı boyunca asla zirveye ulaşmaz. Çünkü okuma yeteneğindeki gelişim hayat boyunca devam eder. Eğer göz, kelimeleri teker teker görürse okuma kesik kesik olur. Eğer göz kelimeler üzerinde hızlı hareket edip kavrama becerisi geliştirilirse okuma da hız kazanır. Böylelikle daha bütün ve anlamlı hale dönüşür (MEB, 2006, s.6; Öz, 2011, s.212).

Okuma becerisinin gelişmesi için fiziksel olarak okumaya uygun hale gelmek gerekmektedir. “Öğrenciler yazı yazarken ve okuma yaparken; göğüslerini yazı masasına dayamamalı, her iki kolun üçte ikisi masa üzerinde durmalı, ayaklar rahat vaziyette yan yana yere basmalıdır. Göz ile materyal arasındaki uzaklığın 25-30 cm olması gerektiği sıklıkla hatırlatılmalıdır (MEB, 2019, s.10)”.

Okul öğrenmelerinin dayanağı ve öğrenme araçlarının büyük bir çoğunluğunun okuma materyali olması sebebiyle okuduğunu anlama becerisinin ilkökul yıllarından itibaren gelişmesi beklenmektedir. Bireyin daha sonraki öğretim basamaklarında da

kendini geliştirebilmesi okuduğunu anlama becerisiyle ilişkilidir (Bloom, 2016, s.48; Oğuzkan, 2016b, s.67).

Çocuklara okuma alişkanlığı kazandırmada okunulacak kitapların büyük önemi vardır. Çocukların ilgisini çekecek konu ve kurgularla hazırlanmış kitaplar serbest ve sürekli okumayı teşvik edeceği için önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin bu tarz kitaplara sık ve kolay şekilde ulaşabilmesi sağlanmak amacıyla sınıf ve okul kitaplıkları büyük önem arz etmektedir. Çocukların gelişimini doğrudan etkilediği için okunacak kitaplarda dikkat edilmesi gereken belli başlı noktalar vardır. Örneğin görünüş yönünden; yazı puntoları çocukların seviyelerine uygun olmalıdır, küçük yaşlarda büyük puntolar kullanılırken yaş büyüdükçe puntolar küçültülmelidir. Metinler ve kitap kapağı öğrencinin ilgisini çekecek görsellerle desteklenmelidir, sağlam materyalden imal edilmelidir. İçerik yönünden ise öğrencinin her türlü gelişimine uygun olmalı, olumsuz bir etki yapmamalıdır. Zararlı davranış ve olumsuz örnekler barındırmamalıdır. Öğrencinin gelişimini bir bütün olarak desteklemelidir. Öğrenciyi iyiye ve doğruya yönlendiren, ulusal ve evrensel değerlerle çelişmeyen konular işlenmelidir. Öğrenciye okuma zevki kazandırabilecek nitelikte örnek bir dil ve anlatım bulunmalıdır. Kitaplarının dışında okulda yapılabilecek panolar, kitap tanıtımları, kitap fuarı gezileri, yazarlarla söyleşiler gibi etkinliklerle öğrenciler okumaya teşvik edilebilir (Öz, 2011, s.215; Baş, 2015, s.90).

Öğrencileri kitaplarla buluştururken başarılı bir sonuç almak için çocukların ilgi ve seviyelerini göz önünde bulundurmak gerekir. Okul hayatına yeni başlayan çocuklar okuma becerisini tam olarak kazanamadıkları için daha çok görsel olarak ilgilerini çeken, kahramanları ve olayları ilginç gelen ya da kendileriyle ilişkilendirebilecekleri kahramanlara sahip olan metinleri daha çok severler. Okumaya yeni başlamış olan öğrencilerin ilgilerini ise uyaklı, ses taklit ve tekrarlarının bol olduğu bilmece, tekerleme gibi metinler çeker. Daha sonraki yıllarda öğrenciler iyi yönlendirilebilirse okuma zevkini kazanmaya başlamaktadırlar. Masallar, hikâyeler, çocuk tiyatroları bu amaçla kullanılabilir metin türleridir. Dokuzlu yaşlardan sonra çocuklar hayali olayların yanında tarihi, bilimsel, bibliyografik eserlere de ilgi duymaya başlamaktadırlar (Öz, 2011, s.218; Baş, 2015, s.88).

Okuma etkinliği yapacak bir öğretmenin hem ders öncesinde hazırlanması hem de ders esnasında dikkat etmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Dersten önce öğretmen sınıfta okunacak metni incelemelidir. Metinde bilgi ve dilbilgisi açasından yanlışlıklar

olup olmadığını kontrol etmelidir. Okuma amacını ve yapılacak okuma çeşidini belirlemelidir. Öğrencilerin anlamını bilemeyeceği kelimeler konusunda hazırlık yapmalıdır. Okuma parçasının anlaşılması için nelerin üzerinde durulması gerektiğini, öğrencilere parçanın neresinde ve nasıl yönlendirmeler yapılacağını belirlemesi gerekmektedir. Ayrıca ders saatinin ne kadarının okumaya ayrılacağını, metinle ilişkili nasıl etkinliklerin yapılacağını ders öncesinde belirlenmesi gereklidir. Okuma dersi esnasında ise; sınıfın fiziki koşullarının (ışık, ses, havalandırma vb.) okumaya uygun olup olmadığı değerlendirilmelidir. Eksik noktalar varsa bunlar gidermelidir. Çocukların seviye, ilgi ve hazır bulunuşluluk düzeylerine göre gerekirse örnek okuma yapmalıdır. Okuma esnasında ve sonrasında öğrencilerin vurgu, tonlama, telaffuz gibi konularda hataları varsa bunlar kırıcı olmadan, yapıcı bir dille giderilmelidir (Öz, 2011, s.219).

Okuma becerisini, sevgisini ve alışkanlığını geliştirmek için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar kelime dağarcığının geliştirilmesi, etkinliklerde tüm dil becerilerinin bütünleştirilerek çalışılması, metin yapılarının öğretilmesi ve farklı metin türlerine yer verilmesi, okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi olarak sayılabilir (Gün ve Demirel, 2019, s.54).

Okuma becerisine yönelik yapılabilecek etkinlikler, sesli-sessiz okuma, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, soru sorarak, tahmin ederek, tartışarak, ilişkilendirerek, eleştirerek okuma tekniklerine göre düzenlenebilir. Söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme çalışmaları da yaptırılabilir (MEB, 2006, s.68). İlkokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için sınıf ve öğrenci kitaplığı oluşturma, teknolojiden yararlanarak okuma takibi yapma, okuma saati düzenleme, canlandırarak okuma ve okumaya yönelik farklı projeler geliştirme yapılabilecek etkinlikler arasındadır (Gün ve Demirel, 2019, s.57).

Öz (2011, s.212) ve Oğuzkan (2016b, s.69) çalışmalarında ilkokul düzeyinde kullanılacak yedi temel okuma türü olduğunu belirtir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Sesli Okuma: Dinleyenlerin okunanı duyabileceği ve kolaylıkla dinleyebileceği okuma çeşididir. Bu okuma türüyle öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, okuma hızının artırılmasına, dinleme kabiliyeti kazanmalarına olanak sağlanır. Öğrencilere okuma becerisinin kazandırmanın en önemli yolu ise bol okuma çalışması yapmak ve zihnin kelimeleri tanıyacağı etkileşimler sağlamaktır. Sesli okuma yapılırken kelimeler doğru telaffuz edilmeli, vurgu/tonlamalara dikkat edilmelidir. Karşılıklı konuşmalara dayanan

ya da dramatizasyon metni şeklinde okunabilecek metinler öğrencilerin doğal konuşma biçimlerine dayandığından bu şekilde okutulursa okuma faaliyeti daha başarılı olacaktır. Okumadaki amaç, konuşur gibi doğal ve akıcı bir okumanın olmasıdır.

Sessiz Okuma: Öğretim programlarında da yer aldığı üzere hayatta en çok kullanılan okuma çeşididir. Bu okumada daha az emek ve zaman harcanırken okuma hızı artar. Bu sebeple alt sınıf seviyelerinden itibaren kullanılmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır. Birinci sınıfta esas olan sesli okumayı öğrencilere kavratmaktır. Fakat ilerleyen sınıf seviyelerinde sessiz okumaya gereken özen gösterilmelidir. Bu okuma yönteminde öğrencilerin okuma sırasında dudaklarını hareket ettirmemeleri esastır. Bazı öğrenciler gırtlak hareketlerinden fark edilebileceği üzere içinden sesli okuma yöntemine göre okumaya çalışabilirler. Bu duruma yapılan çalışmalar sırasında dikkat edilmelidir.

Anlamlı Okuma: Anlamlı okuma öğrencinin okuduklarını gerekli vurgu ve tonlamalarla destekleyebildiği okuma çeşididir. Okuyucu, metnin üzüntülü, neşeli vb. kısımlarını ses tonuyla dinleyicilere aktarabilir. Bu okuma çeşidini öğretebilmek için öğretmen örnek okumalar yapabilir, çeşitli elektronik araçlardan dinleme çalışmaları yapılabilir, çocuk tiyatroları izletilebilir. Burada dikkat edilecek nokta sesin yapmacıklıktan uzak doğal, konuşur gibi bir tonda olabilmesidir.

Sürekli Okuma: Sürekli okuma, öğrencinin okuma eylemini benimsemesi ve bunu devamlı hale getirmesidir. Öğrencilere küçük yaşlarda az metin ve bol görsel içeren kitaplar, ilerleyen yaşlarda ise metin uzunluğunun arttığı kitaplar sunularak okuma zevki kazandırılabilir.

Serbest Okuma: Boş ve serbest olunan zamanlarda yapılan okuma türüdür. Eğitim programlarında yer alan açıklamalara göre okumadaki en önemli amaç, öğrenciye kitap sevgisi kazandırarak okumanın zevkli bir alışkanlık haline getirilmesidir. Bu amaca ulaşılması için serbest okuma çalışmalarının öğrenciye yaptırılması ve bunun öğrenciler tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Serbest okuma metinleri ya da kitapları, öğrencinin ilgisini çekecek ders kitabı dışında her türde eser olabilir.

Sorgulayıcı Okuma: Okuyucunun okuduğu eser hakkında çeşitli sorular sorarak yaptığı okuma çeşididir. Bu okuma sayesinde metinde anlatılan olaylar ya da düşünceler arasındaki ilişkileri kavrama, düşünceleri sınıflandırma, analiz etme, problem çözme gibi beceriler okuyucuya kazandırılır.

İnşat (Yüksek Sesle Şiir Okuma): Özellikle belirli gün ve haftalarda yapılan etkinliklerde kullanılan bir okuma yöntemi olan inşat, çocuklara edebi eser sevgisi ve bilinci kazandırmaktadır. Edebi eserin güzel okunması amaçlandığından çocuklar ezber yapmaya zorlanmamalı, isterlerse metne bakarak okumalıdır. Uzun şiirler vermekten kaçınılmalı; vurgu, tonlama, jest ve mimiklerde aşırıya kaçılmamalıdır.

1.2.2.6.3. Konuşma

Konuşma en temel ifadeyle, kişinin karşısındaki kişi veya kişilerle etkileşime girmek ve kendini ifade etmek amacıyla kas hareketlerinin oluşturduğu psiko-fiziksel bir süreçtir. Konuşma bünyesinde fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik nedenler barındırır (Taşer, 2006, s.69). Duygu ve düşüncelerini zihninde düzenledikten sonra söyleyerek kendini ifade etme süreci insanı diğer varlıklardan ayırmaktadır (Akkaya, 2019, s.133).

Dil becerileri arasında ilk gelişeni dinlemedir ve sayesinde anlama gerçekleşir. Dinleme becerisinden sonra gelişen ikinci temel beceri ise konuşmadır ve karşılıklı iletişimin temelini oluşturmaktadır (Baş, 2015, s.122). Konuşma sayesinde bireysel ve toplumsal iletişim sağlanması, günlük işlerin gerçekleştirilmesi, kişilik gelişiminin desteklenmesi, iş birliği oluşturulması ve kitle iletişim araçları aracılığıyla haber ve bilgilerin aktarılması gibi pek çok kazanım elde edilmektedir (Belet, 2011, s.27).

Bebeklik döneminden itibaren çocuklarla konuşmanın, çocuğun hem beyin hem de dil gelişimine büyük katkı sağladığı bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu noktada önemli olan sadece konuşmak değil; karşılıklı konuşabilmektir. Çocuk doğumundan itibaren çevresindeki yetişkinlerden duyduğu dil ile dünyayı anlamlandırır. Gün içerisindeki basit cümleler, uyarılar ve yönlendirmelere ek olarak farklı kelimeler kullanmak, geçmiş ve geleceğe dair konuşmak, açıklayıcı ve öğretici konuşmalar yapmak çocuğun gelişimine büyük katkı sağlayacaktır (Ebesek Büyükuşurlu, 2019).

Konuşma sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde hatta hayatın neredeyse tamamında aktif olarak kullanılan ve eğitim aracılığıyla geliştirilebilen bir beceridir. Okul öncesi dönemden itibaren ve Türkçe dersinde konuşma etkinlikleri yaptırılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Örneğin konuşma konusu önceden belirlenmeli ve bu konu öğrencinin gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Çocuğun tecrübesiz olduğu konularda ve gelişimini olumsuz etkileyecek konularda konuşma etkinlikleri yaptırılmamalıdır. Bunun yanında öğrencilere topluluk içinde konuşma

kuralları öğretilmelidir. Konuşma, hayatın her alanında duygu, düşünce, bilgi, deneyim ve gözlemleri dil aracılığıyla aktarma işlemidir. Konuşma becerisi öncelikle zihinde başlar bu nedenle insan önce konuşacağı konuyu çeşitli zihinsel süreçlerle işledikten sonra dile getirebilir. Konuşma aynı zamanda dinleme alanıyla da doğrudan ilişkilidir. Çünkü insanlar konuşma becerisini dinleme faaliyetini yaparak kazanabilirler. Bir çocuk küçük yaşlarda çevresini dinleyerek sesleri taklit etmeye başlar ve daha sonra bireysel-toplumsal deneyimleriyle konuşma becerisini kazanır (Öz, 2011, s.194; Sever, 2011, s.112).

Sosyal bir varlık olarak insanın iletişim kurmasını, duygu, düşünce, hayal ve birikimlerini paylaşmasını sağlayan konuşma becerisiyle hem Türkçenin estetik zevkine ulaşılır hem de insanın kendini ifade etme ihtiyacı karşılanmış olur. İşbirliği yapma, iletişim kurma, problem çözme gibi temel beceriler konuşma becerisi aracılığıyla desteklenmektedir (MEB, 2006, s.6).

Konuşmada dilin doğru ve akıcı kullanılması öğrencilere öğretilmelidir. Etkin dinleme, kelimeleri doğru ve düzgün telaffuz etme, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeyle konuşma eğitiminde önemlidir. Öğrenci konuşma amacını, konuşacağı konuları, önemli noktaları ve bağlantıları zihninde tasarlamalıdır. Konuşma çalışmaları öğrencinin hem zihinsel hem de sözel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalıdır (Öz, 2011, s.195; Akkaya, 2019, s.135).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken iki önemli nokta vardır. Öncelikli olarak, öğrencilerin serbest konuşmaları gözlenmelidir, böylelikle konuşma seviyeleri tespit edilmelidir. Bu aşama okulun başlangıç zamanlarında veya yeni bir öğrenciyle tanışıldığı zaman yapılmalıdır. Bu çalışma sayesinde eğitilecek kitlenin genel seviyesi belirlenir. İlerleyen süreçteki etkinlikler de bu seviyeye göre şekillendirilir. İkinci önemli nokta ise konuşma becerisinin disiplinler arası geliştirilmesi; hem Türkçe dersi özelinde hem de diğer derslerle ilişkili ve bir bütün olarak geliştirilmesine dikkat etmektir. Bu nedenle ders plan ve programları hazırlanırken bu noktaya dikkat edilmeli, konuşma alanına ait kazanımlar diğer derslerle ortaklaşa olarak öğrencilere verilmeye çalışılmalıdır (Öz, 2011, s.198).

Öğrenciler konuşurken hata yapabilirler. Bu hatalar düzeltilirken asıl önemli nokta öğrencinin cesaretinin kırılmamasıdır. Cesareti kırılan öğrenci hata yapmaktan korkacağı için bu becerisini daha az kullanmaya yönelecektir. Bunun önüne geçmek için öğrenciler konuşma alanında cesaretlendirilmelidir. Hataları düzeltilirken doğru

veya örnek kullanımları pekiştirilebilir. Eğitimin bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Bir öğrencinin yaptığı hataların hepsinin birden aynı anda düzeltilmesine imkân yoktur. Bunu denemeye kalkmak başarısızlıkla sonuçlanacağı gibi öğrencide olumsuz davranışların ortaya çıkmasına da sebep olabilir (Öz, 2011, s.207; Kavcar, 2016, s.82).

Konuşma becerisinin eğitim ortamında geliştirilmesine yönelik kullanılacak yöntem ve teknikler arasında ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empatik konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma sayılabilir (MEB, 2006, s.64).

Öz (2011, s.199) ve Kavcar'ın (2016, s. 100) çalışmalarında belirttiği üzere konuşma becerisini geliştirmek mümkündür. Bu amaçla yapılabilecek çalışma örnekleri ise şu şekilde sıralanabilir:

Sınıf Konuşmaları: Öğrenciler çeşitli etkinlikler sırasında sınıfça konuşma ihtiyacı hissedebilirler. Bu etkinlikler bir münazara etkinliği, gezi, deney gibi toplu yapılan etkinlikler olabilir. Bu noktada öğrencilerin hem bireysel hem toplumsal açıdan gelişmesi sağlanabilir. Bu noktada iyi bir hazırlık ile öğrencilere topluluk önünde kendini doğru ve etkili ifade etme becerisi kazandırılabilir. İlkokul ve okul öncesi dönemde konuşma etkinliklerini öğretmen yönetmektedir. İlerleyen yıllarda ortaokul ve üzeri eğitim kademelerinde ise zaman zaman öğrencilere sorumluluk verilerek onların da konuşmaları yönetmesi sağlanmalıdır. Böylelikle konuşma becerisinin yanında öğrencilere özgüven de kazandırılır. Eğer bir öğrenciye böyle bir görev verilmişse öğrencinin adaletli olmasına, herkese söz hakkı vermesine, konuşmanın konu dışına çıkmasını engellemesine, gerektiğinde konuşmaları özetleyip toparlayabilmesine dikkat edilmelidir. Sınıfça konuşma etkinlikleri yapılırken öğrencilere aynı zamanda toplum içinde uyulması gereken; konuşan kişiye saygı duymak, gereksiz yere sözünü kesmemek, sorulacak noktaların konuşma arkasına saklanması gibi nezaket kuralları da öğretilmelidir.

Grup Konuşmaları: Sınıf geneli çalışmalara ek olarak küçük grup çalışmaları da ilkokullarda ve diğer tüm kademelerde sıkça başvurulan tekniklerdendir. Küçük grup çalışmalarında düzeye uygun ve sınırlandırılmış çerçevede konuşma çalışmaları yapmak konunun dağılmasının önüne geçmeyi sağlayacaktır.

Yarışmalı Oyunlar: Öğrencilerin doğal ve aktif bir şekilde yer aldığı bu çalışmalar sayesinde öğrencilere verilen kazanımlar ve öğrencilerin becerileri gözlenip ölçülebilir.

Bu etkinlikler sırasında öğretmen aktif bir şekilde öğrencilerin arasında yer alarak onlara eşlik edebilir.

Tartışmalar: Sınıf içi konuşmalar bazen tartışmaya dönebilir. Bu noktada öğrencilerin kendilerini etkili ifade etmesine, nezaket ve dinleme kurallarına dikkat etmesine rehberlik edilmelidir.

Sınıf Dışı Çalışmalar: Konuşma sadece sınıf içi derslerde değil hayatımızın her anında kullandığımız bir beceridir. Bu yüzden sadece sınıf içi derslerde değil okul dışındaki faaliyetlerde de geliştirilebilir. Gezi, ziyaret, tören ya da gösteri esnasında öğrenciler kendilerini etkili ve doğru ifade etmelidir. Okul seviyesine göre planlanacak çeşitli faaliyetlerle de öğrencilere bu alana yönelik kazanımlar kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Dramatizasyon: Dramatizasyon uzun ve detaylı bir hazırlığa ihtiyaç duymadan dersleri daha ilgi çekici hale getirebilen bir yöntemdir. Hemen hemen her sınıf seviyesinde uygulanabilir. Öğrencilerin ilgisini çekeceği ve etkin rol almasını sağlayacağı için sınıf içi çalışmalarda sıklıkla uygulanmalıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerine, özgüvenlerine, yaratıcılıklarına katkı sağlar. Günlük hayattan bir sahnenin canlandırılması, okunan bir metnin canlandırılması, izlenen bir programın ya da oyunun canlandırılması bu etkinlik için kaynak oluşturabilir. Dramatizasyonla bütünleştirilen veya ayrıca yer verilen kukla, Karagöz ve Hacivat gibi gösteriler de öğrencilerin ilgisini çeken ve etkin rol almasını sağlayan çalışmalardır. Bu çalışmalar öğrencilerin taklit etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gibi becerilerine büyük katkı sağlarlar.

Gözlemleri Anlatma: Bütün sınıf düzeylerinde kullanılan bu yöntem ile öğrenciler şahit oldukları ya da bilinçli olarak gözlemledikleri olayları anlatırlar. Bu yöntem ile olayların oluş sırası, neden sonuç ilişkileri gibi noktalara dikkat edilerek öğrenciler kendilerini ifade etme becerisi kazanabilirler.

Resim Kartları: Okul öncesi dönemden başlayıp üzerine koyarak ilerleyen bu yöntemde ise öğrenciler daha çok sabit görseller hakkında duygu ve düşüncelerini dile getirirler. İlkokul seviyesindeki çocuklar genellikle gördüklerini nesnel bir şekilde dile getirirken yaşları ve hayal güçleri arttıkça bu sefer öznel ifadeler kullanmaya başlarlar. Türkçe derslerinde konuşmaya ek olarak okuma ve dinleme metinlerinde de görsellerden yararlanılmalıdır. Bu sayede öğrenciler okuyacağı/dinleyeceği metin hakkında tahminde bulunabilirler ve metindeki olay ve bilgiler daha kalıcı hale gelir.

Günlük Hayat Becerisi Olarak Konuşma: İnsanlar hayatlarının pek çok anında çeşitli sorular sormak ve cevaplamak durumunda kalır. Bu sebeple öğrenciler konuşma etkinlikleri kapsamında kendilerini veya başkalarını tanıtabilecek konuşmalara yönlendirilmelidir. Bu etkinlikler daha çok ilkökul seviyesinde yapılırsa da hayatın her alanında kullanılabilir. Adres sormak, telefonla konuşmak, bir öğrencinin kendini tanıtması, arkadaşlarını tanıtması gibi günlük hayatta kullanılan konuşma çalışmaları bu alana örnektir.

Okunan Metni Anlatma: Okunan bir edebi eseri veya bir konuyu güzel ve etkili bir şekilde anlatabilme tüm derslerde öğrenci başarısına katkı sağlar. Bu yöntem öncelikle okunan metnin doğru anlaşılmasını gerektirmektedir. Okumanın ardından metnin öğrencinin bilişsel süzgecinden geçerek mantıksal bir yapı içinde özetlenmesi gerekir ki bu durum da analitik düşünmenin temelini oluşturur. Bu yöntem uygulanırken öğrencinin seviyesine ve okunan metin türüne dikkat edilmesi gerekir.

Ödevler: Öğrencilere konuşma becerilerini pekiştirici ev ödevleri verilebilir. Örneğin; çevrelerindeki kişilerin konuşmalarına dikkat ederek doğru ve yanlış kullanımları belirleme; televizyon, radyo, sosyal medya gibi platformlardaki konuşmaları değerlendirme; pazar, alışveriş merkezi gibi kalabalık yerlerdeki konuşmaları değerlendirme gibi çalışmalar konuşma ödevi olarak uygulanabilir.

1.2.2.6.4. Yazma

Zihinde kurgulanan bilgi, olay ya da kavramların sembollerle basılması işine yazma denir. Bunun için öğrenci okuduklarını, dinlediklerini ya da hayal ettiklerini zihninde iyice kurgulamalı ve yapılandırmalıdır. Bu alan bilgiden çok yetenek gerektiren bir alandır bu nedenle bol uygulama yapılmasını gerektirir. Çünkü yazma eyleminde zihin aktiftir; bilgileri sınıflandırır, sıraya koyar, aralarında çeşitli anlam ilişkili kurar ve bunları en iyi şekilde ifade etmek için kelimeleri birbiriyle ilişkilendirir. Aynı zamanda okuma da zihinde yeni şemalar oluşturacağı için yazma becerisine olumlu katkı sağlar. Yazma etkinlikleri öncesinde yazmaya hazırlık çalışmaları yapmak bu alanda hedeflenen kazanımların öğrenciye aktarılmasına olumlu sonuçlar verir. Çünkü yazma öncesinde yapılan bu çalışmalarla öğrenci yazma amacını, konusunu, kahramanlarını, bilgilerini gözden geçirip bunlar arasında ilişkiler kurmaya başlar. Böylece hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlar (Öz, 2011, s.251; Kavcar, 2016, s.84; Altunkaya, 2019, s.81).

Belet (2008, s.109) yazıyı, “sözün resimlendirilmiş biçimi” olarak ifade eder. Dolayısıyla yazma eylemi de dilin somut olarak ifade bulmasıdır. Çocuklar yazarak, deneyimledikleri bir konuyu ifade edebilir; yeni bilgi ve tecrübeler kazanabilir; neden-sonuç ilişkisi, mantığa uygun düşünme, gözlem, hayal kurma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler.

Bireyin kendini yazılı olarak doğru ve amaca uygun şekilde ifade etmesi, dilin imkânları doğrultusunda çeşitli ve özendirici yazma etkinliklerinden yararlanmayı gerektiren uzun ve emek isteyen bir süreçtir. Yazma becerisi bireyin ilgi ve yeteneklerine bağlı bir beceridir ve geliştirilmesi için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle desteklenmelidir (MEB, 2006, s.7).

Yazma becerisi ilk başta dikte çalışmalarıyla gelişim gösterir. Dinlediklerini ve gördüklerini dikte eden çocuklar, zamanla kendi duygu ve düşüncelerini bağımsız şekilde yazarak ifade edebilir hale gelirler. Buna ek olarak söz varlığı da yazma becerisinde ifade gücünün gelişmesi bakımından önemlidir. Söz varlığının, ifade gücünün dolayısıyla yazma becerisinin gelişmesi için okuma kültürünün olması gerekmektedir (Baş, 2015, s.139).

“Öğrencilerin yazı yazarken kalemi baş, işaret ve orta parmakları arasında rahat ve serbest tutmalarına, işaret parmağını fazla bastırmamalarına dikkat edilmelidir. Kalemi doğru tutmak, yazı yazmak için önemlidir. Kalem, çok sıkılmadan ve bilek zorlanmayacak şekilde tutulmalıdır (MEB, 2019, s.10).”

Yazma çalışmalarında not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, seçerek yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, grupla yazma, eleştirel yazma gibi çok çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir (MEB, 2006, s.69). Çocuklardan gözlemlerini, sınıf konuşmalarını, ders notlarını yazmaları istenebileceği gibi bunlara ek olarak mektup, kart, dilekçe, tasvir, portre, şiir, okul gazetesine metinler yazmaları da istenebilir (Kavcar, 2016, s.100).

Öz'ün (2011, s.252) belirttiği üzere yazma eylemi, kullanılan yöntem ve işlenen konu bakımında çeşitlere ayrılmıştır ve bu çeşitler şu şekilde sıralanabilir:

Betimleyici Yazma: Anlatılan nesne, kişi, olay vb. okuyucunun gözünde canlandırılmasının amaçlandığı ayrıntılı yazma çeşididir. Bu tür yazmada gözlem yeteneği oldukça önemlidir. Genellikle bir şeyin dış görünüşü okuyucuya anlatılmak istenir ama bunun yanında kişilerin duygularının, psikolojik durumlarının anlatıldığı

betimlemeler de vardır. Öğrencilere bu yazma çeşidini kavrayabilmek için bir nesnenin, yerin ya da kişinin betimlenmesi üzerine çok çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Hikâye Edici Yazma: Olay, karakter, yer, zaman gibi unsurlarla oluşturulan yazı çeşididir. Olayların anlatılması ön plandadır. İlk ve ortaokul seviyelerinde çok fazla kullanılır. Bu seviyelerde daha çok ayrıntıya girilmeden olayların ana hatlarıyla aktarıldığı çalışmalar yapılır. Öğrencilerin okuduğunu anlama, analiz edebilme ve yazma becerilerini geliştirmek için olayların karışık olarak verildiği metni düzenlemeleri istenebilir ya da başı, ortası, sonu çıkarılan bir metnin kendi hayal güçleri doğrultusunda tamamlanması istenebilir.

İkna Edici Yazma: Öğrencilerin kendi düşüncelerini savunabileceği ya da öne sürülen düşünceyi çürüteceği yazma çeşididir. Öğrencilerin sorgulamaları, kendilerini ifade edebilmeleri ve savunabilmeleri açısından önem arz eden türdür.

Karşılaştırmalı Yazma: En az iki varlığın, durumun ya da olayın birbiriyle karşılaştırılıp benzer/farklı yönlerinin ifade edildiği yazma çeşididir. Öğrencilerin dikkat, karşılaştırma, ifade etme gibi becerilerine katkı sağlar.

İşbirlikli Yazma: Bu yazma türünde amaç çok ürün ortaya çıkarmak değil; öğrencilerin birbiriyle iletişim halinde olarak birlikte çalışmaları sonucu ortak bir ürün çıkarmasıdır. Öğrencilerin iş bölümü yaptığı, küçük gruplar halinde beraber çalıştığı yazma çeşididir.

Sorgulayıcı Yazma: İkna edici yazmada olduğu gibi öğrencinin bir konu hakkında düşündüklerini, katıldığı veya katılmadığı noktaları belirttiği yazma çeşididir. İkna etmeden farklı olarak eleştirme becerisi önemlidir. Öğrencilerin mantık ve muhakeme becerisini kullanabilmeleri açısından önem taşıyan türdür.

Not Alma: Dinlenen ya da okunan bir metnin özünü anlama amacıyla özetleme, haritalama, kısaltma gibi tekniklerle uygulanan yazma çeşididir. Bu yazma çeşidinde ayrıntılarla çok ilgilenilmez. Amaç okunan ya da dinlenenin metnin ana hatlarını yakalamak, önemli noktalarını belirlemektir. Bunun için yazma aşamasında konuya, ana fikre, yardımcı fikre odaklanılır ve ön bilgilerle ilişkili kavram haritaları oluşturulabilir.

Yazma çalışmaları farklı açılardan değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler, gözlem gücüne göre, düşünme yeteneğine göre, hayalde canlandırma yeteneğine göre, bellek gücüne göre, Türkçeyi kullanma yeteneğine göre, içtenlik, sadelik ve gerçeğe uygunluk gibi anlatım öğelerine göre ve imla ve yazım kurallarına uymaya göre yapılabilir. Yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde amaç öğrencilerin düzeyinin,

eksikliklerinin tespiti ve yapılacak destekleme çalışmalarının belirlenmesidir (MEB, 2009, s.389; Öz, 2011, s.280).

Hem Türkçe ve dil hem de çocuklar için felsefe alanlarına yönelik olarak verilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bu iki alanın birbiri ile ilişkili olduğu; birbirini destekleyip geliştirdiği söylenebilir. İnsan olay veya durumlara eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikli bakıp düşüncükçe, kendini sözlü veya yazılı olarak ifade etme becerisi de gelişecektir. Okuyup, araştıran, dinleyen, tartışan kısacası dil becerileri aktif olarak kullanan insanın da fikir dünyası gelişecek ve dolayısıyla düşünme becerileri de desteklenecektir. Bu döngünün okul ortamında ve akademik anlamda gerçekleşmesini sağlamak adına çocuklar için felsefe yaklaşımı ve Türkçe dersi ilişkisi kurulmalıdır.

1.2.3. Uzaktan eğitim

Uzaktan eğitim yöntemi, araştırma kapsamında zorunlu olarak tercih edilmiştir. Covid-19 pandemisi sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamak adına en uygun yol olarak uzaktan eğitim uygulamaları seçilmiştir.

Dünyada ilk kez 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Vuhan eyaletinde görülen koronavirüs; ateş, öksürük, nefes darlığı gibi solunum yolu belirtileri ile ortaya çıkan bulaşıcı ve ölümcül bir hastalıktır. Bulaşıcı olması sebebiyle kısa sürede Çin başta olmak üzere birçok dünya ülkesine yayılan hastalığın yayılmasını yavaşlatmak/önlemek adına pek çok kurum ve kuruluş yüz yüze çalışmaya ara vermiş ve uzaktan çalışma yöntemine geçmiştir. İnsanların birbiri ile temasını en aza indirmek, sosyal mesafenin korunmasını sağlamak ve dolayısıyla hastalığın bulaşmasının önüne geçmek adına hem ülkemizde hem de dünyada, okullardaki yüz yüze eğitim çalışmalarına ara verilmiş ve uzaktan eğitim yolu ile eğitim/öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir ("COVID-19 Bilgilendirme Platformu", 2020).

Uzaktan eğitim, öğrencinin teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde zaman ve mekândan bağımsız olarak öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimli bir şekilde öğrenme içeriklerine ulaştığı eğitim türüdür (Aydemir, 2018, s.14). Kaynak (öğretmen) ve alıcının (öğrenci) eğitim öğretim sürecinde birbirinden uzakta/ayrı bulunduğu durumlarda; yazılı, görsel ve işitsel materyaller ve teknolojiden yararlanılarak, uygun yöntem ve tekniklerle öğrenme-öğretme sürecinin etkileşimli, sistematik ve planlı şekilde uygulanmasıdır (Uşun, 2006, s.8).

Dünyada uzaktan eğitim uygulamalarına bakıldığında, ilk kez 20 Mart 1728'de Boston Gazetesinde bir reklamda uzaktan eğitim içeriğe ulaşılmaktadır. Bu reklamda öğretmen Caleb Phillips, haftalık olarak gönderilecek birkaç saatlik içeriklerle stenografi sanatını yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili şekilde öğrenmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Benzer uygulamalar İsveç ve İngiltere'de de haftalık eğitim içerikleri paylaşma şeklinde yapılmıştır (Holmberg, 2005'ten aktaran Abazaoğlu ve Umurhan, 2015, s.355).

Ülkemizde uzaktan eğitime dair yapılan ilk çalışma ise 1924'te Dewey'in Öğretmen Eğitim Raporu ile konuşulmaya başlanmıştır. 1927'de Muhabere (haberleşme-yazışma) Yoluyla Tedrisat uygulamasıyla okuma yazma öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Sonrasında ise mektupla öğretim çalışmaları farklı hedef grupları için uygulanmıştır. Uzaktan eğitim ilk başlarda kavramsal olarak tartışılmış ve bu alana dair öneriler geliştirilmiştir. Zamanla mektupla, görsel, işitsel araçlarla ve bilişim tabanlı uygulamalarla bilginin ve tecrübelerin artması sonucu ilerlemeler kaydedilmiştir. (Kırık, 2014, s.83; Koşar, 2005'ten aktaran Abazaoğlu ve Umurhan, 2015, s.355; Bozkurt, 2017, s.87)

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2020, s.42) uzaktan eğitimle ilgili yapılması planlanan çalışmalar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına üniversite ve STK iş birlikleriyle hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim çalışmaları yapılacaktır.

- Çocuklara yönelik ulusal ve uluslararası sertifikasyon temelli eğitim içerikleri hem okulda hem de uzaktan eğitimle uygulanacaktır.

- Hayat boyu öğrenme kapsamında teknoloji aracılığıyla istenilen yer ve zamanda, daha az maliyetli sertifika programları uzaktan eğitim aracılığıyla düzenlenecektir. Böylelikle öğrenmeye erişimin artırılması amaçlanmaktadır.

Yapılan bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eğitimcilere, öğrencilere ve hayat boyu öğrenme kapsamında her yaş ve kesimden insana uzaktan eğitim uygulamalarıyla ulaşmak hedeflenmiştir. Bu hedefler Adıyaman'ın (2002, s.92) uzaktan eğitimin getirdiği kolaylıklar açıklamasıyla da örtüşmektedir; uzaktan eğitim fiziksel engeller, fiziksel mesafe, sosyo-ekonomik durum gibi kısıtlatıcı unsurların etkisini en aza indirerek teknolojideki gelişmelerle birlikte istenilen yer, ortam ve zamanda, bireysel ilgi ve hız doğrultusunda öğrenme imkânı sunmaktadır.

Günümüzde pandemi sebebiyle her eğitim kademesinde daha fazla öne çıkan bu yöntemin, eğitim ve öğretim içeriklerine ulaşmayı kolaylaştırması gibi birçok sebepten dolayı büyük kolaylık sağladığı ve tercih edilme durumunun arttığı gözlenmektedir.

Her yöntemde olduğu gibi uzaktan eğitimde de sınırlılıklar ve dezavantajlar bulunmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunmaması nedeniyle yüz yüze eğitimdeki etkileşime tam olarak ulaşamaması, öğrencinin öğrenmenin tüm sorumluluğunu üstlenmesi sonucu dersleri takip edememesi ve motivasyon kaybı yaşaması, olumsuz yargılar ve tutumlar gibi iletişimsel engeller uzaktan eğitimde gözlenmektedir (Demir, 2014, s.210; Elcil ve Şahiner, 2014, s.31). İletişimsel engellere ek olarak teknik sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bilişim teknolojileri alt yapısının niteliği, sisteme dâhil olan bireylerin bilgi, tecrübe ve bakış açıları, maddi imkânlar nedeniyle eğitime erişim gibi sebepler uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında sayılabilir (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011, s.321).

Gerek ülkemizde gerek dünyada Covid-19 pandemisi sebebiyle sağlık, eğitim, ekonomi vb. pek alanda yeni uygulamalar ve dönüşümler gerçekleşmektedir. Eğitim kapsamında okul öncesi dönemden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve hayat boyu öğrenmeye kadar tüm yaş ve gruplar için kitlesel bir uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Devlet kurumları, uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, özel sektör ortakları gibi pek çok katılımcı koluyla iş birlikleri yapılmaktadır. Uzaktan eğitim çalışmalarının dünyada 1700'li yılların başlarından itibaren uygulanıyor olmasına rağmen günümüzde gerçekleşen bu kitlesel yönelim sebebiyle bu alanda yapılan çalışmalar da hız kazanmakta ve artmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları, uygulamada karşılaşılan sorunlar; bu alana dair öğrenci, öğretmen, idareci, veli algıları gibi pek çok konu ve kapsamda çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarla uzaktan eğitim uygulamalarının daha sağlıklı, verimli, amaca hizmet eden bir hal alması sağlanmaya çalışılmaktadır (Can, 2020, s.13; Karakuş vd., 2020, s.223; Kürtüncü ve Kurt, 2020, s.68).

Alan yazın bölümünde detaylı olarak ele alınan çocuklar için felsefe ve Türkçe dersi ilişkisinin önemi kapsamında yapılandırılan bu çalışma, pandemi sebebiyle uzaktan eğitim aracı vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda derslerin gerçekleştirildiği uzaktan eğitim ortamının hem çocuklar için felsefe etkinliklerini hem de Türkçe dersini etkilediği; bu kapsamda araştırmanın temel konularından biri haline geldiği görülmüştür.

1.3. Amaç

Bu araştırmada, uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersiyile bütünleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- a) İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi süreci uzaktan eğitim kapsamında nasıl gerçekleştirilmektedir?
- b) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlükler nelerdir?
- c) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlüklerin aşılmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- d) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- e) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Önem

Bilgi kaynaklarının çok çeşitli olduğu ve dolayısıyla bilgiye ulaşmanın da kolaylaştığı günümüzde, hazır bilgiyi tüketmekten ziyade bilgi ve fikir üretmeye odaklanan çocuklar için felsefe eğitimi gibi alternatif eğitim programları giderek önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminde ayrı bir disiplin olarak henüz kendine yer bulamayan çocuklar için felsefe eğitiminin önemi yapılan yerli ve yabancı çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak yerli çalışmalar incelendiğinde bu konuya ilişkin yapılan uygulamaya dayanan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan alışmalar daha çok okul öncesi dönem çocuklarına ve çocuklar için felsefe eğitiminde yararlanılabilecek kaynaklara yönelik çalışmalardır. İlkokul dönemi çocuklarıyla yapılan çalışmalar ise genellikle dördüncü sınıfta ve düşünme becerilerinde yoğunlaşmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin görüşlerini alan çalışmalar okul öncesi dönemde mevcutken, ilkokul döneminde göreceli olarak azdır.

Bu çalışmayla, çocuklar için felsefe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda eksik görülen noktalara değinmek amaçlanmıştır ki bu durum çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışma, öğretmen görüşlerine yer vermesi; ilkokulun temeli sayılabilecek ikinci sınıf seviyesinde uygulama yapılması; en temel disiplinlerden biri olan Türkçe

dersi ile birleştirilmesi; uygulamaların uzaktan eğitim araçları aracılığıyla yürütülmesi; uygulamada yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik önerilere yer vermesi açısından önemlidir.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen sınırlılıklar söz konusudur.

- Araştırma bulguları 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Bilecik ilinin Pazaryeri ilçesinde bulunan bir ilkokulda, COVID-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören 7 kız, 6 erkek toplam 13 öğrenciyle,

- Seçilen şubenin sınıf öğretmeniyle,

- Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı seçilen uzaktan eğitim aracıyla,

- Türkçe dersi temalarına uygun olarak geliştirilen etkinlik planlarıyla sınırlıdır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin ilişkilendirilmesiyle Türkçe dersi temalarından; hak ve özgürlükler, birey ve toplum, iletişim, erdemler, duygular, doğa ve evren, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, çocuk dünyası temaları seçilmiştir.

1.6. Tanımlar

Araştırmada sık kullanılan terimlerin tanımları aşağıda belirtilmiştir.

İlkokul: “Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021)”.

Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi: “1970’li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilerek bir program haline getirilmiş bir yaklaşımdır (Gür, 2011, s.1312)”. Çocuklar için felsefe eğitimin temel amacı, çocuklara nasıl düşünebilecekleri konusunda farklı bakış açısı kazandırmak ve düşünme yolculukları sırasında çocuklara eşlik etmektir. Bilgileri, olayları, durumları ve olguları ezberleyerek öğrenmek yerine; bireysel akıl süzgecinden geçirerek sorgulamayı, düşünmeyi, öğrenmeyi ve üretmeyi destekler.

Felsefe: Eski Yunancada “aklı, bilgeliği sevme” olarak geçer (Droit, 2019, s.13). “Gerçeğin çeşitli boyutlarıyla tanımlanması ile ilgili bir disiplindir. Örneğin gerçek ile ilgili değerler, anlamlar ve mantık örüntüsü, insanların gerçeği nasıl algıladıkları, bu algılara ilişkin deneyimleri, felsefenin çalışma alanları içindedir (Yıldırım ve Şimşek,

2018, s.37)”. Felsefe kavramı, araştırmanın alan yazın bölümünde tanımı yapılarak açıklanmıştır.

Uzaktan Eğitim: Zaman ve mekân sınırı olmadan bilişim teknolojileri aracılığıyla canlı, görüntülü, sesli olarak ders işlenebilmesine imkân sağlayan; gerektiğinde tekrar izlenebilen; çağdaş ve yenilikçi bir eğitim sistemidir (“Manisa Celal Bayar Üniversitesi”, 2021).

1.7. İlgili Araştırmalar

Dünyada ve ülkemizde çocuklar için felsefe eğitimine yönelik gerek uygulamalı gerekse akademik çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde P4C Türkiye tarafından saha çalışmaları çocuklara, yetişkinlere, topluluklara, şirketlere, öğretmenlere ve okullara yönelik olarak sürdürölmektedir. Son yıllarda çocuklar için felsefe eğitiminin öneminin anlaşılması ve bu konuda yapılan çalışmaların gelişmesi neticesinde çeşitli üniversitelerde öğrenci kulübü ve atölye şeklinde uygulamalar yaygınlaşmıştır. Aynı şekilde eğitici eğitimlerinin de artması sebebiyle bireysel eğitimler de giderek hız kazanmaktadır.

Dünyada yaklaşık elli yıllık bir geçmişi olan çocuklar için felsefe yaklaşımının ülkemizdeki geçmişi de kısmen yakın tarihe dayanmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmaların çocuklar için felsefe yaklaşımının tarihsel ve eğitsel boyutlarını incelemeye odaklandığı, uygulamaya yönelik olan çalışmaların da katılımcılarının genellikle okul öncesi dönem çocukları olduğu görölmüştür. İlkokul seviyesinde yapılan çalışmalarda ise genellikle dördüncü ve beşinci sınıflarda düşünme becerilerine odaklanılmıştır. Aşağıda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara dair örnekler sırasıyla ve tarihe göre sıralanarak belirtilmiştir.

1.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Kaya (2020) hazırlamış olduğu çalışmasında Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının, çocuklardaki kavram üzerine düşünme, felsefi duyarlılık, öz ve sosyal farkındalık becerileriyle soru sorma becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Eylem araştırmasına göre şekillendirdiği çalışmasına 2. ve 4. sınıfa giden toplam 42 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem formu, öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu, açık uçlu ön algı - son algı anketi, video analizi ve öğrenci günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırmada

kavram üzerine düşünme, öz ve sosyal farkındalık, soru sorma becerileri ve çeşitliliği, felsefi duyarlılık alanlarında olumlu yönde bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıklar (2019) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaşındaki çocukların felsefi sorgulama yöntemiyle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuğu uygulama sürecine dâhil etmiş olup nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde planladığı araştırmasını on hafta boyunca gerçekleştirmiştir. Hazırlamış olduğu çocuklar için felsefe eğitimi programını deney grubunda uygulamıştır. Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Yıldız'ın (2017) geliştirmiş oldukları '5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği' ve Oğuz ve Köksal Akyol'un (2015) geliştirmiş oldukları 'Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği' çalışmada verilerin toplanmasında ve analizinde yararlanılan ölçme araçlarıdır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerisinin gelişmesinde deney grubunun lehine bir farka ulaşılmıştır.

Sormaz Öğüt (2019) çalışmasında felsefi düşünmenin önemini ve çocuklar için felsefe eğitimini derinlemesine açıklamayı amaçlamıştır. Öncelikle düşünme ve felsefi düşünmeyi açıklamış; bu noktada yaratıcı, eleştirel, özenli ve felsefi düşünme türlerine odaklanmıştır. Felsefi düşünmeyi oluşturan ve geliştiren, merak etme, anlamaya çalışma, felsefi soru ve kavram oluşturma, metin okuma, diyalog kurma becerilerinin önemini vurgulamıştır. Çocuklar için felsefe eğitiminin tarihi, Lipman ve P4C yöntemi, çocuklar için felsefenin amaçları, eğitmenin rolü ve sahip olması gereken nitelikler, kolaylaştırıcı olarak eğitmen ve çocuklar için felsefe eğitiminin yararları konularında görüşler ortaya koymuştur.

Güven (2019) drama ve çocuklar için felsefe yöntemini birlikte kullandığı çalışmasında, çocuklarda felsefi bakış açısı geliştirmek için drama yönteminden yararlanmayı amaçlamıştır. Çalışmasında alt amaç olarak drama yöntemiyle verilen çocuklar için felsefe eğitiminin, iş birliği içinde çalışma sürecine etkisine de bakmıştır. 9-11 yaşlarındaki 12 çocukla toplamda 15 saat yürütülen çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Sorgulama, yaratıcılık, eleştirel düşünme, eğlenerek öğrenme, rolde felsefe gibi temaların ön plana çıktığı çalışmada, çocukların üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları gözlenmiştir.

Karasu (2018) yapmış olduğu eylem araştırmasında, çocuk edebiyatı eserlerini çocuklarla felsefe yaparak inceleyip, güncellenmiş Bloom taksonomisine göre örnekler sunmayı amaçlamıştır. Dördüncü sınıfa giden öğrencilerle dört hafta gerçekleştirdiği çalışmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesiyle veriler toplamıştır. Lipman metodu ve etkileşimli sesli okuma uygulamalarıyla seçmiş olduğu on kavram üzerinden çocuklarla uygulama yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin Bloom taksonomisinin üst basamaklarına denk gelen çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşünebilme becerisine sahip olduklarını görmüştür.

Taş (2017) çalışmasında çocuklar için felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların yaratıcılık ve zihin kuramına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test son test eşitlenmemiş gruplar kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırmasına; 31 deney grubu, 21 kontrol 1 grubu, 24 kontrol 2 grubu olmak üzere toplam 76 çocuk dâhil olmuştur. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe eğitim programının okul öncesi dönemde bulunan 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına olumlu etkisinin bulunduğunu belirtmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2015) tarafından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışmada, çocuklar için felsefe eğitiminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarına etkisine bakmak amaçlanmıştır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle 14 haftada, toplam 28 saatte gerçekleştirilen araştırmada hazırlanan ders planlarını iki ayrı sınıftaki 48 öğrenciye iki öğretmen uygulamıştır. Araştırmacı katılımcı gözlemci rolü ile sınıfta bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerde bilişsel, duyuşsal, sosyal alanlarda değişmeler gözlenmiştir.

Mazı (2008) hazırlamış olduğu yüksek lisans çalışmasında, çocuklar için felsefe yaklaşımının hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmasını yarı deneysel desene göre planlamıştır. 2007-2008 yılında, Hatay'da bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından oluşan 74 öğrenciyle çalışmasını yürütmüştür. Deney grubu hazırlık çalışmaları ve deneysel işlemler toplam on hafta sürmüştür. Deney grubunda hikâyeler yoluyla düşünme, kontrol grubunda ise 2005-2006 yılı Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğu etkinlikler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik her biri 35 sorudan oluşan başarı testlerini kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark

bulunamamasına rağmen, deney grubunun ön test ve son testleri arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Okur (2008) altı yaşındaki çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine, çocuklar için felsefe eğitimi programının etkisini incelemek amacıyla yüksek lisans çalışması yapmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlediği çalışmasını, 12 deney grubu, 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocukla yürütmüştür. Kontrol grubuna iş birliği, atılganlık ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik drama ve hikâye anlatma etkinlikleri uygulamıştır. Deney grubuna iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine yönelik sokratik konuşmalarla çocuklar için felsefe eğitimi programını uygulamıştır. Yapmış olduğu deneysel çalışmasının sonucunda çocuklar için felsefe eğitiminin altı yaşındaki çocukların atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol sosyal becerilerine olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

1.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Zulkifli ve Hashim (2020) çocuklar için felsefenin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye olan etkisine bakmayı amaçlamışlardır. 27 deney, 34 kontrol, olmak üzere toplam 61 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Yarı deneysel desenle yürüttükleri çalışmalarında eleştirel düşünme becerisindeki değişimi ölçmek için, Ujian Kemahiran Menaakul (Test for Reasoning Skills) Centre for Teaching Thinking (UKMCTT) testinden yararlanmışlardır. Kontrol grubuyla mevcut eğitime devam edilirken, deney grubuyla 11 hafta boyunca çocuklar için felsefe etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, çocuklar için felsefe etkinliklerinin eleştirel düşünmenin gelişimini olumlu yönde etkilediği bilgilerine ulaşılmıştır.

Youseff, Campbell ve Tangen (2016) çalışmalarında, öğrenci refahı ve akademik başarı ile çocuklar için felsefe çalışmaları ilişkisine bakmayı amaçlamışlardır. Bu alanların Avustralya'daki okullarda öncelikli olduğunu vurgulamışlar; çocuklar için felsefe programı gibi birçok programın bu kapsamda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Avustralya'daki ilkokullarda yaygın olarak kullanılmakta olan çocuklar için felsefe programının zihinsel olarak iyi olma hali üzerindeki etkisini vurgulayan araştırmacılar, yarı deneysel modele göre çalışmalarını şekillendirmişlerdir. Çocuklar için felsefenin öğrencilerin okuduğunu anlama, matematik ilgisi, benlik algısı, duygusal refah, sosyal

davranışa olan etkilerine bakmayı amaçladıkları çalışmalarını, 8 ilkokuldan 6. sınıfa giden toplam 280 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlamada artma; matematik ilgisi ve benlik algısında azalma olduğu görülmüştür. Duygusal iyi olma hali ve sosyal davranışlarda ise herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Ghaedi, Mahdian ve Fomani (2015) çalışmalarında, çocuklar için felsefe uygulamalarının yaratıcı düşünme becerisine etkisine bakmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 5 ve 6 yaşlarındaki toplam 6 öğrenci katılmış ve uygulama yönelik 16 oturum düzenlenmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile veriler elde edilmiş ve araştırmanın sonucunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin yaratıcılığı anlamlı düzeyde arttırdığı bilgisine ulaşılmıştır.

Lam (2012) çalışmasında, çocuklar için felsefe ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda ortaöğretim düzeyinde 28 öğrenciyle çalışmış ve öğrencileri 14 kişilik 2 gruba ayırmıştır. Gruplardan biriyle çocuklar için felsefe, diğeriyle İngilizce etkinlikleri yapılmıştır. Akıl yürütme testinde çocuklar için felsefe eğitimi alan grubun büyük gelişim gösterdiği, felsefeye dair olumlu tutum geliştirdikleri, eleştirel düşünme becerilerinin çocuklar için felsefe etkinlikleriyle desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gasparatou ve Kampeza (2012) çocuklar için felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönemde uygulanabilir olup olmadığına bakmayı amaçlamışlardır. Daha önce çocuklar için felsefe çalışmasına katılmamış 5 ve 6 yaşlarında 15 deney, 15 kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğrenciyle iki hafta boyunca etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki çocukların ilgili bir şekilde çalıştıkları, kelime sayısında artış olduğu, sunulan düşüncelere katılıp katılmama konusunda farkındalığın değiştiği ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Scholl, Nichols ve Burgh (2009) çalışmalarında, felsefenin pedagojik dönüşüme olan etkilerine bakmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda 59 sınıf öğretmeniyle karma yöntemde çalışmışlardır. Öğretmenleri felsefeyi kullananlar ve düşünme araçlarını kullananlar olarak iki gruba ayırmışlardır. Felsefe öğretiminin öğretmenlerin pedagojik algılarına etkisini görmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklar için felsefe etkinlikleri soruşturma topluluğuna katılmanın; öğretmenlerin pedagoji, öğretmen düşüncesi ve öğrenci katılımına yönelik olumlu algı geliştirdikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Marashi (2008) çalışmasında, Lipman'ın araştırmaları temelinde gelişen soruşturma topluluğunun, çocukların düşünme becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Rastgele seçilen 60 erkek öğrenciyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuyla yetmişer dakikalık 11 oturum düzenlenmiştir. Oturumlarda soruşturma topluluğu metodu kullanılarak çocuklar için felsefe çalışmaları gerçekteştirilmiştir. Yarı deneysel desenle yürütölen çalışmanın sonucunda deney grubunun düşünme becerilerinde olumlu bir değişim olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çocuklar için felsefe etkinliklerine doğrudan yer veren ölkemizdeki akademik çalışmalara bakıldığında çocuklar için felsefenin ikinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanmasına dönük bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu çocuklar için felsefenin doğall yapısında bulunan düşünme becerilerine yönelik ve okul öncesi döneme odaklanan çalışmalardır. Bu çalışmayla ölkemiz alan yazınında eksik görölen bu nokta doldurulmaya çalışılırken aynı zamanda çocuklar için felsefe eğitimin uzaktan eğitimde uygulanmasına yönelik örnek olması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının yapıldığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, algı ve olayları doğal ortamında incelemeye, araştırmacının katılımcı olarak sürece dâhil olmasına ve elde edilen verilerin bütüncül bir bakışla yorumlanmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Anlam aramaya yönelik bir yaklaşım olan nitel araştırma, sosyal veya insani bir probleme birey ve grup gözüyle bakmaya imkân tanır. Temel olarak araştırma sorularının geliştirilmesi, katılımcıların doğal ortamında veri toplanması, elde edilen bulgularla veri analizinin yapılması, bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2016, s.185).

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlara ulaşmaktır. Ortam, birey, olay, süreç gibi duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşım izlenerek araştırılır. Etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanır. Her durum birbirinden farklı olduğu için sonuçlarda genelleme yapılamaz ancak benzer durumlar için örnek teşkil edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.73).

Durum çalışmasını, diğer nitel araştırma yöntemlerinden ayıran belirli özellikler vardır. Bu özellikler şu şekilde sayılabilir:

- Özel durumlar, belirli olgular hakkında çalışmaya imkân tanınması,
- Çalışılan durum hakkında çeşitli araçlarla derinlemesine ve çok yönlü veri toplamayı sağlaması,
- Üzerinde çalışılan durumun doğal ortamında gözlenmesi,
- Katılımcıların bakış açısına yönelik olan emik bakış açısı ve araştırmacının kendi bakış açısına yönelik olan etik bakış açısına ait bilgilerin bir bütün olarak çalışılmasını sağlaması (Gall, Gall ve Borg, 1999'dan aktaran Ersoy, 2006, s.70).

Çalışma, durum çalışması modelinden bütüncül tek durum desenine uygun olarak planlanmıştır. Tek durum desenlerinde analiz birimi bir tanedir: Bir birey, bir kurum, bir

okul, bir sınıf vb. şeklinde. Bütüncül tek durum deseni; bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesi için kullanılabileceği gibi genel standartlara uymayan, daha önce üzerinde kimsenin çalışmadığı konularda da kullanılabilir. Tüm bunlara ek olarak kendine has özellikler gösteren durumların çalışılmasında da bütüncül tek durum deseninden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.300).

Bu araştırmada bütüncül tek durum deseninin seçilme nedeni, çalışılacak analiz biriminin tek bir sınıftan oluşması ve çocuklar için felsefe eğitiminin sahip olduğu kendine has niteliksel yapısıdır. Çocuklar için felsefe eğitiminde hem süreç hem de sonuç önemlidir. Süreç boyunca düşünceler değişime uğrar ve elde edilen sonuç da bu doğrultuda değişim geçirir. Çocuklar için felsefe eğitiminin sahip olduğu esnek özellik nedeniyle araştırmada bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s.292) göre, bir durum çalışması temel olarak sekiz basamaktan oluşmaktadır ve bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma sorularının geliştirilmesi,
- Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi,
- Analiz birimin belirlenmesi,
- Çalışılacak durumun belirlenmesi,
- Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi,
- Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
- Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması,
- Durum çalışmasının raporlaştırılması.

Yapılan bu çalışmanın, sayılan durum çalışması basamakları doğrultusundaki açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

Araştırma sorularının geliştirilmesi: Araştırma kapsamında cevap aranan temel soru, "İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları uzaktan eğitim kapsamında nasıl gerçekleştirilmektedir?" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Araştırmanın temel sorusuna dayanarak oluşturulan alt soruları şu şekildedir:

- a) İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi süreci uzaktan eğitim kapsamında nasıl gerçekleştirilmektedir?
- b) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlükler nelerdir?

- c) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlüklerin aşılmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- d) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- e) Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Analiz birimin belirlenmesi: Bu araştırmanın analiz birimini, bir ilkokulun ikinci sınıf öğrencileri ve o sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Analiz biriminde çalışma kapsamında yapılan uygulama derslerinden toplanan verilerden yararlanılmıştır.

Çalışılacak durumun belirlenmesi: Çalışılacak durumun belirlenmesinde birçok faktör etkili olmuştur. Covid-19 pandemisi sebebiyle yüz yüze eğitimin istikrarlı şekilde devam edememesi üzerine uzaktan eğitim ortamlarında uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Uygulama yapılacak sınıfın belirlenmesinde ise araştırmacının görev yaptığı ilçede, çocuklar için felsefe eğitimi üzerine bilgisi ve tecrübesi olan bir öğretmenin seçilmesi uygun görülmüştür. Bu alanda eğitimi olan öğretmenlerle görüşülmüş ve aralarından gönüllü olan sınıf öğretmeni seçilmiştir. Pandemi sebebiyle sınıf öğretmenlerinin geneli çalışmaya sıcak bakmamış; müfredat yetiştirme ve belirsizlik gibi kaygılar yaşadıklarını belirterek çalışmaya eşlik edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Gönüllü olan sınıf öğretmeniyle çalışma yapılmasına karar verilmiş; okul idaresi ve öğretmen yapılacak araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Gerekli sözlü izinler alınmış ve devamında araştırma için gerekli yazılı izinler de tamamlanarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesi: Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların seçimine dair ayrıntılı bilgi Araştırmanın Katılımcıları başlığı altında detaylıca açıklanmıştır.

Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Birden fazla veri toplama aracı kullanarak araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır. Böylelikle çok yönlü veri toplamayla araştırmanın alt problemlerine yönelik daha detaylı verilere ulaşmak mümkündür. Toplanan veriler okuyucunun anlamlandırmasını kolaylaştırmak adına alt problemlerle ilişkilendirilerek, gerekli alıntılar yapılarak sunulmuştur. Veri Toplama Araçları başlığı altında araştırmada kullanılan veriler hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması: Verilerin analizi ve yorumlanmasında betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış ve elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre yapılandırılarak sunulmuştur. Bu çalışmada da bulgular ve yorumlar aşamasında alt sorular doğrultusunda gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Durum çalışmasının raporlaştırılması: Durum çalışması raporunda problem ve alt problemlere ilişkin hem zengin ve detaylı açıklamalara yer verilir hem de gereksiz bilgi sunumundan kaçınılır. Raporlarda, başlıklar ve konu anlatımının uyumuna, özet, grafik ve tablolara yer verilmesine, bunları yaparken de belirli bir düzende verilmesine dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.298). Yapılan bu araştırma, belirtilen tüm hususlar göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırma ortamına dair, normal şartlar altında yüz yüze yapılan çalışmalarda çember oturma düzeni göze çarpmaktadır. Çocuklar için felsefe oturumlarında çember oturma düzenine geçilmesinin sebebi tüm katılımcıların birbirini görmesini sağlamak, grubun tüm bireylerinin ve kolaylaştırıcının birbiriyle eşit olduğunu vurgulamaktır. Ancak yapılan bu araştırma uzaktan eğitim aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her oturumda sınıf öğretmeni ve araştırmacı kamerasını ve mikrofonunu açık tutmuştur. Öğrencilerin mümkünse kameralarını ve mikrofonlarını açmaları istenmiştir. Herkesin birbirini görebildiği ve duyabildiği bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Bilecik ilinin Pazaryeri ilçesinde bulunan bir ilkokulun 2. sınıf şubelerinden birinde, Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 7 kız, 6 erkek toplam 13 öğrenci ve bu şubenin sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Sınıftaki diğer 3 kız ve 1 erkek öğrencinin velisi ise araştırmaya katılmaya gönüllü olmadıkları için çalışmaya dâhil edilememişler ve derslere katılmamışlardır.

Amaçlı örneklemede, araştırmacı kendi hedefi doğrultusunda evrenden seçim yaparak örneklemini belirler. Seçilen grup belirli bir araştırma amacına ilişkin belirlendiği için, elde edilen sonuçların da seçilen örnekleme göre yorumlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2012, s.121). Amaçlı örnekleme, zengin bilgi barındıran durumların derinlemesine çalışılmasını sağlayarak, olgu ve olayların

keşfedilmesine ve açıklanmasına yardımcı olur (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.118).

Ölçüt örnekleme ise, içinde birtakım ölçütler barındıran durumların çalışılmasıdır; bu durumlar araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden oluşturulmuş belirli ölçütler de olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.122). Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesindeki temel ölçütler; durum çalışmasının gerçekleştirildiği sınıfın öğretmeninin çocuklar için felsefe eğitimi alanında bilgi ve tecrübe sahibi olması, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyor olmasıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında zengin ve birbirini teyit edebilecek derecede veri çeşitliliğine ulaşmak için birden fazla veri toplama yöntemine başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.73). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda kullanılan araçlar ise günlükler, gözlemler, video kayıtları, görüşmeler ve diğer dokümanlardır.

Günlükler: Araştırmacının, araştırmanın tüm süreç ve katılımcılarına ilişkin görüş ve gözlemlerini kaydettiği defterdir. Araştırmaya dair gözlemlere, duygulara, verilen tepkilere, varsayımlara ve yapılan açıklamalara günlüklerde yer verilebilir. Böylece araştırmacının süreci detaylı olarak görmesi ve kişisel değerlendirmesini yapması sağlanır (Duban, 2008'den aktaran Potur, 2014, s.134). Yapılan bu çalışmada uygulama sürecindeki gözlemler öğretmen ve araştırmacı günlüklerine kaydedilmiştir. Uygulamayı yapan sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından uygulama süresince günlük tutulmuştur. Bu günlükler sayesinde uygulama dersleri üzerinde belirtmek istenen noktalara ulaşmak amaçlanmıştır. İki kişinin günlük tutması, uygulamaya çoklu açıdan bakmayı kolaylaştırmıştır.

Gözlemler ve video kayıtları: Birey, nesne ve olayları kendi sistemleri içerisinde izleme ve betimleme sürecine gözlem denir. Kapsamlı ve uzun süreli incelemeler yapma imkânı sağlayan gözlem verileri yazıyla, ses ve görüntü araçlarıyla kaydedilip alan notları oluşturulur (Balaban Salı, 2012, s.150). Gözlem sayesinde bireyler, başka bireyler hakkında duyu organları yardımıyla bilgi edinirler (Kuzgun, 1992'den aktaran Yıldırım, 2004, s.164). Gözlem farklı ortamlarda, farklı davranışları görme imkânı sağlar (Kepçeoğlu, 1985'ten aktaran Yıldırım, 2004, s.164).

Gözlem; bir nesnenin, olayın, bir kişi veya grubun gerçek durumunu veya niteliklerini bilmek amacı ile dikkatli ve planlı olarak incelenmesi; belirli bir amaç için bir nesne, olay veya ilişkinin doğal koşullarda kendiliğinden olayın belirdiği sırada ya da bilinçli ve planlı olarak hazırlanan deney koşullarında sistematik olarak incelenmesi sürecidir (Özgüven, 1998'den aktaran Yıldırım, 2004, s.164).

Hem sosyal bilimlerde hem de fen ve doğa bilimlerinde sıkça kullanılan tekniklerden biri olan gözlemin farklı türleri vardır. Bu noktada yapılan bu çalışmada uygulanan gözlem türleri açıklanmıştır.

Sistemli Gözlem: Gelişigüzel gözleme oranla daha geçerli ve güvenilir bir yol olan sistemli gözlemde; kim, ne, nerede, nasıl, ne zaman, neden gözlenecek önceden belirlenmiştir. Gözlenen kişi, durum veya olay hakkında daha gerçekçi sonuçlar elde etmek için, yeterli bir süre gözlem yapılması ve yapılan bu gözlemlerin kaydedilmesi gerekir. Sistemli gözlem iki şekilde yapılabilir. İlk olarak kişiler çeşitli ortam ve durumlarda, var oldukları halleriyle gözlenebilir ve görülen tüm noktalar kaydedilir. İkinci olarak ise bazı davranış ve durumlar önceden belirlenir. Belirlenen bu davranışlara uygun form oluşturulur ve bu forma dayalı olarak gözlemler yapılır. Birinci yolda oldukça kapsamlı ve çeşitli gözlemler yapılırken ikinci yolda gözlenmek istenen durumlar daha sınırlı olduğundan sadece belirtilen noktalara odaklanmak kolaylaşır (Yıldırım, 2004, s.165).

Katılımlı Gözlem: Gözlemci, gözlenen birey veya gruba aynı ortamda bulunarak onların yaptığı çalışmalara eşlik eder. Bu noktada gözlemci mümkün olduğunca gözlemci kimliğinden sıyrılmalı ve grubun bir üyesi olarak hareket etmelidir. Bu nokta gözlenen durum ve kişilerin, doğal ve kendiliğinden olmasını sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Aksi takdirde ortamda yabancı ve gözleyen bir insanın varlığını hissetmek, gruba rahatsızlık vereceğinden doğal bir ortam oluşmaz ve zoraki bir süreç doğar. Gözlemci, gözlem yapılan ortam veya gruba uyum sağlayamadığında verimli ve etkili bir çalışma gerçekleşmeyecektir. Katılımlı gözlemin diğer bir sınırlılığı ise ekonomik olmaması ve sosyal bilimlerde çok fazla zamana ihtiyaç duyulmasıdır (Yıldırım, 2004, s.165).

Araştırmacı düzenlenen felsefe oturumlarına katıldığı için katılımlı gözlem ve dersler hazırlanan planlara uygun olarak sistematik şekilde takip edildiği için sistemli gözlem gerçekleştirilmiştir. Canlı derslerin video kayıtları yapılmıştır. Uygulama öncesinde veli, öğrenci ve öğretmene gönüllü katılım formlarıyla derslerin ve görüşmelerin video kaydının yapılacağı bilgisi verilmiş ve katılımcıların yazılı izinleri

alınmıştır. Süreçte araştırmacının ve uygulama yapan sınıf öğretmenin dikkatinden kaçabilecek noktaların belirlenmesi için video kayıtlarından yararlanılmıştır. Gözlemler, sınıf öğretmeni ve araştırmacının yazmış oldukları günlükler, araştırma sorularına yönelik olarak hazırlanan gözlem formları ve video kayıtlarına yönelik formlarla takip edilmiştir. Tanışma ve bilgilendirme amaçlı yapılan ders de dâhil olmak üzere 26 ders saati, her ders ortalama kırk beş dakika olacak şekilde video kaydı yapılmıştır. O gün yapılan soruşturmaya göre bazı dersler kırk beş dakikadan fazla, bazıları kırk beş dakikadan az olmuştur. Bu nedenle yüz yüze eğitimde olduğu gibi standart bir ders saati süresi kesin olarak belirlenmemiş, çocukların katılımına ve felsefi oturumun derinleşmesine göre süre ayarlanmıştır.

Görüşmeler: Bireyi tanıma teknikleri arasında en yaygın kullanılan tekniklerden biri de görüşmedir. “Görüşme, belli bir amaçla yüz yüze gelen iki veya daha fazla kişinin sözel veya sözel olmayan davranış ve teknikler kullanarak yaptıkları bir etkileşim sürecidir (Özguven, 1998’den aktaran Yıldırım, 2004, s.149)”. Görüşmeyi günlük konuşmadan ayıran belirli özellikler vardır. Bu özellikler arasında belirlenmiş bir amacın, sürenin, yerin, katılımcıların olması sayılabilir.

Görüşmelerde katılımcıların deneyimleri hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarını dolayısıyla bu deneyimleri algılayış şekillerini anlamlandırmak, açıklamak amaçlanmaktadır. Görüşmeler yüz yüze olabileceği gibi ses ve görüntü iletişimine imkân sağlayan araçlarla da yapılabilmektedir (Balaban Salı, 2012, s.142). Nitekim bu araştırmadaki görüşmeler de ses ve görüntü iletişimine imkân sağlayan uzaktan eğitim araçlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmenin amacı, konusu, yeri ve katılımcıları görüşmenin niteliğini belirler ve etkiler. Görüşme tekniğinin katılımcıların doğrudan gözlenmesini sağlaması, tekniği güçlü kılan bir yönüdür. Böylelikle görüşmeci, katılımcı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olur. Katılımcıların verdiği bilgiler doğru kabul edilir. Özel özellikleri ağır basan görüşme yöntemini, başka yöntemlerle desteklemek araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Görüşme sonuçlarının kaydedilmesi önemlidir. Görüşülen kişinin önerileri de göz önüne alınarak bilgiler, video veya ses kaydına alınabileceği gibi standart bir forma da kaydedilebilir. Bu noktada yanlış ve eksik hatırlama riski nedeniyle, bilgilerin kaydının sonraya bırakılmaması önemlidir. Görüşme esnasında ulaşılan kişiye özel, mahrem bilgilerin paylaşılmamasına dikkat edilmelidir (Yıldırım, 2004, s.149).

Görüşmeler, uygulama derslerinin bitiminde hem öğrencilerle hem de sınıf öğretmenleriyle yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla takip edilmiştir. Görüşme formlarında yer verilen maddeler araştırmanın amacına ve alt amaçlarına yönelik olarak düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış formlar esneklik sağladığından, süreçte öngörülemeyen noktaların doğması halinde veriler elde edilirken araştırma adına fayda sağlaması amaçlanmıştır. Görüşme öncesinde öğrenci ve velilerle iletişime geçilmiş ve uygun oldukları gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dersleri gerçekleştirdiğimiz uzaktan eğitim aracı kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Sadece bir öğrenciyle internet bağlantısında sorun olduğu için telefon yoluyla görüşme gerçekleştirilmiş ve o esnasında da uzaktan eğitim aracıyla video kaydı alınmıştır. Görüşmeye başlarken her öğrenciden ve sınıf öğretmeninden video kaydı için ayrıca sözlü izin alınmıştır. Her bir katılımcı video kaydının kalabileceğini ve rahatsız olmadığını belirtmiştir. Görüşme esnasında öğretmen ve öğrencilere sorular sorulduktan sonra istedikleri kadar cevap vermeleri sağlanmış; araştırmacı tarafından kısıtlayıcı veya yönlendirici sorular sorulmamıştır. Soru sorulduktan sonra düşünceleri ve kendilerini ifade etmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Öğrencilerden “Evet” veya “Hayır” şeklinde kısa cevaplar geldiğinde, “Neden bu şekilde düşünüyorsun?” veya “Eklemek istediğin başka bir şey var mı?” soruları eklenerek düşüncelerini açmaları istenmiştir. Yorum yapmak istemeyen öğrenciler zorlanmamıştır. Derslerde ve görüşmelerde çocuklara isimleriyle hitap edilmiştir ancak raporlaştırma aşamasında her birine kod isimler verilmiştir.

Doküman incelemesi: Doküman incelemesi, araştırılan konuya ait yazılı, sözlü ve görsel materyallerin analizidir. Başlı başına tek bir yöntem olarak kullanılabilmesi gibi gözlem ve görüşme gibi diğer yöntemlerin verilerini desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Ek kaynak olarak kullanıldığı durumlarda yapılan araştırmanın geçerliliği de arttırmaktadır. Bu teknik araştırma konusuna ait tarihsel kaynakların incelenmesinin yanında araştırma sürecinde kaydedilen video, ses, fotoğraf, katılımcı ürünü gibi verilerin de incelenmesini sağlar (Balaban Salı, 2012, s.151; Bowen, 2009’dan aktaran Koyuncu, Şata ve Karakaya, 2018, s.217). Doküman incelemesinin amacı, çeşitli yazılı materyallerin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir (O’Leary, 2017’den aktaran Koyuncu, Şata ve Karakaya, 2018, s.217).

Bu doğrultuda doküman incelemesi, araştırma kapsamında ek olarak yararlanılan bir yöntemdir. Özellikle öğrenci ürünlerine yönelik olsa da etkinlik planları, video

kayıtları, öğretmen günlüğü, araştırmacı günlüğü incelemesinde de yararlanılmıştır. Öncelikli olarak üzerinde çalışılacak belgeler planlanmış, araştırmanın veri toplama araçları şeklinde oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde ilgili belgeler düzenli şekilde doldurulmuştur. Oluşturulan tüm belgelerin doğruluğu ve güvenilirliği gözden geçirilmiştir. Belgeler belirlenen temalar doğrultusunda incelenmiş, değerlendirilmiştir ve veri çözümlemesi aşamasında bu belgelerden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında etkinlik planları araştırmacı tarafından uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanmış ve uygulamayı yapacak sınıf öğretmeniyle birlikte planlara son hali verilmiştir. Planların genel yapısı, araştırmacının almış olduğu P4C eğitimi temelinde oluşturulmuştur. Etkinlik planları hazırlanırken 2019 Türkçe Öğretim Programından, çeşitli çocuk edebiyatı eserlerinden ve Peter Worley (2019) tarafından yazılmış ‘Felsefe Makinesi’ isimli kitaptan faydalanılmıştır. Uygulama öncesinde tüm eserlerin yayınevlerinden gerekli yazılı izinler alınmıştır. Felsefe Makinesi kitabından; Prens ve Domuzcuk, Altın Parmak, Yaman Yumruk, Kurbağa ve Akrep, Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar ve son olarak Cumhuriyet Adası hikâyeleri seçilmiştir. Bu hikâyeler çocukların yaşlarına uygun zorluk seviyesinde oldukları için seçilmiştir. Zorluk seviyeleri yaş ve sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak kitapta belirtilmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinden:

- Feridun Oral (2019) - Farklı Ama Aynı;
- Brigitte Labbe & Eric Gaste (2019) – Kavga Edersem Ne Olur;
- Michel Piquemal & Thomas Baas (2018) – Konuş Benimle Küçük Kedi;
- Kobi Yamada (2020) – Bir Problemle Ne Yaparsın;
- David Bedford & Mandy Stanley (2019) – Roko Püfleyen Küçük Dinozor;
- Rocio Bonilla (2019) – Uzaylı Arkadaşım isimli altı kitap seçilmiştir.

Eserlerin seçiminde çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik olarak hazırlanmış çeşitli yayınlar, seriler, setler ve iyi örnekler incelenmiştir. İkinci sınıf öğrencileriyle uygulanabilir, çocukların ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde, Türkçe dersi temalarına uygun, bu alanda daha önce yapılmış çalışmalarda kullanılmamış eserler arasından seçim yapılmasına dikkat edilmiştir.

Pekiştirme çalışmalarında Özgür Sinan’ın (2019) kaleme almış olduğu ‘Felsefeyle Tanışıyorum’ isimli kitaptan yararlanılmıştır. Yararlanılan bölümün, hangi kavramın hangi aşamasında yer aldığı vurgulanmış ve sayfa numaraları da belirtilerek planlarda gerekli göndermelere ve derslerde çocuklarla yönelik sözel ipuçlarına yer verilmiştir.

Aynı şekilde Roger-Pol Droit'nin (2017) kaleme almış olduğu 'Çocuklarla Felsefe Sohbetleri' isimli kitabının 'Gölmek ve Ağlamak' isimli bölümünden yararlanılmış ve gerekli göndermeler etkinlik planında belirtilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında son veri toplama aracı olarak öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Öğrenci ürünleri, uygulama derslerinin pekiştirme çalışmalarında oluşturulmuştur. Pekiştirme çalışmaları için araştırmacı tarafından okuma ve yazma becerilerine yönelik çalışma kâğıtları hazırlanmış; sınıf öğretmeniyle de görüşülerek çalışma kâğıtlarına son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında öğretmen ve öğrenci görüşme formları, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, gözlem formu, video kaydı içerik formu ve ders etkinlik planları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen tüm veri toplama araçları için alan uzmanlarından görüş alınmış; formlara ve ders planlarına son hali verilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce sınıf öğretmeniyle de etkinlik planları ve öğrenci çalışma dosyaları incelenmiş ve son değişiklikler yapılarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

Araştırmacının rolü: Araştırmacı, 2018 yılında almış olduğu çocuklar için felsefe eğitici eğitiminden bu yana konuyla ilgili çalışmaları yakından takip etmekte ve bu alanda çeşitli proje ve görevlerde yer almaktadır. Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak sürece dâhil olmuştur. Araştırma sürecinin uygulama aşamasına geçilmeden önce, çocuklarla tanışmak ve çocuklara yapılacak çalışmalar hakkında bilgi vermek amacıyla bir canlı ders saati çocuklarla görüşme yapılmıştır. Bu derste çocukların aklındaki soru işaretlerini yanıtlamaya çalışan araştırmacı, her canlı dersin ardından video dökümlerini yaparak araştırma sürecinin olgusal verilerini toplamıştır. Olgusal veriler, bireysel yargılardan uzak, gözlemleyen kişiye göre değişmeyen, nesnel gerçekliğe dayalı verilerdir (Karasar, 2004, s.132). Araştırma süresince günlük tutarak araştırmaya dair araştırmacının kendi yargısal verileri ve sınıf öğretmenin tutacağı günlükler ile de uygulayıcının yargısal verileri toplanmıştır. Yargısal veriler, olgusal nitelikte olmayan, kişinin öznel görüşüne göre değişkenlik gösteren, daha çok psikoloji ve sosyoloji gibi beşeri bilimlerde başvurulan bir veri türüdür (Karasar, 2004, s.133). Araştırmacı, uygulama bitiminde öğretmen ve öğrencilerle görüşmelerini tamamlayarak, araştırmanın uygulama aşamasını sonlandırmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik olarak hazırlanan çalışma takvimi Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma takvimi

| TARİH | SAAT | SÜRE | ETKİNLİK |
|--------------------------|-------|-----------------------------|--|
| 15.02.2021 | 15.00 | 31'39'' | Öğrencilerle tanışma dersi; yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirme yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 19.02.2021 | 13.00 | 26'11'' & 29'50'' | “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 22.02.2021 | 20.00 | 32'24'' & 27'21'' | “Prens ve Domuzcuk” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 26.02.2021 | 20.00 | 30'57'' & 22'48'' | “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 01.03.2021 | 20.00 | 18'32'' & 5'12'' & 27'29'' | “Altın Parmak” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 05.03.2021 | 20.00 | 32'13'' & 2'43'' & 23'48'' | “Kavga Edersem Ne Olur?” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 08.03.2021 | 16.00 | 34'22'' & 22'10'' | “Yaman Yumruk” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 12.03.2021 | 16.00 | 29'03'' & 14'39'' | “Konuş Benimle Küçük Kedi” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 15.03.2021 | 20.00 | 26'44'' & 2'01'' & 15'31'' | “Kurbağa ve Akrep” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 19.03.2021 | 19.00 | 26'59'' & 23'42'' | “Uzaylı Arkadaşım” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 22.03.2021 | 19.00 | 32'20'' & 21'32'' | “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 26.03.2021 | 19.00 | 30'38'' & 27'34'' | “Farklı Ama Aynı” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 29.03.2021 | 19.20 | 20'24'' & 36'12'' & 23'55'' | “Cumhuriyet Adası” hikâyesiyle çocuklar için felsefe çalışması yapılması. Canlı ders video formunun yazılması. Öğretmen ve araştırmacı günlüklerinin yazılması. Gözlem formunun yazılması. |
| 01.04.2021 23.04.2021 | - | - | Araştırmacının COVID-19 olması sebebiyle çalışmalara ara verilmesi. |

Tablo 2.1. (Devam) Çalışma takvimi

| | | | |
|------------|-------|-----------|-----------------------------------|
| 24.04.2021 | - | 157' 24'' | Öğrenci görüşmelerinin yapılması. |
| 29.04.2021 | | | |
| 30.04.2021 | 20.00 | 27' 55'' | Öğretmen görüşmesinin yapılması. |

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda verilerin çözümlemesi hem veri toplama aşamasında hem de veriler toplandıktan sonra yapılabilmektedir. Bu araştırmada da belirtilen iki şekilde veriler incelenmiş ve düzenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemelerinden elde edilen veriler, araştırma sorularına uygun olarak sunulmuştur.

Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen kategorilere veya temalara göre gruplanır ve yorumlanır. Araştırmada gözlem ve görüşme gibi yollarda elde edilen veriler, araştırma sorularına göre, görüşme ve gözlemlerde yararlanılan sorulara göre veya sürecin boyutlarına göre sunulabilir. Sık sık doğrudan alıntılar yapılarak görüşülen kişinin veya gözlenen durumun analizi yapılır. Betimsel analizde amaç, bulguların düzenli bir biçimde ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). Betimsel analizde nitel veri setindeki bilgiler araştırma amacına uygun şekilde tasvir edilir, özellikleri anlatılır veya özetlenir; içerik analizinde olduğu gibi çok detaylı bir ayrıştırma söz konusu değildir (Miles ve Huberman, 1994'ten aktaran Baltacı, 2019, s.377). Betimleme kavramı içinde birçok bileşen içerir. Betimleme sayesinde betimlenenin içinde barındırdıkları kavranır. Betimleme algılamayı, anımsamayı, imgelemeyi, tasarımılamayı ve ifade etmeyi kapsar (Husserl, 2014, s.29).

Yıldırım ve Şimşek (2018, s.240) betimsel analizin dört aşamasını şu şekilde açıklamaktadır:

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması. Bu dört aşamada neler yapılması gerektiğine dair açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Analizin neye göre yapılacağıın şekillenmesi için temel bir çerçeveye ihtiyaç vardır. Bu çerçeve araştırılan konunun kuramsal ve kavramsal yapısına göre; araştırmada cevap aranan sorulara göre; gözlem veya görüşmede elde edilen verilerin boyutlarına göre oluşturulabilir. Betimsel analizde

kapsamlı ve belirlenmiş bir kavramsal arka planın olması gerekmektedir. Aksi takdirde elde edilen veriler yanlış düzenlenebilir veya verilerde kayıp yaşanabilir.

Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Daha önce belirlenen genel çerçeveye göre veriler okunur, anlamlı biçimde ayrıştırılır ve düzenlenir. Belirlenen kategori veya temaya uymayan veriler ayrılır, uygun olan veriler arasından verilecek doğrudan alıntılar seçilir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s.260) nitel analize yeni başlayanların, araştırma alt problemlerini tema/kategori alanı olarak kullanabileceğini belirtmiştir.

Bulguların Tanımlanması: Bir önceki aşamada düzenlenen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak mantıklı, sistemli, okunabilir ve anlaşılır şekilde yazılır. Gereksiz tekrarlara yer verilmemelidir. Veriler olgusal olarak sunulur.

Bulguların Yorumlanması: Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular sunulduktan sonra araştırmacı bulguları yorumlar, birbiri ile ilişkilendirir, neden-sonuç ilişkisi kurar veya karşılaştırır. Veriler yargısal olarak sunulur.

Araştırma kapsamında betimsel analiz yöntemi, araştırma konusuna ilişkin yeterince kuramsal bilginin olması ve araştırmanın ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğini betimlemek amacı taşınması nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmanın ekler bölümünde belirtilen veri toplama araçları yardımıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma, durum çalışması deseninde yapıldığı için gözlem notları büyük önem taşımaktadır. Uygulama dersleri esnasında araştırmacı, gözlemlerini yazarak kaydetmiştir. Her ders sonrası araştırmacı ve sınıf öğretmeni o gün yapılan etkinliğe dair günlüklerini yazmışlardır. Her gün ders öncesi ve sonrasında fikir alışverişi yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ve araştırmacı günlük yazımını tamamlandıktan sonra iki günlükten yararlanılarak gözlem formu doldurulmuştur. Yorulma ve dikkat dağınıklığının veri toplamayı etkilememesi için başka bir gün dersin video kayıtları izlenmiş ve günlüklerde eksik görülen noktalar varsa onlar da eklenerek gözlem formuna kaydedilmiştir. Bu esnada video kaydı içerik formları da doldurulmuştur. Araştırma verileri:

- 1 ders saati tanışma ve bilgilendirme oturumu,
- 25 ders saati çocuklar için felsefe oturumları,
- 1 ders saati öğretmen görüşmesi,
- 13 ders saati öğrenci görüşmeleri süresince toplanmıştır.

Veri toplama işlemi bittikten sonra her bir veri, ait olduğu veri toplama aracına kaydedilmiş ve betimsel analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik: Yıldırım ve Şimşek (2018, s.269) ve Baltacı (2019, s.380) araştırma sonuçlarının doğruluğuyla ilişkili olan geçerliği, araştırmacının üzerinde çalıştığı konu hakkında tarafsız çalışması ve araştırmanın belirlenen amaçlara yönelik planlanması olarak ifade etmektedirler. Geçerliği, iç ve dış olmak üzere iki bölümde incelemek mümkündür. İç geçerlik, araştırma sürecinde izlenen yöntemlerin araştırılan konuya uygunluğu ve amaca hizmet edip etmemesi olarak düşünülebilir. Bu kapsamda araştırma sonuçları gerçeği temsil etmeli ve inandırıcı olmalıdır. Tutarlı ve anlamlı bulguların varlığı; açıklanamayan veya çelişen durumların ve hataların yokluğu geçerliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda araştırmacının araştırma sürecini ve verilere ulaşma durumunu detaylı olarak açıklaması da geçerliği yükseltmektedir. Dış geçerlik ise elde edilen bulguların uygulanabilirliği, genellenebilirliği ve aktarılabilirliği ile ilgilidir. Sosyal bilimlerde araştırma sonuçlarını genelleme, nicel araştırmalardaki kadar kesin çizgilerle olmasa da benzerlik ilkesi gereği dolaylı yorumlamalar ve benzetmeler yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Araştırma kapsamında geçerliği arttırmak adına ayrıntılı betimleme, çeşitleme ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerliğin/inandırıcılığın sağlanması için kullanılan çeşitleme stratejisine yönelik olarak, verilerin çeşitli yöntemler ve veri toplama araçları kullanılarak, farklı gün ve saatlerde toplanmasıyla çeşitliliğin artırılması amaçlanmıştır. Görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi yöntemlerle veriler toplanmış; veri toplama sürecinde hem araştırmacı hem de öğretmen aktif rol almış böylece sürece farklı bakış açıları dâhil edilerek çeşitliliğin ve ayrıntılı betimlemenin derinleşmesi hedeflenmiştir. Gözlem verilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından tutulan kayıtlarla tarafsız bilgilere ulaşmak da amaçlanmıştır. Ek olarak ders planlarının ve veri toplama araçlarının amaca hizmet etme ve düzeltmelerinin yapılmasında yedi alan uzmanından görüş talep edilmiş ve beşinden dönüt alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda araştırmacının amacına uygun olarak gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğin/aktarılabilirliğin sağlanması için kullanılan ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş ve araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenerek bulguların yazımı tamamlanmıştır.

Güvenirlilik: Yıldırım ve Şimşek (2018, s.272) ve Baltacı (2019, s.380) araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak ifade edilen güvenirliliğin dış ve iç olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedirler. Nesnel ve yansız olma ile ilgili olan dış güvenirlilik, araştırmada elde edilen sonuçların benzer koşullarda aynı veya benzer şekilde elde edilmesini ifade eder. Sosyal araştırmalar içinde dinamizm ve değişkenlik barındırdığı için birebir tekrar edilemezler ancak benzer koşullar oluşturulduğunda aynı şekilde benzer sonuçlara ulaşmak güvenirlilik açısından önemlidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik kavramı öne çıkmaktadır. Tutarlılık ile ilgili olan iç güvenirlilik ise, başka araştırmacıların aynı veriyle veya veri toplama araçlarıyla aynı veya benzer sonuçlara ulaşmasını ifade eder. Elde edilen verilerin sistematik ve ayrıntılı şekilde ifade edilmesi, araştırmaya ikinci bir kişinin gözünden bakmak için uzman yardımı alınması, gözlem verilerinin görüşmeler yapılarak desteklenmesi, yorumlama esnasında kuramsal çerçeveden yararlanılması güvenirliliği arttırmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın güvenirliliğini arttırmak adına verilerin bulgulara dönüştürülmesinde, sistematik ve ayrıntılı bir ifade şekli benimsenmiş, araştırma süreci adım adım açıklanmış ve araştırmanın her aşaması kayıt altına alınmıştır. Gözlem verileri uygulama sonunda yapılan görüşmelerle desteklenmiştir. Veriler yorumlanırken katılımcı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak paylaşılmıştır. Yorumlama sırasında kuramsal çerçeveden yararlanılmıştır. Kuramsal çerçevenin oluşturulmasından, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına kadar her aşamada tarafsızlık korunmuştur. Araştırmanın iç güvenirliliğinin/tutarlılığın sağlanması adına veri toplama süreci tamamlandıktan sonra tutarlılık incelemesi için bir uzmandan yardım alınmıştır. Araştırmacı ve ilgili uzman ham verilerin tamamı üzerinden betimsel analiz yoluyla temalaştırma çalışmasını bağımsız olarak yapmışlardır. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra bir araya gelinerek oluşturulan temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda araştırmacı ile uzmanın değerlendirmelerinde görüş birliği saptanmış ve güvenirlilik katsayısı 96% olarak hesaplanmıştır. Dış güvenirliliğin/teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla katılımcı teyidi yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda veriler toplandıktan sonra sistematik şekilde düzenlenmiş ve sınıf öğretmeni ile teyit toplantısı yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve tamamı üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular ise araştırma soruları doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1. İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarının Uzaktan Eğitim Kapsamında Nasıl Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk sorusu olan “İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi süreci uzaktan eğitim kapsamında nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusuna yanıt vermek üzere öğrencilerle yapılan ders videolarının betimsel analiziyle ulaşılan bulgular temel alınmıştır. Derslerin uygulama süreci, çocuklar için felsefe eğitimi genel yapısı göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Alan yazın çalışmaları incelenmiş ve bu kapsamda uygulama basamakları dikkate alınarak bir ders sürecinin tüm aşamalarını içine alacak en kapsamlı şekilde dersler planlanmıştır.

Bu doğrultuda uygulama sürecinin betimlemesini gerçekçi bir şekilde yapabilmek adına video kayıtlarından, öğrenci ürünlerinden, araştırmacı ve sınıf öğretmeninin tuttuğu günlüklerden yararlanılmış; araştırmanın katılımcılarına ait ifadelerden doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları uzaktan eğitim kapsamında günlük iki ders saati boyunca toplam altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Aşamaların belirli bir süresi yoktur. Bazı günler soruşturma etkinliklerini içeren sorgulama grubu aşaması uzun sürmüşken, bir başka gün pekiştirme etkinliğini içeren aşama daha fazla zaman almıştır. Bu nedenle ders aşamalarının standart bir süresinin olmadığı görülmüştür. Sürelerdeki değişimlere rağmen her ders değişmeyen belirli aşamaların varlığı dikkat çekmiştir. Bu uygulama aşamaları sırasıyla dikkat toplama çalışması, uyarıcı sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamalarıdır. Sırasıyla belirtilen bu aşamalar ana temaları oluşturmaktadır. Her ana temanın altında, dersin o aşamasında gerçekleştirilen temel etkinliklerden yola çıkarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar hem araştırmacı hem de bir uzman tarafından belirlenmiş ve görüş birliğine varılan son haliyle sunumu gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Dikkat toplama çalışması

Dikkat toplama çalışması, Türkçe dersinin hazırlık etkinlikleri aşamasına karşılık gelmektedir. Bu aşamada amaç, çocukların dikkatini yapılacak etkinliğe çekmek, ön bilgileri harekete geçirmek, derse ilgi oluşturmak ve ön hazırlık yaparak düşünme sürecine hazırlanmaktır. Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının dikkat toplama aşamasına ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Hikâyeye dikkat çekme sorusunun sorulması,
- Metnin önceden okunup okunmadığının sorgulanması,
- Görselden yola çıkarak öğrenci tahminlerinin alınması,
- Öğrencilerin fikirlerini paylaşması,
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin sorgulanması.

Belirtilen bu alt temalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

Hikâyeye dikkat çekme sorusunun sorulması: Türkçe derslerinde uzaktan eğitim aracıyla gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları kapsamında her dersin başlangıcında çocuklarla sohbet edilmiştir. Uzaktan eğitim kapsamında ders saatleri belirlidir ancak çocukların ev ortamında derse bağlanmaları ve herkesin toplanması yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Bu toplanma sürecinde derse bağlanan çocukların dikkatini çekmek ve derse olan motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla öğretmen ve araştırmacı çocuklarla sohbet etmiştir. Çocuklara o gün nasıl oldukları sorulmuş; çocukların daha önceden yapılan ve o gün yapılacak olan etkinlikler hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Öğrencilerin tamamı ya da büyük çoğunluğu derse bağlandıktan sonra dikkat toplama çalışmasıyla etkinliğe başlanmıştır. Öğretmen uyarın hikâyesinin bulunduğu sunuyu paylaşarak çocukların dikkatini uyarın metnine çekmek için her oturumun başında iki sorudan yararlanılmıştır. Bu sorulardan ilki hikâyenin daha önceden çocuklar tarafından okunup okunmadığını tespit etmeye yönelik bir sorudur. İkinci soru ise daha çok öğrencilerin hayal gücünü devreye sokan, görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceğini tahmin etmeye yönelik olan bir sorudur. Aşağıda her oturumda yer verilen ve uyarın sunularının başında yer alan hikâyeye dikkat çekme sorularına dair bir örnek Görsel 3.1. olarak paylaşılmıştır:



Görsel 3.1. Hikâyeye dikkat çekme soruları örneği (Oral, 2019)

Ders başlangıcında öğrencilerle sohbet etmek çoğunlukla olumlu sonuçlanmış ve çocukların kendini rahat hissetmesini sağlandığı gözlenmiştir. Ancak uygulama kapsamında bir gün, bu sohbet aşaması uzun tutulduğu için öğrencilerin dikkatini toplamasını kolaylaştırmak yerine zorlaştırmıştır. Bu konu ders sonrasında araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından konuşulmuş ve sonraki derslerde bu duruma dikkat edilmesine karar verilmiştir. Belirtilen durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün ders öncesinde öğrencilerle sohbet etme kısmı biraz uzun tutuldu bu nedenle etkinliğe başlandığında çocukların dikkatini toplamak biraz zaman aldı. Dikkat toplama aşamasında, etkinliğe iki küçük soruyla başlamak tüm öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamak adına çok faydalı oluyor (Araştırmacı Günlüğü, 08.03.2021).

Metnin önceden okunup okunmadığının sorgulanması: Sınıf öğretmeni her oturumun başında araştırmacı ve kendisinin birlikte hazırladığı uyaran metnini içeren sunuyu ekran paylaşımı yaparak çocuklarla paylaşmıştır. Bu sununun başında hikâye kitabının kapağı veya hikâyeye ait görsellerin bulunduğu bir sayfa bulunmaktadır. Bu sayfada iki tane metne dikkat çekme sorusu yer almaktadır. Metne dikkat çekme sorularından ilki “Daha önce bu hikâyeyi okuyan var mı?” sorusudur. Çocuklarla birlikte gerçekleştirilen on iki günlük uygulama sürecinde her gün farklı bir metin kullanılmıştır. On iki farklı hikâye/uyaran metnini sınıftaki öğrencilerin tamamı uygulama öncesinde okumamış veya dinlememiştir. Bu durum sevindiricidir çünkü

çocukların hepsi yararlanılan hikâyelerle ilk defa bu uygulama kapsamında tanışmışlardır. Öğretmenin “Daha önce bu hikâyeyi okuyan veya dinleyen var mı?” sorusuna çocukların verdiği yanıtlardan örnekler aşağıda paylaşılmıştır. Yorumların hangi hikâyeye ait olduğu parantez içinde belirtilmiştir:

Deniz: Öğretmenim ben bu hikâyeyi hiç görmedim (Roko Püfleyen Küçük Dinozor, 19.02.2021).

Nuray: Ben de ilk defa görüyorum (Roko Püfleyen Küçük Dinozor, 19.02.2021).

Beste: Hayır dinlemedim (Prens ve Domuzcuk, 22.02.2021).

Mustafa: İlk defa görüyorum, okumadım (Bir Problemle Ne Yaparsın?, 26.02.2021).

Çisem: Hayır dinlemedim öğretmenim (Altın Parmak, 01.03.2021)

Özge: Yok ben okumadım (Kavga Edersem Ne Olur?, 05.03.2021).

Seçuk: Duymadım öğretmenim (Yaman Yumruk, 08.03.2021).

Hülya: Hayır okumadım (Konuş Benimle Küçük Kedi, 12.03.2021).

Mustafa: Daha önce hiç okumadım. Öğretmenim biz çoğu hikâyeyi okumamışız zaten (Kurbağa ve Akrep, 15.03.2021).

Berkay: Yok öğretmenim, duymadım (Uzaylı Arkadaşım, 19.03.2021).

Beste: Hayır, duymadım (Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar, 22.03.2021).

Çisem: Hayır, bilmiyorum, ilk defa dinleyeceğim (Farklı Ama Aynı, 26.03.2021)

Özge: Yok, duymadım (Cumhuriyet Adası, 29.03.2021).

Mustafa'nın 15.03.2021 tarihindeki ifadesi genel olarak doğrudur. Çocuklar çoğu hikâyeyi değil; hiçbir hikâyeyi uygulamanın daha öncesinde okumamışlar ya da dinlememişlerdir.

Görselden yola çıkarak öğrenci tahminlerinin alınması: Hikâyeye dikkat çekme sorularından ikincisi “Bu hikâye sizce ne ile ilgili olabilir?” sorusudur. Hayal gücü ve tahmine yönelik olan bu soru türü ile öğrencilerin uyarıcı sunumu öncesinde zihinsel olarak sürece hazırlanmalarını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu soruya çocuklar ilk oturumlarda bir-iki kelimelik kısa yanıtlar verirken; uygulamanın son oturumlarında daha uzun ifadelerin olduğu, çocukların tahmin becerilerinin ilk oturumlara oranla daha farklı bir aşamaya geçtiği gözlenmiştir. Çocuklar ilk oturumlarda hikâyenin görselinde ya da kitabın kapağında gördüklerini söyleme eğilimindeydiler. Daha sonraki oturumlarda ise görselde veya kitap kapağında bulunmayan öğeleri de tahmin ifadelerine eklemeleri hem sınıf öğretmenin hem de araştırmacının dikkatini çekmiştir.

“Prens ve Domuzcuk” metninin uyarıcı olarak kullanıldığı 22.02.2021 tarihinde, görselden yola çıkarak metnin tahmin edilmesi aşamasında öğretmenin sorduğu “Bu

hikâye sizce ne ile ilgili olabilir?” sorusuna, çocukların verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Özge: Prens, domuza dönüşüyor (22.02.2021).

Beste: Prensle birisi dost oluyor (22.02.2021).

Nuray ve Hülya: Domuz, prene dönüşüyor (22.02.2021).

Çisem: Prens, domuza dönüşüyor (22.02.2021).

Sınıf Öğretmeni: Domuz mu prene dönüşecek yoksa prens mi domuza dönüşecek bakalım hadi hep birlikte (22.02.2021).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere ikinci oturum olan “Prens ve Domuzcuk” hikâyesine yönelik tahminlerin genel olarak üçer kelimelik kısa ifadeler olduğu dikkat çekmiştir. Görselde taç takan ve pelerin giyen mutlu bir domuzcuk bulunmaktadır. Bu görselden hareketle çocukların “dönüşüm” kelimesine odaklanması ve gerçeğe yakın tahminlerde bulunması dikkat çekicidir.

“Kavga Edersem Ne Olur?” metninin uyarak olarak kullanıldığı 05.03.2021 tarihinde, kitabın kapağındaki görselden yola çıkarak metnin tahmin edilmesi aşamasında öğretmenin sorduğu “Bu hikâye sizce ne ile ilgili olabilir?” sorusuna, çocukların verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Beste: Öğretmenim kimse onu sevmiyordu, çok kavga ediyordu. Ama bence hatasını anlayıp ondan sonra hiçbiriyle kavga etmeyecektir (05.03.2021).

Mustafa: Kavga ettiği için kimse onu sevmeyecektir. Sonra kavga ettiğinde de annesi, babası kızabilir. Aklımda bunlar var (05.03.2021).

Özge: Öğretmenim kavga edersem ne olur diye anlatıyor olabilir (05.03.2021).

Çisem: Öğretmenim belki bir çocuk vardır, ona sinir oluyordur. Belki ona her zaman vuruyordur, yani aklına geliyordur ve artık kavga etmemiş olabilir (05.03.2021).

Deniz: Biri ona sataşmıştır. O da o sataşana sataşmak için dövmeye gidiyordur (05.03.2021).

Hülya: Mesela sevmediği arkadaşına vurabilir (05.03.2021).

Selçuk: Belki de onu tehdit etmiştir, o yüzden dövmeye gidiyordur (05.03.2021).

Mert: Öğretmenim dövmeye kalkar (05.03.2021).

Lale: Boks yapıyor olabilir mi öğretmenim? (05.03.2021)

Kitap kapağında sinirli bir yüz ifadesi olan boks eldiveni giymiş bir çocuk bulunmaktadır. Bu görselden hareketle hikâyeyi tahmin etmeye çalışan çocukların, tahmin ifadelerinin uzadığı gözlenmiştir.

“Kurbağa ve Akrep” metninin uyarak olarak kullanıldığı 15.03.2021 tarihinde, görselden yola çıkarak metnin tahmin edilmesi aşamasında öğretmenin sorduğu “Bu hikâye sizce ne ile ilgili olabilir?” sorusunda tahminler alınırken, öğretmen ve Mustafa

isimli öğrenci arasında dikkat çekici bir diyalog geçmiştir. Görselde nehir içinde bir kurbağa ve nehir kenarında bir akrep yer almaktadır. Başka hiçbir görsel öğe yoktur. Mustafa'nın görselde olmayan canlıları ve nesnelere vurgulaması üzerine sınıf öğretmeni ve Mustafa arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Mustafa: Öğretmenim akrep ve kurbağa, böcekler, topraklar, sular, çiçekler, hayvanlar, bunlar yani (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Resme bakmadan ne çok yorum yaptın öyle Mustafacım (15.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim dünyada hayvanlar ve çiçekler yok mu? Var. Masal bu! (15.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Masalımızda bunlar vardır yani diyorsun. Evet, arkadaşlar o zaman bakalım masalımızdaki kurbağa ve akrep ne yapıyorlarmış (15.03.2021).

Tahminleri alınırken çocukların çoğunlukla görselde bulunan öğelere dair yorum yaptıkları ve metnin isminden yola çıkarak gerçekle uyumlu tahminlerde buldukları gözlenmiştir. Ancak zaman zaman yukarıda paylaşılan örnekten de anlaşılacağı üzere çocukların tahmin ve ifade becerileriyle birlikte hayal güçleri etkinlikler boyunca desteklenmiştir. Bu türdeki etkinliklerin sürece dâhil edilmesi çocukların yaratıcılıklarını destekleyecektir.

“Farklı Ama Aynı” metninin uyarak olarak kullanıldığı 26.03.2021 tarihinde, kitabın kapağındaki görselden yola çıkarak metnin tahmin edilmesi aşamasında öğretmenin sorduğu “Bu hikâyeye sizce ne ile ilgili olabilir?” sorusuna, çocukların verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Çisem: Belki böyle keçiler vardır, koşuyorlardır bir yerden. Çiftçi vardır belki keçilerini kaçırmıştır (26.03.2021).

Beste: Bir tane keçi vardır. Keçi engellidir. Sonra bu keçi kırlarda koşuyordu. Bazı zorluklar yaşıyordu. Ondan sonra ama arkadaşları ona destek oluyordu. Çiçekler vardır etrafta (26.03.2021).

Selçuk: Çiftçi vardır, köpeği ve keçiler vardır. Bahçe vardır. Kırlarda koşuyordu. Ondan sonra sakatlanmıştır. Bir de öğretmenim ona şey takıyorsa, yaralanmış olduğu için yürümesi için bir şey yapmıştır. Sürükleye sürükleye gidiyordu, baston mu bu? (26.03.2021)

Hülya: Keçiler olabilir, onlar koşuyorlardı ama anne keçi koşamıyordu. O yüzden yardım ihtiyaçlarla geziyordu. Ondan sonra bayırdan aşağı iniyorlardı, o kadar (26.03.2021).

Özge: Belki bir tane engelli keçi vardır. Sahibi onu kaçırmıştır. Yavrularıyla birlikte çimenlerde koşuyorlardır. Bir de keçiyle ilgili bir de yavrularıyla ilgili bir şey söylemek istiyorum. Bir keçinin yani annenin bir tarafı siyah, bir tane yavrusu da siyah; bir tarafı beyaz, diğer yavrusu da beyaz (26.03.2021).

Beste: A evet! (26.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim kurt olabilir, keçi olabilir. Keçinin beyaz tarafında beyaz kuzu, siyah tarafında siyah kuzu, bisiklette bir keçi vardır öğretmenim. Çiçekler vardır. Bir tane çiftçi ve köpeği vardır. Çimenler vardır, çimenlerde otliyordur. Bu kadar öğretmenim (26.03.2021).

Deniz: Belki onların sahibi otlatırken arka ağaca bir yıldırım düşmüştür. Onlar da kaçıyordur. Orman yangını olabilir (26.03.2021).

Son oturumlardan biri olan yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere çocukların ifade becerileri giderek artmış, kendilerini daha uzun ve açıklayıcı şekilde ifade etmeye başladıkları görülmüştür. Ayrıca Mustafa'nın yorumundaki "Kurt olabilir." ve Deniz'in yorumundaki "Ağaca yıldırım düşmüş olabilir." gibi görselde veya hikâyede yer almayan unsurların olması çocukların hayal güçlerinin de devreye girdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin fikirlerini paylaşması: Dikkat toplama çalışmasının bir diğer amacı da öğrencilerin kendilerini felsefi tartışmaya hazırlaması; konuşma ve dinleme becerilerine yönelik temel iletişim çalışmaları yapmalarınıdır. Bu doğrultuda çocuklar için felsefe oturumlarının tüm aşamalarında çocukların fikirlerini ifade etme becerisi kazanmalarını sağlamak esastır. Ancak zaman zaman bu fikirleri ifade etme ve iletişim kurma sırasında çocuklar zorluk yaşayabilmektedir. Konuşan kişiyi dinlememe veya konuşan kişinin sözünü bölme, sürekli konuşma, uğultu veya gürültüye yol açma gibi durumlar çocukların fikirlerini paylaşması sırasında gözlenen durumlar arasındadır. Bu durum ilk oturum olan "Roko Püfleyen Küçük Dinozor" hikâyesinin uyarın olarak kullanıldığı 19.02.2021 tarihinde tahminlerin alınması aşamasında gözlenmiştir. Aşağıdaki örnekte Mustafa isimli öğrencinin yaşadığı bu durumu ara ara tüm çocuklar yaşamışlardır. Belirtilen tarihteki sınıf içi konuşmaya aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Sizce bu hikâye ne ile ilgili olabilir? (19.02.2021)

Beste ve Deniz: Dinozor (19.02.2021).

Çisem: Tavşan (19.02.2021).

Mustafa: Öğretmenim mesela benim aklımda büyük dinozorlar, T-Rex'ler var (19.02.2021).

Deniz: Uçan dinozorlar (19.02.2021).

Nuray: Böyle ne bileyim bir deniz var, bir çocuklar olmasını düşündüm (19.02.2021).

Mustafa: Mesela benim aklıma büyük dinozorların vaktindeki insanlar geldi (Nuray'ın konuşmasını bölüyor, 19.02.2021).

Beste: Öğretmenim dinozor ittir git (scooter) sürüyor (19.02.2021).

Çisem: Büyük dinozorlar olabilir, bir sürü dinozor olabilir (19.02.2021).

Hülya: Dinozor eğleniyordur (19.02.2021)

Mustafa: Öğretmenim aklımda böcekler de var (Hülya'nın konuşmasını bölüyor, 19.02.2021).

Mert: Dinozor öğretmenim(19.02.2021).

Mustafa: Sarmaşıklar, ağaçlar, topraklar (Mert'in konuşmasını bölüyor, 19.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Mustafacım tek tek konuşalım şimdi sen düşünceni söyle (19.02.2021).

Mustafa: Her türlü dinazorlar, T-Rex'ler, böcekler, ağaçlar, sarmaşıklar, bataklıklar... (19.02.2021).

Deniz: Öğretmenim dinazorun dişleri yoktu ve scooter biniyordu (19.02.2021).

Yukarıdaki örnekte görüldü üzere zaman zaman çocuklar dinleme konusunda zorlanmakta ve sürekli kendileri konuşmak isteyebilmektedirler. Bu gibi durumlarda herkesin fikrini paylaşmasının önemli olduğu, katılımcılara saygı duyulması gerektiği, dinleme ve konuşma sırasına dikkat edilmesi gerektiği hatırlatılmalıdır.

Fikir paylaşımı sırasında çocuklar bazı zamanlarda tekrara düşebilmektedirler. Birbirlerinin söyledikleri fikirleri tekrar edip hep aynı veya benzer cevabı verebilmektedirler. Bu gibi durumlarda daha farklı yanıtların gelişebilmesi için farklı sorular sorulabilir. “Yaman Yumruk” hikâyesinin uyararı olarak kullanıldığı günün, tekrara düşülen ve benzer cevapların alındığı dikkat toplama aşamasında Selçuk isimli öğrencinin bu duruma dikkat çektiği bir sınıf içi konuşmaya aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Sizce bu hikâye ne ile ilgili olabilir? (08.03.2021)

Çisem: Öğretmenim, bu güçlü çocuk biraz kabadır. Herkese vurmak istiyor olabilir. Herkesle dövüşmek istiyor olabilir yani (08.03.2021).

Esra: Öğretmenim çocuk çok güçlü olabilir, kaba olabilir (08.03.2021).

Selçuk: Bu çocuk herkese zarar vermek istiyordur, herkese böyle kolunu kırmak istiyordur. Ondan sonra bacağını falan morartmak istiyordur ya da gözünü (08.03.2021).

Beste: Çok kaba olabilir (08.03.2021).

Selçuk: Herkes kaba olduğunu söylüyor zaten başka fikir yok mu? (08.03.2021)

Beste: Bence kimse onu sevmiyordur (08.03.2021).

Selçuk: Belki öğretmenim şey de olabilir, böyle hiç konuşmak da istemiyordur, zorlayınca dövüyordur insanları (08.03.2021).

Hülya: Çok kabadır, herkes onunla dalga geçebilir. O da sinirlenebilir (08.03.2021).

Yukarıdaki örnekte fikir paylaşımı yaparken tekrara düşülmesi durumuna örnek verilmiştir. Ancak zamanla çocuklar bağımsız fikir geliştirebilecek hale gelirler. Böylece birbirinden farklı tahminlere ulaşmak mümkün olur. Aşağıda “Cumhuriyet Adası” metninin uyararı olarak kullanıldığı son oturumda, öğrenci tahminleri alınırken Beste isimli öğrencinin birbirinden farklı tahminler alınması sonucunda şaşırmasına ve gösterdiği tepkiye yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Sizce bu hikâye ne ile ilgili olabilir? (29.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim cumhuriyet vardır. Cumhuriyeti kutlayan çocuklar, insanlar vardır. Hayvanlar, ağaçlar, meyveler, meyve ağaçları, çimenler, çiçek, böcek... (29.03.2021)

Özge: Adada cumhuriyeti kuruyor olabilirler, çocuklar cumhuriyeti kutluyor olabilir (29.03.2021).

Beste: Ağaçlar vardır. Çimen, deniz, çiçekler, böcekler vardır. Adada cumhuriyet kutlanıyordur (29.03.2021).

Çisem: Bir ada vardır orada cumhuriyeti kutluyorlardır, çocuklar ve insanlar eğleniyorlardır (29.03.2021).

Mustafa: Hayvanlar vardır, kaplanlar, aslanlar, böcekler, tarantulalar, yılanlar... (29.03.2021)

Selçuk: Burada ada olabilir, yamyam olabilir. Kötü cumhuriyet vardır (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Kötü bir devlet olabilir mi diyorsun? (29.03.2021).

Mustafa: Cumhuriyeti sevmeyen kötü insanlar vardır (29.03.2021).

Beste: Bir tane yelken vardır, gemi vardır, o gemi adaya yolculuk yapıyordur (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Bu gemiyle adaya yolculuk yapıyorlardır diyorsun (29.03.2021).

Özge: Belki de elektronik alet yoktur (29.03.2021).

Selçuk: Gemi olabilir (29.03.2021).

Beste: Of ne kadar çok görüş varmış! (29.03.2021).

Dikkat toplama aşamasındaki fikir paylaşımı sırasında iletişim başlatılır. Bu nedenle sağlıklı bir iletişim ortamının oluşması için dinleme ve konuşma kurallarına dikkat edilmeli, gerekli durumlarda hatırlatmalar yapılmalıdır. Amaç çocukların dikkatini uyarıcı metne çekmek olduğu için gelen yanıtların uyarıcılarla ilişkilendirilmesi yapılmalıdır.

Anlamı bilinmeyen kelimelerin sorgulanması: Dikkat toplama aşamasında üzerinde durulan bir diğer çalışma ise anlamı bilinmeyen kelimelerin sorgulanmasıdır. Gerçekleştirilen on iki oturumdan üçünde bu çalışma yapılmıştır. İlk olarak “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” hikâyesinin uyarıcı olarak kullanıldığı oturumda, metinde sıkça geçen “problem” kelimesini çocukların bilip bilmediği kontrol edilmiştir.

Sınıf öğretmeni: Problem nedir? Hayatımızdaki problemler neler olabilir? (26.02.2021)

Beste: Mesela bize bir soru sorulur matematikte... (Tam bu sırada çocuğun annesi yan taraftan müdahale ediyor) Mesela zorluk demektir (26.02.2021).

Deniz: Öğretmenim hayatımızda istediğimiz şeyleri yapamamak (26.02.2021).

Mustafa: Toplama işlemindeki gibi mi? Mesela bir şey alacağımız zaman parasını söylüyor. Onu vermek gerekir gibi (26.02.2021).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere bazı öğrenciler problem kelimesini sadece matematikle ilişkilendirmekte ve günlük hayatla ilişkisini kurmakta zorlanmaktadırlar.

Bu durum üzerine sınıf öğretmeni, Deniz'in yorumuyla birlikte problem kelimesini açmış ve günlük hayatla ilişkilendirmiştir.

Anlamı bilinmeyen kelimenin sorgulanmasına yönelik ikinci uygulama “Uzaylı Arkadaşım” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı derste gerçekleşmiştir. Hikâyenin başında “değişim öğrencisi” ifadesi vardır. Öğrencilerin bu ifadeyi daha önceden duymamış olabilecekleri düşünülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleşen sınıf içi konuşma şu şekildedir:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar değişim öğrencisi kelimesini duyduk mu daha önce? (19.03.2021)

Çocuklar: Hayır, duymadık (19.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar farklı ülkelerden öğrenciler, siz kabul ederseniz sizi ziyarete geliyorlar ya da siz başvuru yapıyorsunuz. Bu şekilde onaylayan varsa sizi başka ülkeye öğrenci olarak kabul ediyorlar. Değişim öğrencisi dediğimi, başka bir ülkeden ziyarete gelen öğrenci olarak düşünebilirsiniz (19.03.2021).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere öğrencilerin daha önceden duymadığı veya anlamını bilmediği kelime/ifadeleri bulmak, uyarı sunumuna başlamadan önce dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Anlamı bilinmeyen kelimeler üzerine çalışılması son olarak “Cumhuriyet Adası” isimli son oturumda gerçekleştirilmiştir. Uyarı sunumuna geçilmeden önce çocuklara “ada” ve “cumhuriyet” kavramalarını bilip bilmedikleri soruşturmuştur. Bu kapsamda gerçekleşen sınıf içi konuşma şu şekildedir:

Sınıf öğretmeni: “Ada” ne demek olabilir? (29.03.2021)

Beste: Denizin ortasındaki kara parçası (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet Beste cim teşekkür ederim. Peki, cumhuriyet ne demek? (29.03.2021)

Çisem: Cumhuriyet Bayramı var. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı. Belki eskiden kötü yönetiliyoruzdur o zaman Atatürk de “Böyle yönetilmez.” demiştir ve cumhuriyeti kurmuştur (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet, buna yakın ama kötü diyemeyiz çünkü Çisemcim sonuçta Türkiye önceki yönetimin devamında kurulan bir ülke. Önceden padişah yönetiyordu. Padişah diyordu ki “Şöyle bir yasa çıksın, insanlar şu suçta şu cezayı alsınlar.” ama cumhuriyet yönetiminde her şey bağımsız yargı, bağımsız idare şeklinde. Cumhuriyet yönetiminde halk kendi yöneticilerini kendi seçiyor. Anne babalarınız oy veriyor mu, oy vermeye giderken hiç denk geldiniz mi? (29.03.2021)

Beste: Öğretmenim ben annemle girdim (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Çok güzel, önceden bir seçim yoktu. Benim oğlum iyi ya da kötü o da padişah oluyordu. Oğlum yoksa kardeşim oluyordu. Şimdi Beste ne diyor, annemle gittik

şu kişiye oy verdik. Bizi yönetecek kişiyi kendimiz seçtiğimiz sisteme cumhuriyet diyoruz, özet olarak böyle anlatabilirim şu anda (29.03.2021).

Beste: Öğretmenim ama kime oy verdiğimiz gizli (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Tabi ki gizli oy esastır çünkü kimsenin başkasının oyunu bilmeye hakkı yoktur (29.03.2021).

Ada ve cumhuriyet kavramları üzerinden gerçekleştirilen bu konuşmada öğrencilerin ada kavramını bilmekte zorlanmadığı ama cumhuriyet kavramına yönelik soru işaretlerinin olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen, cumhuriyetin ne demek olduğunu uyarın sunumuna geçmeden önce kısaca açıklamaya çalışmıştır.

Anlamı bilinmeyen kelimeler, uyarın sunumunu ve dolayısıyla tüm soruşturma sürecini etkileyecektir. Bu nedenle gerekli görülen durumlarda dikkat toplama aşamasında anlamı bilinmeyen kelime/kavramların sorgulanması, varsa yanlış veya hatalı öğrenmelerin düzeltilmesi gerekmektedir.

3.1.2. Uyarın sunumu

Uyarın sunumu aşaması, Türkçe dersinin dinlediğini anlama ve görsel okuma becerilerine karşılık gelmektedir. Türkçe dersinde anlama, metni tanıma/inceleme, metin aracılığıyla öğrenme ve kendini ifade etme becerilerinin yer aldığı, esas uygulamanın gerçekleştiği aşama olarak düşünülebilir. Dil becerileri arasında en çok dinleme becerisine hitap eden bu aşamada; çocukların hem birbirlerini hem de öğretmeni dikkatle dinlemesi, dinlerken çevresine saygı göstermesi, dinledikleri ile ilgili sorulan sorulara yanıt verebilmesi, uyarın paylaşımı yapılırken ekranda paylaşılan sunuyu takip edebilmesi gibi kazanımlara odaklanılmıştır.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının uyarın sunumu aşamasına ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Görselleriyle beraber metnin paylaşılması (okuma ve dinleme süreci),
- Açık sorularla metne ilişkin sorgulama yapılması,
- Öğrencilerin fikirlerini paylaşması.

Belirtilen bu alt temalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Görselleriyle beraber metnin paylaşılması (okuma ve dinleme süreci):

Gerçekleştirilen bu araştırmada çocuklar için felsefe etkinlikleri Türkçe dersi ile bütünleştirildiği için, uyarın olarak hikâyelerden yararlanılmıştır. Uzaktan eğitim kapsamında tüm çocukların uyarın metnini rahatça görebilmesi adına, yayınevlerinden

izin alınarak her hikâye kitabı görselleriyle birlikte PowerPoint sunusu haline getirilmiştir. Sunular her dersin başlangıcında ekran paylaşımı yapılarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Öncelikli olarak hikâyenin kapağı veya görseli üzerinden dikkat toplama çalışması gerçekleştirilmiştir. Dikkat toplama çalışmasının ardından uyarın sunumu aşaması başlamıştır. Uyarın sunumu kapsamında sınıf öğretmeni, sunu eşliğinde hikâyeyi okumuştur. Öğrenciler de bu sırada sunuyu kendi dijital araçlarından takip etmişler ve öğretmeni dinlemişlerdir. Böylelikle öğrenciler hem hikâyenin görsellerine ve yazılarına yönelik olarak görsel okuma çalışması hem de öğretmeni dinleme çalışması gerçekleştirmişlerdir.

Hazırlanan sunulara metni anlamaya yönelik açık sorular eklenmiştir. Bu açık sorularla çocukların hem uyarın metnini anlamalarının kolaylaşması hem de soruşturma aşamasına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Aşağıda Görsel 3.2. olarak sunularda açık soru kullanımına dair bir örnek paylaşılmıştır:



Görsel 3.2. Sunularda açık soru kullanımı örneği (Yamada, 2020, s.3)

“Kurbağa ve Akrep” ile “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” isimli iki uyarın metni diğer metinlere göre daha kısa metinlerdir. Bu nedenle bu oturumlardaki açık sorular uyarın sunumu bitince sorulmuştur. Bu durum çocukların şaşırmasına neden olmuştur. Açık sorular tartışıldıktan sonra ana sorunun belirlenmesi aşamasına geçildiği zaman bazı

öğrenciler hikâyenin neden devam etmediğini sormuşlardır. Bu durum öğretmen günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

“Hikâye metni kısa bir metindi. Çocuklar daha uzun metinlere alıştıkları için ilk başta hikâyenin bittiğini algılayamadılar (Öğretmen Günlüğü, 15.03.2021)”.

Bu durumda çocuklara o gün yararlanılan hikâyenin kısa bir hikâyeye olduğu açıklaması yapılmış ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Kısa metinlere ek olarak normalde kullanılan metinlere göre daha uzun sayılabilecek uyarın metinleri de kullanılmıştır. Bu durum kısa metinlere göre çocukların sıkılmasına ve dikkat dağınıklığı yaşamalarına neden olabileceği için daha risklidir. Böyle bir durum öngörüldüğünde araştırmacı ve sınıf öğretmeni hikâyenin özünde yatan felsefi durumu zedelemeyen hikâyeyi sadeleştirmişlerdir. Bu sadeleştirme sırasında sıkça geçen yabancı isimlerde de sadeleştirmeye gidilmiştir. Örneğin, “Prens ve Domuzcuk” hikâyesinde ‘Prens Nikolay’ ismi sadece ‘Prens’ olarak paylaşılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamada uzun metinlerde de aralarda açık sorular sorulması ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sayesinde sıkılma gibi bir durumla karşılaşmamıştır. Araştırmacı günlüğüne bu duruma yönelik olarak aşağıdaki notlar alınmıştır:

Derste kullanılan uyarının asıl metninde yabancı isimler vardı. Sınıf öğretmenin yabancı isimlerin çokluğu ve metnin uzunluğundan duyduğu endişe nedeniyle özde yatan felsefi öğeler silinmeden metinde sadeleştirme yapıldı. Hikâyede domuzcuk ifadesinin geçmesi, kültürel hassasiyet nedeniyle gelen uzman görüşleri neticesinde endişeyle karşılanmıştır. Ancak sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda ifadenin kullanımında sorun yaşanmayacağı öngörülerek değiştirilmemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2021).

Açık sorularla metne ilişkin sorgulama yapılması: Açık sorular, uyarın sunumu aşamasında kullanılan sorulardır. Metni anlamaya dayalı, hayal gücüne dayalı, araştırmaya dayalı veya felsefi sorular açık soru olarak kullanılabilir. Açık soru kullanımı uyarın sunumu yapılırken, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlamaktadır. Etkileşimi artırması, metnin anlaşılabilirliğini yükseltmesi, dikkat dağınıklığını önlemesi, özde yatan felsefi durumun ortaya çıkarılması gibi pek çok işlevi olan açık sorular katılımcı sayısı, katılımcı yaş grubu veya kullanılan uyarana göre değişiklik gösterebilmektedir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde soruşturmalar genellikle bir uyarana göre şekillenmektedir. Uyarın doğrultusunda oluşturulan açık sorular, temel düzeyde felsefi soruşturmalara imkân sağlar. Soruşturma ilerledikçe uyarının özünde yatan felsefi durum/konu/sorun açığa çıkarılmaya çalışılır. Felsefi öğelere yönelik yapılan bu

soruşturmalar ise sorgulama grubu aşamasını oluşturmakta ve uyarıcı sunumu aşamasındaki soruşturmalara kıyasla daha derin tartışmaları içermektedir. Özetle uyarıcı sunumu aşamasında yararlanılan açık sorular, felsefi tartışmanın temelini oluşturmakta ve daha derin sorgulamalara geçiş yapılmasını sağlamaktadır. Araştırma kapsamında tartışılan açık sorular Tablo 3.1.'de verilmiştir. Bu doğrultuda planda yer verilen açık sorular belirtilmiş; planda olmayan ancak ders sırasında çocuklardan veya sınıf öğretmeninden doğan ek açık sorular da belirtilmiştir:

Tablo 3.1. Uyarıcı sunumu aşaması açık sorular

| UYARAN SUNUMU AŞAMASI AÇIK SORULAR | | |
|---|--|---|
| Metin | Planda Yer Verilen Açık Sorular | Ders Sırasında Gelişen Açık Sorular |
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | 1- Roko ve Tüylü arkadaş mı oldular? Neden? 2- Biriyle iyi biri arkadaş olmak için, ona bir şeyler mi vermemiz gerekir? | |
| Prens ve Domuzcuk | 1- Mutsuz bir insan olmak mı yoksa mutlu bir domuzcuk olmak mı daha iyidir? 2- Sizce prens mutluluğu buldu mu? | |
| Bir Problemler Ne Yaparsın | 1- Çocuk neden problemini görmezden geliyor? 2- Sizce çocuk probleminden kaçmalı mı yoksa kaçmamalı mı? | Sınıf öğretmeni: Problemden eğlence çıkar mı? |
| Altın Parmak | 1- Sizce Midas nerede yanlış yapmıştır? 2- Şimdi Kral Midas'ın yerinde olduğunuzu hayal edin. İşlerin böyle ters gitmemesi için, dileğinizin sizi üzmemesi için siz dileğinizi nasıl ifade ederdiniz veya dileği nasıl ifade etseydiniz sonucunda üzülmezsiniz? | |
| Kavga Edersem Ne Olur | 1- Sizce neden Filo'nun davranışı yanlış olur? | |
| Yaman Yumruk | 1- Sizce Yaman ne yapacak ve neden? 2- Çok kızgın olduğunda kendini kontrol edebiliyor musun, edemiyor musun? 3- Çok kızgın olduğunda kötü bir şey yapmamak için kendini nasıl durduruyorsun? | |
| Konuş Benimle Küçük Kedi | 1- Kediler neden bizim gibi sözcükler kullanamazlar? 2- Kediler nasıl iletişim kurarlar? | |
| Kurbağa ve Akrep | 1- Sen yazarın yerinde olsan bu hikâyeye nasıl bir isim- başlık verirdin? Neden bu ismi verirdin? 2- Kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim suçlu? | |
| Uzaylı Arkadaşım | Her sayfada bulunan resim ve sorular farklı bir felsefi soruna yöneliktir. Bu nedenle her biri açık soru olarak kullanılabilir. Ders sırasında seçilen sorular: 1- Uzaylı arkadaş neden her şeyin nedenini soruyor olabilir? 2- Siz olsanız kız çocuğunu oyununuza alır mıydınız? Neden o çocuklar kız takımlarına almıyorlar? 3- Erkeklerle erkekler, kızlarla kızlar mı oynar, neden? 4- Siz oyunlarınızı nasıl oynuyorsunuz? 5- Çocuk, kurala mı uymalı yoksa kurala uymayan arkadaşlarını mı takip etmeli? 6- Sizce çocuk neden üzgün görünüyor? 7- Sürekli 'neden' diye sorup duran bir arkadaşı özler misiniz, neden? | |

Tablo 3.1. (Devam) Uyarıcı sunumu aşaması açık sorular

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | 1- Sizce Tuna haklı mı yoksa yanlış mı? Sibi gerçek bir arkadaş olabilir mi? 2- Gerçek bir arkadaş nasıl olmalıdır? | Sınıf öğretmeni: Siz olsanız Sibi'yi mi yoksa normal bir arkadaşınızı mı arkadaş olarak tercih edersiniz, neden? Beste: Ya robot bozulursa ne yapacaksınız? |
| Farklı Ama Aynı | 1- Farklı ama aynı ne demek? 2- Bizden farklı olan birini sevebilir miyiz? | |
| Cumhuriyet Adası | 1- Siz olsanız ıssız adada nasıl hayatta kalırdınız? 2- Adanıza ortak karar alarak bir isim verebilir misiniz? 3- Adaya hangi isimleri düşündünüz? 4- En iyi yöntemin hangisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Adaya isim verirken seçtiğiniz yöntem adil bir yöntem mi? 5- Karar verirken herhangi bir sorun yaşadınız mı? 6- Adada nasıl hareket edeceğimize dair nasıl karar vereceğiz? 7- Kasabanızda fikir ayrılıkları olursa nasıl başa çıkarsınız? 8- Oylama eşit çıkarsa ne yaparsınız? 9- Kuralları oluştururken nelere dikkat etmeliyiz? 10- "Hiç kural olmamalı" kuralını mı koymalıyız? 11- Kurallar olmalı mı yoksa olmamalı mı? 12- Kuralları alırken nasıl adil olabiliriz? Kuralları koyarken adil olan nedir? Nasıl adil kararlar verebiliriz? | |

Açık sorular sadece metni anlamaya yönelik olmak zorunda değildir. Hayal gücüne dayalı, araştırmaya dayalı veya felsefi sorular da açık soru olarak uyarıcı sunumu aşamasında kullanılabilir. Hayal gücüne dayalı sorularda sorunun cevabı okunan veya dinlenen metinde bulunmaz; okuyan veya dinleyen kişinin kendi hayal gücüne göre cevaplarda değişiklik gözlenir. Bu kapsamda hayal gücüne dayalı açık soru kullanımına yönelik "Bir Problemlerle Ne Yaparsın?" oturumundaki sınıf içi konuşmalar örnek olarak paylaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni: Çocuk neden problemini görmezden geliyor? (26.02.2021)

Çisem: Yapmak istemediği için olabilir, yapmak istemiyordur belki (26.02.2021).

Beste: Öğretmenim belki problemleri sevmiyor olabilir (26.02.2021).

Özge: Belki problemi sevmiyordur ve belki yapamayacağından korkuyor olabilir (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Sizce çocuk problemlerinden kaçmalı mı yoksa kaçmamalı mı? (26.02.2021)

Çisem: Ben kaçmazdım (26.02.2021).

Beste: Ben kaçmazdım onunla yüzleşirdim. Onu yapardım, mücadele ederdim (26.02.2021).

Çisem: Ben de problemi yapardım yani kaçmazdım ondan (26.02.2021).

Mustafa: Öğretmenim kaçmazdım yüzleşirdim. Korkumu yenerdim. O bitene kadar savaşırdım. Hiç korkmadan yapardım (26.02.2021).

Özge: Öğretmenim ben olsaydım, onu yenerdim. Hem onun içinde belki çok eğlenceli şeyler vardır (26.02.2021).

(Özge'nin yorumu üzerine Sınıf öğretmeni, "Problemden eğlence çıkar mı?" sorusunu sormuştur, Ders Sırasında Gelişen Açık Soru Örneği, 26.02.2021)

Özge: Evet (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Neden böyle düşünüyorsun, örnek verebilir misin? İster düşün sonra cevapla ister şimdi cevapla (26.02.2021).

Özge: Ben onunla yüzleşirdim, onu bitirirdim, sonra geri hayatıma geri dönerdim (26.02.2021).

Hülya: Öğretmenim ben olsam problemden kaçmazdım (26.02.2021).

Hayal gücüne dayalı soru kullanımında sıklıkla kullanılan bir teknik de yarım bırakılan metni tamamlama çalışmasıdır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında "Yaman Yumruk" hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı oturumda metnin sonu belli değildir. Hikâyenin sonunda neler olacağı çocuklara sorulmuş ve her öğrencinin kendi hayalindeki şekilde soruyu cevaplama istenmiştir. Bu sorunun cevaplanmasının ardından "Siz olsanız ne yaparsınız?" sorusuyla çocukların kendini kahramanın yerine koymasını, bu durumda nasıl davranacaklarını anlatmalarını istenmiştir:

Sınıf öğretmeni: Sizce Yaman ne yapacak ve neden? (08.03.2021)

Çisem: Öğretmenim bence bir daha düşündükten sonra yaşlı kadına vurmayacak. Sonra oradan da ayrılacak bir daha da kimseye asla vurmayacak bence (08.03.2021).

Esra: Öğretmenim ya da vurmaktan vazgeçer. Fark eder ki onlar suymuş, o yüzden de kendisi bir arkadaş edinmiş (08.03.2021).

Hülya: İksirleri içtikten sonra kadına sinirlenip herkese tekrar bir daha vurmaya başlayacak (08.03.2021).

Beste: Öğretmenim mesela yaşlı kadına vurmayıp böyle, yaşlı kadın diyecek ki: "Aslında bunu sen kendin başardın." diyecek. O hep arkadaşlarıyla mutlu yaşayacak (08.03.2021).

Mustafa: Kadına vurmaktan vazgeçecek koşup ona sarılacak, yaptığı hatayı anlayıp bir daha kimseye vurmayacak (08.03.2021).

Özge: Öğretmenim yaşlı kadına vurmayacak sonra davranışları değişecek, bir sürü arkadaşı olacak ve bir daha kimse ondan kaçmayacak (08.03.2021).

Ali: İksirler su olsa bile işe yarar (08.03.2021).

Sınıf Öğretmeni: Çok kızgın olduğunda kendini kontrol edebiliyor musun, edemiyor musun? Kötü bir şey yapmamak için kendini nasıl durduruyorsun? (08.03.2021)

Selçuk: Mesela arkadaşlarına hiç vurmayacağına “Söz vereceğim.” demesi (08.03.2021).

Çisem: Öğretmenim ben çok kızdığım da eve gidiyorum. Sonra sabah olduğunda zaten onunla barışıp, mutlu mutlu yine oynarım. Yani arkadaşım o benim. Devam ederse de öğretmenime söylerim, kızarım, bağırırım (08.03.2021).

Beste: Öğretmene söylerim. Derim ki “Seni öğretmen şikâyet edeceğim derim.” (08.03.2021)

Selçuk: Bir de müdüre söyle öğretmene değil (08.03.2021).

Özge: Ben sinir krizi geçiririm (08.03.2021).

Selçuk: Öyle bir bağırırdım ki ona! (08.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Mustafa, arkada ben çok güzel bir duvar görüyorum, oraya geldim tahta kalemiyle oraya yazı yazdım. Ne yaparsın bana? (08.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim öfkemi kontrol ederim, başka bir şey yapmam (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: “Öfke kontrolü” ifadesini kullanman beni çok mutlu etti Mustafa, çok teşekkür ediyorum sana (08.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim şöyle yumruğumu sıksam bile yine kontrol edebiliyorum (08.03.2021).

Çisem: Öğretmenim ben kendimi kontrol etmeye çalışırdım, “Bir daha yapma.” derdim, ben de uyarırdım. Bir daha yaparsa kızardım (08.03.2021).

Selçuk: Ben de kızardım yani (08.03.2021).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere sorunun cevabına hikâye metninden ulaşılamamaktadır. Araştırma yapılarak cevabının bulunabileceği bilimsel veya nesnel bir soru da değildir. Herkesin kendi hayal gücü doğrultusunda cevap verebileceği hayal gücüne dayalı sorulardır. Örneğin, “Yaman Yumruk hikâyesinin sonunda ne olacak?” sorusuna herkes “Yaman bir daha insanlara vurmayacak.” derken, Hülya’nın “Sinirlenip yeniden insanlara vurmaya başlayacak.” demesi hayal gücüne dayalı soruların, öğrencilerin farklı cevaplara ulaşmasını destekler nitelikte olduğunu gösterir. Bu türdeki sorular yaratıcı düşünme becerisini desteklemektedir. Hayal gücüne dayalı sorulara ek olarak felsefi duruma ulaştırmayı amaçlayan açık sorular da kullanılabilir. Bu türdeki açık soru kullanımına örnek olarak “Altın Parmak” metninin uyarı olarak kullandığı oturumdaki sınıf içi konuşmalar örnek gösterilebilir:

Sınıf öğretmeni: Sizce Kral Midas nerede yanlış yapmıştır? (01.03.2021)

Özge: Öğretmenim, dokunduğu her şeyin altına dönüşmesinde (01.03.2021).

Selçuk: Bir de kızı geliyor, ona sarıldığında altına dönüşüyordu (01.03.2021).

Beste: Öğretmenim bence dileğini yanlış söylemiş (01.03.2021).

Deniz: Daha plan yapmadan hemen istediği, en sevdiği şeye yönelmiş ama bu doğru değil (01.03.2021).

Çisem: Öğretmenim bence ilk başta dileği yanlıştı (01.03.2021).

Hülya: Dokunulan her şey altına dönüşüyor (01.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim ilk başta dileğini yanlış söyledi ve bir de kararını da yanlış verdi.

Altın demeseydi başka bir şey deseydi de güzel olurdu (01.03.2021).

Yukarıda paylaşılan örnekte öğretmenin “Sizce Kral Midas nerede yanlış yapmıştır?” sorusunu sormasının amacı, metnin özünde yatan “dil ve ifade” kavramına ulaşmaktır. Çocukların yorumlarından bu felsefi kavrama ulaşmaya hazır oldukları anlaşılabilir. Çocukların cevabına “Neden?” sorusuyla karşılık verilerek, düşüncelerini gerekçelendirmeleri ve felsefi konuya geçiş yapmaları kolaylaştırılabilir. Böylelikle açık soru yardımıyla felsefi soruşturmaya geçiş yapılmış, esas sorgulama aşaması başlatılmış olur. Aynı şekilde “Kavga Edersem Ne Olur?” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı oturumda da açık soru yardımıyla felsefi öze ulaşma amaçlanmıştır. Bu kapsamda gerçekleşen sınıf içi konuşma aşağıda paylaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni: Sizce neden Filo'nun davranışı yanlış olur? (05.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim parçalarsa üzülebilir, belki gözlükler pahalıdır. Ondan sonra gözlüklerin parasını bulamazlar ve arkadaşı kör kalabilir (05.03.2021).

Çisem: Öğretmenim gözlüğünü kırarsa gözleri göremez. Pahalı olabilir, alamaz (05.03.2021).

Özge: Belki gözlüksüz göremiyor olabilir (05.03.2021).

Selçuk: Belki onun için önemlidir, belki onu birisi hediye etmiştir (05.03.2021).

Beste: Öğretmenim o gözlüğü kırarsa arkadaşı bir daha göremeyebilir ve o çok pahalı olabilir (05.03.2021).

Hülya: Gözlüğü kırarsa arkadaşı hiçbir yeri göremez hatta yürüdüğünde bir yerlere çarpınca canı acıyabilir (05.03.2021).

Selçuk: Bir de ayağına bir şeyler batar (05.03.2021).

Özge: Kırılırsa göremez ve arabalara çarpabilir karşıdan karşıya geçerken (05.03.2021).

Selçuk: Bir de mesela yoldan yola geçerken ona birisi vurur, araba çarpar. Görmeyerek önünde bir şey olur ve düşer (05.03.2021).

Mert: Öğretmenim sinirle kırmış olabilir (05.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim böyle gözlük kırmanın bir sürü sebebi var. Görmeyip yere düşebilir.

Kar yağdığında buzları görmeyip kayıp düşebilir. Yola bakamaz, araba çarpar. Bir yere oturacağına yere düşer (05.03.2021).

Yukarıdaki örnekte ise çocuklar açık soru yardımıyla felsefi soruna geçiş yapamamışlar ve soru üzerinden somut/fiziksel çıkarımlarda bulunmuşlardır. “Altın Parmak” ve “Kavga Edersem Ne Olur?” oturumlarında kullanılan açık sorulardan ve bu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşılacağı üzere, açık sorular bazı zamanlarda felsefi öze ulaşmaya yardımcı olurken, bazı zamanlarda herhangi bir etki göstermemekte ve çocuklar daha somut düşünce düzeyinde kalabilmektedirler. Açık

soru olarak metne dayalı felsefi soru kullanımında amaç felsefi konuya ulaşmayı kolaylaştırmaktır, ancak sorunun ifade edilişi tarzı metinle ilişkilidir. Dersler kapsamında bu kullanıma dair en güzel örneklerden biri “Kurbağa ve Akrep” metninin uyararak olarak kullanıldığı oturumda gerçekleşmiştir. Açık soru çocuklarla paylaşılmış ve beş öğrenciden beş farklı cevap alınmıştır:

Sınıf öğretmeni: Kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim suçlu? (15.03.2021)

Hülya: Kurbağa (15.03.2021).

Beste: Kimse, o istemeyerek olmuş (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: İstemeyerek olmuş, akrep öldürmek istemiyor mu Beste? (15.03.2021)

Beste: İstemiyor (15.03.2021).

Hülya: Kurbağa akrebe “Sırtıma atla.” Dediğin için kurbağa suçlu (15.03.2021).

Ali: Akrebin yüzünden oldu (15.03.2021).

Özge: Öğretmenim bence onu akrep istemeyerek yapmış. Birilerini sokmaya çok alışmış. O yüzden yaptı (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Peki, Özge birisi başka birisine istemeden zarar verebilir mi o zaman? (15.03.2021)

Özge: Hayır öğretmenim o yapmak istemiyor ama bile bile yapıyor (15.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim ikisinin de hatası. Şimdi akrebin hatası, mesela kurbağaya güvenmeyecekti. Her canlı öyle yapabiliyor. Sokarsa kendi canını da tehlikeye atar. Kurbağanın hatası güvenmeyecekti. Arkadaş da olsa çoğu zaman güvenilmemeli (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: O zaman iyilik yapmamalı mıyız Mustafa? (15.03.2021)

Mustafa: Yapmalıyız ama öyle her zaman değil (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Durumuna göre iyilik yapmalıyız diyorsun yani (15.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim daha yeni tanıştığı bir arkadaş, tanımadığı arkadaşına ona yardım edeyim derken, ona güven olmaz asla. Çok tanıdığın arkadaşına güven olur hep. Yardım eder (15.03.2021).

“Canlı doğası” kavramına yönelik soruşturmanın yapıldığı bu oturumda hikâyenin kahramanları olan kurbağa ve akrep ölmektedir. Olay örgüsüne dayalı olarak çocuklara bu durumun aslında kimin suçu olduğu sorulmuştur. Çocuklardan bu durumun sorumlusu olarak farklı farklı cevaplar alınmıştır. Kurbağa; akrep; hem kurbağa hem akrep; hiç kimse; akrep ancak tam olarak akrebin elinde olan bir durum olmadığı için hiç kimse şeklinde beş farklı yorum alınmıştır. Bu farklı yorumlar üzerinden metnin özünde yatan felsefi konuya yani “canlı doğası” kavramına odaklanılmış ve tartışma bu yönde ilerletilmiştir.

Hayal gücüne dayalı veya felsefi sorular gibi, metni anlamaya yönelik sorular da açık sorular olarak kullanılabilir. Bu soru türünde sorunun cevabı, hikâye metninde

açıklanmaktadır. Metni anlamaya yönelik açık soru kullanımına “Konuş Benimle Küçük Kedi” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı oturumdan örnek verilebilir:

Sınıf öğretmeni: Kediler nasıl iletişim kurarlar? (12.03.2021)

Beste: Öğretmenim kuyruklarını sallayarak ve koklaşarak (12.03.2021).

Çisem: Öğretmenim hareketleriyle mesela kızıyorlardır, mutlu oluyorlar, zıplıyorlar...

Bunlar sevinçli ya da üzüntü ifadeleri onlar için (12.03.2021).

Hülya: Kuyruklarını sallayarak (12.03.2021).

Öğrencilerin yanıtları hikâye metninde yer almaktadır. Bu sebeple kullanılan açık soru, metni anlamaya yönelik bir sorudur.

Uyaran olarak kullanılan hikâyelerde her zaman bir metin olmayabilir. Sözsüz/sessiz kitaplar da uyaran olarak kullanılabilir. Soruşturmalara esneklik ve belirsizlik kattığı için hem kolaylaştırıcının hem de öğrencilerin ilgisini arttıran bir uyaran türüdür. Bu doğrultuda araştırma kapsamında tam olarak sözsüz olmasa da diğer kitaplara oranla çok az metni olan ancak her sayfadaki farklı görsel ve felsefi/sosyal konuya yönelik çizimleri sayesinde araştırmaya farklı bir soluk katan “Uzaylı Arkadaşım” kitabından yararlanılmıştır. Her sayfada bulunan görseller ve sorular farklı felsefi durumlara hitap ettiğinden açık soru olarak kullanılabilir niteliktedir. Bu kapsamda araştırma sırasında üzerinde tartışılan sorular şu şekildedir:

- Uzaylı arkadaş neden her şeyin nedenini soruyor olabilir?
- Siz olsanız kız çocuğunu oyununuza alır mıydınız? Neden o çocuklar kızı takımlarına almıyorlar?
- Erkeklerle erkekler, kızlarla kızlar mı oynar, neden?
- Siz oyunlarınızı nasıl oynuyorsunuz?
- Çocuk, kurala mı uymalı yoksa kurala uymayan arkadaşlarını mı takip etmeli?
- Sizce çocuk neden üzgün görünüyor?
- Sürekli ‘neden’ diye sorup duran bir arkadaşı özler misiniz, neden?

“Uzaylı Arkadaşım” oturumuna yönelik öğretmen ve araştırmacı günlüklerinde aşağıdaki yorumlar yapılmıştır:

Bugünkü hikâyede gönül isterdi ki her sayfayı ayrı ayrı tartışalım ama vaktimiz kısıtlı olduğu için iki temel konuya odaklandık. Birincisi kadın-erkek farkı ve eşitliği, ikincisi de kurallar. Bu hafta okul derslerinde de kurallarla ilgili çalışmalar yaptığımız için ve korona nedeniyle hayatımız kural dolu olduğu için bu konuda daha derin açıklamalar geliştirebildik (Öğretmen Günlüğü, 19.03.2021).

Bugün uyaran olarak kullanılan hikâye kitabının neredeyse her sayfası, çocukları ayrı bir felsefi soruşturmaya yönlendirebilecek düzeyde bir kitaptı. Arkadaşlık ilişkileri, empati,

önyargı, akran zorbalığı, düşünceleri ifade edebilme, özgün olma, cesaret gibi temaları kapsayan bu hikâyenin her sayfasında farklı bir felsefi sorun yer aldığı için ayrıca açık soru eklenmedi (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021).

“Uzaylı Arkadaşım” kitabında az metin çok görsel olması sebebiyle esnek bir soruşturma gerçekleştirilmiştir. Bazı oturumlar ise yine az metin ama çok yönerge olacak şekilde planlanıp soruşturmalar bu yönergeler üzerinden gerçekleştirilebilir. “Cumhuriyet Adası” metninin uyaran olarak kullanıldığı gün az metin - çok yönerge şeklinde planlanan oturumlardan biriydi. Bu oturumda çocuklardan, bir gemi kazası sonucu ıssız adaya düştüklerini hayal etmeleri istenmiştir. Bu senaryo üzerinden aşağıdaki sorular kullanılarak felsefi soruşturma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada çok fazla soru kullanıldığı için bu aşama hem uyaran sunumu aşamasını hem de sorgulama grubu aşamasını kapsamaktadır. Bu nedenle çocukların soruşturma sürecindeki performansları göz önünde bulundurulmalı, soruların yoğunluğundan dolayı yoruldukları anlaşılırsa çocuklar zorlanmamalıdır. Aşağıda az metin-çok yönerge uygulamasıyla gerçekleştirilen “Cumhuriyet Adası” oturumunda yararlanılan açık sorular paylaşılmıştır:

- Siz olsanız ıssız adada nasıl hayatta kalırdınız?
- Adanıza ortak karar alarak bir isim verebilir misiniz?
- Adaya hangi isimleri düşündünüz?
- En iyi yöntemin hangisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Adaya isim verirken seçtiğiniz yöntem adil bir yöntem mi?
- Karar verirken herhangi bir sorun yaşadınız mı?
- Adada nasıl hareket edeceğimize dair nasıl karar vereceğiz?
- Kasabanızda fikir ayrılıkları olursa nasıl başa çıkarsınız?
- Oylama eşit çıkarsa ne yaparsınız?
- Kuralları oluştururken nelere dikkat etmeliyiz?
- “Hiç kural olmamalı” kuralını mı koymalıyız?
- Kurallar olmalı mı yoksa olmamalı mı?
- Kuralları alırken nasıl adil olabiliriz? Kuralları koyarken adil olan nedir? Nasıl adil kararlar verebiliriz?

Az metin - çok yönerge şeklinde gerçekleştirilen oturumlarda açık sorular (yönergeler) ilk başta metinle ilişkili olmalıdır. Metinden yola çıkarak felsefi konuya

odaklanma sağlanmalıdır. Yukarıda örnek olarak paylaşılan oturumda ilk sorular ıssız ada üzerinden sorulmuş daha sonrasında “kurallar ve adalet” kavramları sorgulanmıştır.

Özetle gerçekleştirilen bu araştırmada Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe oturumlarında uyaran olarak hikâye kullanılmıştır. Hikâyelerin özelliklerine göre farklı şekillerde oturum planlaması yapmak mümkündür. Sözsüz/sessiz kitap, az metin - çok yönerge, kısa metin, uzun metin gibi farklı türlerde metinlerle çalışılabilir. Bu metinlerde açık sorular uyaran başında, uyaran ortasında veya uyaran sonunda da sorulabilir.

Öğrencilerin fikirlerini paylaşması: Dikkat toplama aşamasında olduğu gibi uyaran sunumu aşamasında da öğrenciler sadece dinleyen konumunda değil aynı zamanda fikirlerini belirten, sürece aktif olarak katılan birer katılımcıdır. Çocuklar için felsefe çalışmalarının en temel amaçlarından biri de dil ve ifade becerilerinin geliştirilmesidir. Bu nedenle çocukların görüşleri süreç boyunca aktif olarak alınmakta, hem öğretmenle hem de kendi aralarında kurdukları diyaloglarla dili kullanma becerileri gelişmektedir.

Her alanda olduğu gibi dil becerilerinin de gelişmesi zamana ihtiyaç duymaktadır. Bir anda gözle görülür bir gelişimin olması çok mümkün olmamakla birlikte gerçekleştirilen her uygulamayla gelişim devam etmektedir. Bu kapsamda uygulamanın başında, sınıf öğretmenin çocukların dil ve ifade becerilerine yönelik endişesi gözlenmiştir. Bu endişe sınıf ortamına dâhil olan araştırmacının varlığından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmeni, çocukların araştırmacıdan çekinip kendilerini ifade edemeyeceğini düşünmüştür. Ancak uygulama başladığı zaman böyle bir durumla karşılaşılmamıştır. Bu durum öğretmen günlüğünde şu şekilde açıklanmıştır:

Çocuklar derste yabancı birinin (Münevver Hoca) olmasından dolayı çekinir diye düşünmüştüm ama öyle olmadı. Aksine daha çok heyecanlı ve istekliydiler. Kendi derslerimde pek konuşmayan öğrencilerin bile konuşmak istediklerini fark ettim (Öğretmen Günlüğü, 19.02.2021).

Öğretmenin ilk felsefi soruşturmaya ait olan bu yorumundan, çocukların derse katılan yabancı birinden çekinmedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca etkinliğe katılmak için hevesli olmaları hem dil ve ifade becerilerinin hem de düşünme becerilerinin gelişmesine destek olması açısından sevindirici bir durumdur.

Dil becerilerinin gelişmesinin zaman yayılan bir süreç olduğu belirtilmiştir. Buna yönelik olarak öğretmenin üçüncü felsefi soruşturmaya ait olan yorumu aşağıda paylaşılmıştır:

Bugün çocuklardan güzel yorumlar geldi. Açıkçası bazı öğrencilerimin yorumları beni bile şaşırttı. Hiç beklemediğim diyebileceğim çocuklar farklı yorumlar yapınca seviniyorum (Öğretmen Günlüğü, 26.02.2021).

Öğretmenin yukarıdaki yorumundan çocukların hem ilginç fikirler öne sürdükleri hem de soruşturmalara aktif olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu yorum çocuklar için felsefe etkinlikleri sırasında çocuklarda gözlenen; yaratıcı düşünme becerisi, dil ve ifade becerisi ve özgüven ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenin bu yorumunun üzerinden bir ay geçtikten sonra yaptığı değerlendirme ise aşağıda paylaşılmıştır:

Çocukların bu derste ciddi anlamda değiştiğini ve geliştiğini söyleyebilirim. Bu değişiklik diğer derslere de yansıyor. Diğer derslerde de konu anlatırken birden olay çocuklarla felsefe yapmaya dönebiliyor (Öğretmen Günlüğü, 26.03.2021).

Öğretmen günlüğünde belirtilen bu duruma ulaşmak yaklaşık 1,5 ay sürmüştür. Çocuklarla yapılan felsefi soruşturmaları sadece araştırma kapsamında yapılan derslerde kalmamış, diğer derslere de yansımıştır. Uygulama sonunda bazı velilerden de bu yönde dönütler alınmış; çocukların sorgulama, kendini ifade etme, iletişimi başlatma ve sürdürme gibi becerilerinde olumlu bir değişim olduğunu öğretmen ve araştırmacıyla paylaşılmıştır.

3.1.3. Tartışılacak ana sorunun belirlenmesi

Türkçe dersinin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada dinleme becerisi kapsamında dinledikleri hakkında soru sorma, dinlediklerinden yola çıkarak özgün soru oluşturma gibi kazanımlar ön plana çıkmaktadır. Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamasına ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Çocukların kendi sorularını oluşturmaları
- Soruların ekranda paylaşılması
- Öğretmenin felsefi soru oluşturma konusunda rehberlik yapması
- Gizli soruları ana soruyla ilişkilendirme
- Tartışılacak ana sorunun seçilmesi

Belirtilen bu alt temalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Çocukların kendi sorularını oluşturmaları: Çocuklar için felsefe oturumlarında öğretmen (kolaylaştırıcı) sarsılmaz bir otorite değildir. Soruşturan topluluğun yöneticisi,

hâkimi, başkanı olma gibi bir amacı yoktur. Aksine öğretmen de çocuklar gibi ya da diğer tüm katılımcılar gibi grubun bir bireyi, sorgulama yapan bir katılımcısıdır. Sadece çocukların düşünme ve ifade süreçlerinde onlara yardım eden, rehber olan, kolaylaştıran kişidir. Çocuklar için felsefe uygulamalarının gerçekleştirildiği topluluk olan soruşturma topluluğu demokratik bir topluluktur ve bu grup içinde herkes birbirine eşittir. Herkesin fikri değerli ve önemlidir. Bu nedenle tartışılacak soruyu belirlemek herkesin görevidir. Uyarı sunumu gerçekleştirildikten sonra grup olarak tüm katılımcılar tartışmak istediği soruyu önerme hakkına sahiptir. Bu soru önerme aşamasında diyalog ve soruşturma bir taraftan devam eder ve katılımcılar birbirinin görüşlerini anlamaya çalışırlar. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda da süreç yukarıda açıklanan şekilde ilerlemiştir. Öğretmen, çocukların dikkatini derse çekmek için çocuklarla birlikte dikkat toplama çalışmasını yapmış, uyarıyı çocuklarla paylaşmış, açık sorularla hem metne hem de özde yatan felsefi soruna yönelik soruşturmalar gerçekleştirilmiştir. Metinden yola çıkarak felsefi konuya odaklanma süreci tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamasında başlamıştır. Çocukların dersler boyunca uyarı metninden yola çıkarak tartışmak istedikleri soru önerileri Tablo 3.2’de belirtilmiştir:

Tablo 3.2. *Tartışılacak ana soru önerileri*

| Uyarı | Tartışılacak Ana Soru Önerileri |
|------------------------------|--|
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | Çocukların soruşturma sürecini genel olarak görmelerini sağlamak ve soru sormaya örnek olmak amacıyla soruları kolaylaştırıcı (sınıf öğretmeni) sormuştur: Arkadaş olmak için neler yapmak lazım? Arkadaşlık nedir? |
| Prens ve Domuzcuk | Beste: Prens niye mutlu olmuyor? Prens neden mutlu değil? Çisem: Prens neden domuzcuk olmamış? Prens hikâyenin sonunda neden domuzcuğa dönüşmüyor? Mustafa: Prens neden herkese kötü davranıyor? Deniz ve Nuray: Niye peri yalan söylüyor? Özge: Prens neden iyilik yapmıyor? Prens neden periye verecek bir cevap bulamıyor? Peri ona mutlu olmak için bir neden söyle demişti ya, o soruya neden bir cevap bulamadı? |
| Bir Problemlerle Ne Yaparsın | Beste: Hikâyenin başında çocuk problemlerden neden korkuyor? Özge: Acaba neden en başta problemi görmezden geliyor? Çisem: Problemlerden neden kaçıyor? Özge: Acaba neden problemlerden saklanıyor? Çisem: Problemi neden sevmiyor? Sınıf öğretmeni: Problemler sevilir mi? (Çisem’in sorusu üzerine sormuştur) |
| Altın Parmak | Mustafa: Neden altın olmasını diledi? Çisem: Neden altını fakirlere dağıtmıyor? Beste: Dileğini dilerken yemekler ve insanlar altın olmasını diye neden söylemedi? Özge: Acaba neden yoksullara yemek ve para dilemedi? Özge: Acaba neden erkeklere ve kızlara ihtiyaçları olan şeyleri dilemedi? |

Tablo 3.2. (Devam) Tartışılacak ana soru önerileri

| | |
|----------------------------|---|
| Kavga Edersem Ne Olur | Mustafa: Maksim neden Filo'nun oyuncaklarını çalıyor? Çisem: Filo neden kavga etmek istiyor? Özge: Filo neden zarar vermek istiyor? Mustafa: Arkadaşının gözlüğünü neden kırmak istiyor? Selçuk: Gözlüğü neden kırmak istedi? Hülya: Neden babası gibi güçlü olmak istiyor? Beste: Neden Maksim'le konuşmak istemiyor? Çisem: Neden barışçıl bir yaklaşım sergilemiyor? Özge: Arkadaşına neden sinirleniyor? Mustafa: Neden Bilge Baykuş'un dediğini yapmıyor? Deniz: Neden müdürle konuşmuyor? |
| Yaman Yumruk | Çisem ve Selçuk: Yaman neden herkese vurmak istiyor? Beste: İksirlere neden su koyuyor da gerçek iksir koymuyor? Mustafa: Neden en başta vurmamayı öğrenmedi? Selçuk: Neden kadın ona iksir veriyor? Çisem: Neden vuruyor? Neden sevgiyle yaklaşmıyor? Özge ve Selçuk: Neden vurmak istiyor? Hülya: Neden su veriyor? Selçuk: Çocuk neden sinirli? |
| Konuş Benimle Küçük Kedi | Berkay: Hayvanlar konuşabilirler mi? Beste: Hayvanların hareketleri ne anlama geliyor? Selçuk: Pikolo hayvana neden konuşma öğretmeye çalışıyor? Çisem: Neden kedinin konuşabileceğine inanıyor? Hülya: Papağanlar konuşabiliyor, neden başka hayvanlara konuşma öğretmiyor? Selçuk: Ben şunu anlamadım, neden tahtaya yazı yazıyor? |
| Kurbağa ve Akrep | Özge: Neden akrep yalan söyledi? Mustafa: Neden kurbağa akrebe güvendi? Mustafa ve Hülya: Neden akrep kurbağayı soktu? Mustafa: Neden ikisi de birbirine güvendi? |
| Uzaylı Arkadaşım | Çocuklardan tartışmak için soru önerisi istenmedi; bunun yerine pekiştirici felsefi etkinlik aşamasında yazma çalışması olarak merak ettikleri herhangi bir konuda beş tane soru yazmaları istendi. |
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | Özge: Robotu kim koydu? O nereden geldi? Acaba sevdiğimiz arkadaşlarımız bizi yarı yolda bırakır mı? Beste: Tuna neden Sibi'yi kıskanıyor? Çisem: Tuna neden Sibi'yle arkadaş olmuyor? Mustafa: Neden Sibi'yle arkadaş oldu? Neden Tuna'ya söyledi? Neden Tuna Sibi'yi kıskandı? Neden hep birlikte oynamadılar? Neden Tuna Sibi'yi sevmedi? |
| Farklı Ama Aynı | Mustafa: Neden yavruları farklıydı? Beste: Şair neden bisikleti nasıl yaptığını anlatmamış, nasıl yapıldığını merak ettim de? Çisem: Neden keçi yürüyemiyor? Özge: Acaba keçinin renkleri neden siyah beyazdı? Mustafa: Neden annesi yavruları gibi değildi? Hülya: Arkadaşları sevinince neden etrafına topluyor? Selçuk: Çoban ona neden bisiklet yapıyor? Yavrular neden siyah beyaz? |
| Cumhuriyet Adası | Çisem: Meyveleri kim yetiştirdi? Beste: Adada hayvan var mı? Hülya: Adada yiyecek var mı? Çisem: Adada neden insan yoktu? Özge: Adada köy var mı? Mustafa: Adada evler var mı? Mustafa: Adada soğukta meyveler nasıl büyüyordu? Özge: Acaba hikâyenin devamında adada cumhuriyet mi kuruldu? Mustafa: Kötüler yenildi mi? |

Çocukların soru önerileri incelendiğinde, çocuklar için felsefe etkinliklerinde yararlanılan dört temel soru türüne yönelik soru oluşturabildikleri gözlenmiştir. Çocukların kendi sorularını oluşturmalarına geçmeden önce, ilk uygulamada sınıf öğretmeni kendisi soru sorarak, felsefi soruşturma sürecini çocukların görmesini istemiştir. Bu duruma yönelik araştırmacı günlüğünde aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

Sınıf öğretmeni ile uygulama öncesinde görüştük ve bugün ilk uygulama olduğu için çocuklardan soru sormalarını istememe kararı aldık. Çünkü sınıf öğretmenin öğrencilerin bir soruşturmaya hazır olup olmadıklarına dair endişesi vardı. Bu yüzden ilk günden çocukların zorlanmamaları ve çalışmaya daha kolay başlamalarını sağlamak adına açık ve gizli sorularla basit bir soruşturma yapma kararı aldık (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2021).

İkinci dersten itibaren çocuklar kendi sorularını oluşturmuşlardır. Bu kapsamda çocukların önerdikleri sorular arasından metni anlamaya yönelik soru önerileri aşağıda örnek olarak paylaşılmıştır:

Mustafa: Neden altın olmasını diledi? (01.03.2021)

Mustafa: Arkadaşının gözlüğünü neden kırmak istiyor? (05.03.2021)

Hülya: Neden babası gibi güçlü olmak istiyor? (05.03.2021)

Selçuk: Ben şunu anlamadım, neden tahtaya yazı yazıyor? (12.03.2021)

Özge: Robotu kim koydu? O nereden geldi? (22.03.2021)

Selçuk: Çoban ona neden bisiklet yapıyor? (26.03.2021)

Metni anlamaya yönelik soru türü çocukların metindeki olaylara odaklandığı, metnin altında yatan sorun veya çelişkiyi düşünmedikleri soru türüdür.

Çocukların önerdikleri sorular arasında hayal gücüne yönelik sorular da bulunmaktadır. Aşağıda hayal gücüne dayalı sorulara örnekler verilmiştir:

Beste: Hikâyenin başında çocuk problemden neden korkuyor? (26.02.2021)

Özge: Acaba hikâyenin devamında adada cumhuriyet mi kuruldu? (29.03.2021)

Mustafa: Kötüler yenildi mi? (29.03.2021)

Hayal gücüne dayalı soruların cevabı metinde yer almaz. Sorunun cevabı herhangi bilimsel bir gerçekliğe yönelik de değildir. Bu nedenle herkes sorulan soruya farklı cevaplar verebilir. Araştırmaya yönelik soru türünde ise sorunun cevabı metinde yer almaz ancak soru herhangi bilimsel bir gerçekliğe yöneliktir. Araştırmaya yapılarak sorunun cevabına ulaşmak mümkündür. Aşağıda çocukların araştırmaya dayalı soru önerilerine yönelik örnekler paylaşılmıştır:

Beste: Şair neden bisikleti nasıl yaptığını anlatmamış, nasıl yapıldığını merak ettim de? (26.03.2021)

Beste: Hayvanların hareketleri ne anlama geliyor? (12.03.2021)

Hülya: Papağanlar konuşabiliyor, neden başka hayvanlara konuşma öğretmiyor?
(12.03.2021)

Mustafa: Adada soğukta meyveler nasıl büyüyordu? (29.03.2021)

Son soru türü olarak felsefi soru türü de çocukların önerdikleri sorular arasında yer almaktadır. Bu soru türünde çocukların sorularını hikâyedeki kahramanlar üzerinden sordukları gözlenmiştir. Ancak soru hikâyenin özünde yatan felsefi konuyu veya bu felsefi konuyu ilişkili olduğu ek konuları sorgulama amacı taşımaktadır. Bu kapsamda çocukların önerdikleri felsefi sorulara yönelik örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

Beste: Prens niye mutlu olmuyor? (22.02.2021)

Mustafa: Prens neden herkese kötü davranıyor? (22.02.2021)

Deniz ve Nuray: Niye peri yalan söylüyor? (22.02.2021)

Özge: Prens neden iyilik yapmıyor? (22.02.2021)

Özge: Acaba neden en başta problemi görmezden geliyor? (26.02.2021)

Çisem: Problemden neden kaçıyor? (26.02.2021)

Özge: Filo neden zarar vermek istiyor? (05.03.2021)

Çisem: Neden barışçıl bir yaklaşım sergilemiyor? (05.03.2021)

Selçuk: Çocuk neden sinirli? (08.03.2021)

Çisem: Neden vuruyor? Neden sevgiyle yaklaşmıyor? (08.03.2021)

Özge: Neden akrep yalan söyledi? (15.03.2021)

Mustafa: Neden kurbağa akrebe güvendi? (15.03.2021)

Özge: Acaba sevdiğimiz arkadaşlarımız bizi yarı yolda bırakır mı? (22.03.2021)

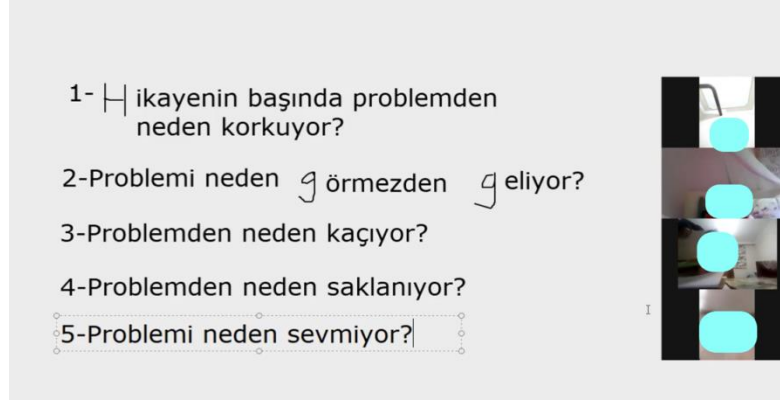
Beste: Tuna neden Sibi'yi kıskanıyor? (22.03.2021)

İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe uygulamalarında çocukların dört temel soru türüne yönelik soru oluşturabildikleri gözlenmiştir.

Soruların ekranda paylaşılması: Çocuklar için felsefe oturumlarında aktif bir sorgulama, konuşma ve fikir paylaşma süreci vardır. Bu kapsamda öğretmen ya da öğrenciler soru oluşturabilirler. Oluşturulan bu soruların görünür kılınması gerekmektedir. Böylelikle hem daha önce sorulan soru yeniden sorulmayacak hem de düşünme sürecinin takibi somut şekilde yapılabilecektir. Yüz yüze eğitimde bu sorular sınıf tahtasına, kartona, panoya yazılabilmektedir. Panoya ya da kartona yazılıp sınıfa asılan sorular sayesinde çocuklar soruşturma bittikten sonra veya başka günlerde de gördükleri sorular üzerinden düşünmeye devam etmektedirler.

Araştırma kapsamında her ders çocukların önerdikleri sorular uzaktan eğitim aracında ekrana yazılmıştır. Böylelikle tartışılacak ana soru belirlenirken çocuklar önerdikleri soruları somut şekilde görmüştür. Soruların takibi yapılmış, uyarana dair

anlaşılamayan ya da yanlış anlaşılan bir durum varsa giderilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Görsel 3.3. olarak soruların ekranda paylaşılmasına yönelik örnek paylaşılmıştır:



Görsel 3.3. Soruların ekranda paylaşılması

Öğretmenin felsefi soru oluşturma konusunda rehberlik yapması: Tartışılacak ana soruların belirlenmesi aşamasında çocuklar kendi sorularını oluşturmuşlardır. Bu sırada öğretmen de kolaylaştırıcı olarak çocuklara rehberlik etmiş ve soru cümlelerini ifade etmelerinde çocuklara yardımcı olmuştur. Çocuklar zaman zaman düşündüklerini soru cümlesi şeklinde ifade ederken zorlanmışlardır. Bu gibi durumlarda öğretmen kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanmış ve çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmesinde çocuklara yardım etmiştir.

Uyaran sunumu gerçekleştirildikten sonra felsefi konuya odaklanma aşamasında çocuklardan soru önerileri alınmıştır. Bu sorular zaman zaman metni anlamaya yönelik soru düzeyinde kalmış ve derinleşmemiştir. Bu gibi durumlarda öğretmen gerek planda yer verilen gizli sorularla gerek o anda grubun odaklandığı konuya yönelik kendi oluşturduğu sorularla süreci yönlendirmiştir. Çocuklara metne bağlı kalmadan, metnin temasına yönelik sorular oluşturmada rehberlik etmiştir. Örneğin “Kurbağa ve Akrep” oturumunda öğretmen bu aşamada “Peki, arkadaşlar o zaman sadece kurbağa ve akreple ilgili değil; suçlu olmakla ilgili, güvenmekle ilgili aklınıza takılan soru var mı?” diyerek çocukları felsefe alana çekmeye çalışmıştır. Her ders ihtiyaç duyulan anlarda boyunca bu gibi yönlendirmelerde bulunarak felsefi konuya odaklanılmaya çalışılmıştır.

Bu alan kolaylaştırıcı stratejileri kullanımıyla yakından ilgilidir. Öğretmenin rehberlik yapması sürecin en başından sonuna kadar aralıksız devam eden bir durumdur. Bu nedenle bu konu sorgulama grubu bölümünde, düşünce gerekçelendirmede kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanılması başlığı altında detaylı olarak ele alınmıştır.

Gizli soruları ana soruyla ilişkilendirme: Çocukların felsefi soru oluşturmalarına yardımcı olurken anahtar noktalardan biri de gizli soru kullanımudur. Gizli soru, ders öncesinde kolaylaştırıcı tarafından planlanan ve soruşturma sırasında olası tıkanma durumlarında kullanılan yedek sorulardır. Gizli sorular, felsefi konuya yönelik olabileceği gibi çocukları genel olarak düşünmeye sevk eden sorular da olabilirler. Gizli sorular sorgulama grubunda tartışılması planlanan, esas sorular olarak düşünülebilir. Eğer soru önerme aşamasında çocuklardan gizli sorulara benzer veya bu sorularla aynı sorular gelirse, öğretmen yeniden bu soruyu hatırlatmaz ancak ihtiyaç duyarsa sürece dâhil eder.

Gizli soru kullanımına yönelik olarak araştırma boyunca yukarıda belirtilen durumlar hem araştırmacı hem de sınıf öğretmeni tarafından göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda çocuklar kendi sorularını oluşturmuşlardır. Sınıf öğretmeni de soru oluşturma aşamasında, planda yer alan gizli sorulara göndermeler yaparak çocukların sorularını gizli sorularla ilişkilendirmiş ve gizli soruları sürece dâhil etmiştir. Bunu yaparken çocukların sorduğu sorulardan yola çıkarak, oluşturulan yeni soruyu sürece dâhil etmiştir. Tüm öğrencilerin soruları ekrana yazılmıştır ancak öğretmenin sorduğu bu gizli sorular eğer öğrenciler de isterse ekrana yazılmıştır. Bu nedenle öğrenciler tartışmak istemedikleri gizli soruları sürece dâhil etmemişler ya da o soruya odaklanmamışlardır. Öğretmenin gizli soruları tartışılmak istenen ana soruyla ilişkilendirmesine yönelik bir örnek aşağıda paylaşılmıştır:

Çisem: Tuna neden Sibi'yle arkadaş olmuyor? (22.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Çisemcim benim de bu konuda aklımda bir sorum vardı, senin soruna benziyor, birleştirelim mi ikimizin sorusunu? (22.03.2021)

Çisem: Olur öğretmenim (22.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu? diye soralım mı soruyu? (22.03.2021)

Çisem: Soralım öğretmenim (22.03.2021).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere hem felsefi soru oluşturma konusunda rehberlik edilmiş hem de gizli sorular sürece dâhil edilmiştir. Uygulama öncesinde planlanan gizli sorular ve bu soruları uygulama süresince öğretmenin çocukların ifadelerine göre şekillendirdiği hali Tablo 3.3.'te paylaşılmıştır:

Tablo 3.3. Gizli sorular

| Uyaran | Gizli Sorular |
|------------------------------|---|
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | Arkadaş nedir? Kime arkadaş denir? İyi bir arkadaş nasıl olur? Arkadaş olmak için ne gereklidir? Bir şey vermezsek gene de iyi bir arkadaş olur muyuz? Yardım etmese gene de arkadaş olur muydun? Arkadaşlık nedir? |
| Prens ve Domuzcuk | Mutluluk nedir? Mutluluk sonsuza dek sürer mi? Mutluluğun sürmesini nasıl sağlayabilirsiniz? |
| Bir Problemlerle Ne Yaparsın | Problem ne demek? Endişelenmek nedir? Problemler neden vardır? Her problemin içinde fırsat var mıdır? |
| Altın Parmak | Her istediğini elde etseydin, mutlu olur muydun? Sana bir dilek hakkı verilse, bir dilek dilemeye cesaret eder miydin yoksa korkar mıydın? Dilek nedir? Dileklerin gerçekleşmesini sağlayabilir miyiz? |
| Kavga Edersem Ne Olur | İnsanlar neden kavga eder? Kavga edersek ne olur? Sinirlendiğiniz siz ne yaparsınız? |
| Yaman Yumruk | Eğer iksirler sadece suysa nasıl işe yaradılar? Eğer iksirler sadece suysa Yaman neden insanlara vurmayı bıraktı? İnsanlara vurmak sizin elinizde değilse kötü hissetmeli misiniz? Yaşlı kadın Yaman'a yardım etti mi yoksa etmedi mi? İnsanlar neden birbirini rahatsız ediyor olabilir? |
| Konuş Benimle Küçük Kedi | Neden iletişim kurarsız? Hiç konuşmadığınızı hayal edin. Hayat sizce nasıl olurdu? |
| Kurbağa ve Akrep | Suçlu olmak ne demek? Sözünde durmak ne demek? Elimizde olmadan sözümüzden dönsek suçlu olur muyuz? Üzerine oturduğun sandalye kırılrsa, yere düşmen yüzünden sandalye mi suçlu olur? Akrep sokmasa bundan sonra nasıl bir yaşamı olurdu? Sokmak akrebin doğasında var, yani sokmasa doğasına karşı gelecekti. Sokmadan karşıya geçselerdi hayatını devam ettirebilirler miydi? |
| Uzaylı Arkadaşım | Size çocuk ilk başlarda kendi istediği şekilde mi davranıyor? Davranışlarımızı neler etkiler? Kurallar olmalı mı, sorgulanmalı mı yoksa sorgulanmamalı mı? Size saçma gelen kurallar var mı, neden saçma geliyor? |
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | Cansız bir varlık arkadaş olabilir mi? Mesela bir sandalye? Peki ya bir oyuncağınız gerçek bir arkadaşınız olabilir mi? |
| Farklı Ama Aynı | Eğer herkes birbirinin aynısı olsaydı, dünya nasıl bir yer olurdu? Size farklı olmak iyi midir yoksa kötü mü? Neden? Herkes aynı olsaydı dünya nasıl bir yer olurdu? |
| Cumhuriyet Adası | Uyaran sunumu aşamasında çok fazla açık sorudan yararlanıldığı için ek olarak gizli soruya yer verilmemiştir. |

Gizli soruların soruşturma sürecinde öğretmenin işini kolaylaştırması, tartışılmak istenen ana konuya ulaşmaya yardımcı olması, öğrencilerin oluşturdukları soruları felsefi soru haline getirmelerinde yardımcı olması gibi etkileri araştırma boyunca gözlenmiştir.

Tartışılacak ana sorunun seçilmesi: Çocuklar için felsefe etkinlikleri kapsamında ilk olarak dikkat toplama çalışmasıyla sürece başlanmıştır. Devamında uyarıcı sunumu gerçekleştirilmiş, sonrasında ise tartışılacak ana sorunu belirlemesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ilk önce çocuklar kendi sorularını oluşturmuşlardır. Herkesin rahatça görmesi amacıyla çocukların soruları ekrana yazılmıştır. Devamında sınıf öğretmeni felsefi soru oluşturma konusunda öğrencilere rehberlik etmiş ve uygulama öncesinde planlanan gizli soruları sürece dâhil etmiştir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenin soruları ekrana yazılmış ve soru önerme işlemi tamamlanmıştır. Sorular oluşturulduktan sonra bu sorular arasından tartışılmak üzere bir sorunun seçilmesi gerekmektedir.

Uygulama kapsamında ise soru seçimleri farklı yollarla yapılmıştır. İlk olarak 19.02.2021 tarihinde gerçekleştirilen “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” oturumunda çocuklar soru önerisinde bulunmadıkları için öğretmenin sorduğu sorular üzerinden tartışma şekillendirilmiştir.

İkinci oturum olan 22.02.2021 tarihli “Prens ve Domuzcuk” oturumunda ise tartışılan ilk sorunun seçimini öğretmen kendisi yapmıştır. İkinci soruyu ise öğretmen, “Peki, arkadaşlar bu sorulardan hangisini cevaplayalım başka?” diyerek tüm öğrencilere sormuştur. Bu soruya sadece Beste yanıt vermiş ve Beste’nin seçtiği soru üzerinden sorgulama devam etmiştir.

26.02.2021 tarihli “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” oturumunda öğretmen ilk soruyu derse o sırada bağlanan ve dersin ilk bölümüne katılamayınca üzülen Nuray’a seçirmiştir. İkinci soruyu ise o anda aklına gelince kendisi sormuştur.

01.03.2021 tarihli “Altın Parmak” oturumunda öğretmen tartışılacak soruyu bağlantı sorunları yaşadığı ve üzüldüğü için Özge’ye seçirmiştir.

“Kavga Edersem Ne Olur?” oturumunda soru seçimi aşamasında öğretmen ve öğrenciler arasında aşağıdaki şekilde bir konuşma geçmiştir:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar bu sorulardan en çok hangisi dikkatinizi çekti, hangisini cevaplayalım? (05.03.2021)

Çisem: Filo neden kavga etmek istiyor? (Kendi sorduğu soruyu seçiyor, 05.03.2021)

Mustafa: Arkadaşının gözlüğünü neden kırmak istiyor? (Kendi sorduğu soruyu seçiyor, 05.03.2021)

Soru seçimi yapılırken öğrencilerin kendi sordukları soruyu seçme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu durum ders sonunda sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Öğretmen sonraki derslerde bu duruma dikkat edeceğini belirtmiştir.

08.03.2021 tarihli “Yaman Yumruk” oturumunda ise tartışacak soru seçimi kendiliğinden gelişmiştir. Selçuk’un sorusu üzerine sınıf öğretmeni, “Çocuk neden sinirli ben de bu soruyu soracaktım Selçukçüm, teşekkür ederim. Çevrenizde böyle insanlar var mı? Varsa neden böyle yapıyorlar? İnsanlar neden birbirini rahatsız ediyor olabilir?” diye kendisi bir soru sormuş ve tartışma bu yönde ilerlemiştir. Tartışmanın devamında Beste yaşadığı bir zorbalığı anlatmış ve bu konu üzerinden sorgulama devam etmiştir.

“Konuş Benimle Küçük Kedi” oturumunda soru seçimi aşamasında ise şu şekilde bir konuşma geçmiştir:

Sınıf öğretmeni: Benim burada cevabını merak ettiğim sorular var. Çisem senin burada cevabını merak ettiğin sorular var mı? (12.03.2021)

Beste: Öğretmenim bana da sorar mısınız böyle? (12.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Sorarım tabi (12.03.2021).

Çisem: Öğretmenim neden çocuk hayvanların konuşabileceğine inanıyor? (Kendi sorduğu soruyu seçmiştir, 12.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Teşekkürler Çisemcim, Bestecim şimdi seni dinliyorum (12.03.2021).

Beste: Neden konuşma öğretmek istiyor? (Selçuk’un sorduğu soruyu seçiyor, 12.03.2021)

Görüldüğü üzere öğretmen çocuklara seçim hakkı vermiştir. Çocuklardan biri kendi sorduğu soruyu seçerken, bir diğeri başka bir arkadaşının sorduğu soruyu seçmiştir. Bu durum üzerine öğretmen çocukların seçtikleri soruları ve daha önce tartışılanları özetlemiş ve soruşturmaya bu iki soru üzerinden devam edilmiştir.

“Kurbağa ve Akrep” oturumunda ise öğretmen soruyu Beste’ye seçtirmiş, Beste de arkadaşının sorduğu bir soruyu seçmiş ve bu soru üzerinden soruşturma yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Sınıf öğretmeni: Bestecim sence hangi soruyu tartışalım? (15.03.2021)

Beste: Neden kurbağa akrebe güvendi? (Mustafa’nın sorduğu soru, 15.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Güvenmekle ilgili tartışabileceğimiz güzel bir soru bu. (15.03.2021)

19.03.2021 tarihli “Uzaylı Arkadaşım” oturumunda çocuklardan ayrıca soru önerisi alınmamıştır. Uyarı olarak kullanılan hikâye birçok farklı temaya sahip olduğu için tartışılmak üzere farklı sorular seçilebilirdi. Ancak o hafta çocuklar kendi derslerinde kurallar hakkında çalıştıkları için soruşturmada da bu konuya odaklandıkları gözlenmiştir.

Uygulamanın son üç oturumunda ise soru seçimleri oylama yapılarak belirlenmiştir. “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” oturumunda öğretmen şu şekilde bir açıklama yaparak seçim sürecini başlatmıştır:

Sınıf öğretmeni: Bugün şöyle yapalım arkadaşlar oylama yapalım, hangi soruyu tartışmak istiyorsunuz? Birinci soru diyenler? (Çocuklar oylama için el kaldırmışlardır) İkinci soru diyenler? (Çocuklar oylama için el kaldırmışlardır) Üçüncü soru diyenler? (Çocuklar oylama için el kaldırmışlardır. Oylama yapılmış ve “Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu?” sorusu seçilmiştir, 22.03.2021)

“Farklı Ama Aynı” oturumunda da oylamayla soru seçimi yapılmıştır:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar soruları okuyacağım oylama yaparak seçelim. Kamerası kapalı olan arkadaşlar kameralarını açabilirler mi? Çünkü oylama yaparken hangi soruya evet, hangi soruya hayır dediğinizi görelim. Ona göre cevaplayalım olur mu? Tek oy hakkımız yok. İstedğiniz soruya oy verebilirsiniz (Oylama yapılmış ve “Neden yavruları farklı renkte?” sorusu seçilmiştir, 26.03.2021)

“Cumhuriyet Adası” oturumunda ilk başta öğretmen soruyu Hülya’ya seçtirmiştir. Ancak öğrenciler bu duruma itiraz edince oylamayla soru seçimi yapılmıştır:

Sınıf öğretmeni: Hülyacım sen hangi soruyu cevaplamak istiyorum demiştin? (29.03.2021)

Hülya: Meyveleri kim büyüttü? (29.03.2021)

Beste: Öğretmenim neden Hülya seçti soruyu, ben seçebilir miyim? (29.03.2021)

Sınıf öğretmeni: O zaman şöyle yapalım sekiz sorumuz var toplamda. İlk soruyu yanıtlayalım diyenler el kaldırsınlar (29.03.2021).

Özge: Öğretmenim bence kendi sorumuza el kaldırmayalım. Bu kural olsun (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Adaletsizlik mi olur diyorsun? (29.03.2021)

Özge: Evet (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Peki öyle olsun (Tüm sorular için oylama yapılmış ve “Acaba hikâyenin devamında adada cumhuriyet mi kuruldu?” sorusu seçilmiştir, 29.03.2021)

Tartışılacak ana sorunun seçimi yapılırken farklı yöntemler denenmiş en sonunda oylama ile soru seçimi yapılmasında anlaşılmıştır. Uygulamanın ilk başlarında tartışılacak soruyu öğretmen kendisi seçmiştir. Daha sonrasında o gün derste üzülen öğrenci varsa onlara seçim yaptırmıştır. Bu durumun devamında öğretmen herhangi bir öğrenciye seçim yapma hakkı vermiştir. Ancak çocuklar bu durumdan rahatlık duymuş ve oylama yapılmasının adil bir yöntem olduğuna karar vermişlerdir.

Soruyu bir öğrencinin belirlediği durumlarda ilk başta çocuklarda kendi sordukları soruyu seçme eğiliminin olduğu görülmüş, bu durum daha sonraki zamanlarda ortadan kalkmıştır.

3.1.4. Sorgulama grubu

Türkçe dersinin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine yönelik olarak düzenlenen sorgulama grubu aşamasında, tartışılmak üzere seçilen ana soru/sorular katılımcılar tarafından derinlemesine incelenir. Ancak soruşturma/sorgulama eylemi dersin tüm aşamalarında gerçekleştirilebildiği gözlenmiştir. Uyarın sunumu aşamasında açık sorular yardımıyla, pekiştirme aşamasında okuma ve yazma çalışmalarıyla da sorgulama yapılmaktadır. Ancak sorgulama grubu aşamasında, ele alınan konunun felsefi boyutu daha ağır basmakta ve daha derin daha felsefi bir sorgulama süreci inşa edilmektedir. Sorgulama grubunda öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etme becerileri desteklenmektedir.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının sorgulama grubu aşamasına ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Seçilen soru/soruların tartışılması (Felsefi soruşturma süreci)
 - Düşünce gerekçelendirmede kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanılması
- Belirlenen alt temalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

Seçilen soru/soruların tartışılması (Felsefi soruşturma süreci): Tartışılacak ana sorunu belirlenmesi aşamasında çocuklar ve öğretmen soru önerilerinde bulunmuşlardır. Daha sonrasında çeşitli yöntemlerle soru seçimi gerçekleştirilmiştir. Soru seçimi yapıldıktan sonra sorgulama grubu aşaması başlamış ve felsefi tartışmalar/soruşturmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda 19.02.2021 tarihinde “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular şunlardır:

- Beni neden arkadaş olarak kabul edersin?
- Arkadaşlık nedir?
- Yardım etmese gene de arkadaş olur muydun?
- Arkadaş olmak için ne gereklidir?
- Sen olsan ne yapardın?

22.02.2021 tarihinde “Prens ve Domuzcuk” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular şunlardır:

- Prens neden mutlu değil?
- Prens neden periye verecek bir cevap bulamıyor?

İlk soru için öğrenciler; Prense kötü davrandıkları, kimse onu sevmediği, domuzcuğa dönüşemediği, peri ona yalan söylediği ve zengin olmasından dolayı kimse tarafından sevilmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. İkinci soru için öğrenciler; neden Prens'in cevap veremediğine odaklanmak yerine kendi hayatlarında onları mutlu eden kişilere odaklanmışlardır.

26.02.2021 tarihinde “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular şunlardır:

- Problemlerden neden kaçılır?
- Hayatında bir problem olduğunu düşünen var mı?

İlk soru için öğrenciler; problemlerden kaçılmaması gerektiğini, problemlerle yüzleşmenin, onu çözenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. İkinci soru için öğrenciler; hayatlarındaki problemlerin ödev yapmak ve sınavlara girmek olduğunu belirtmişlerdir.

01.03.2021 tarihinde “Altın Parmak” oturumunda seçilen ve tartışılan soru aşağıdadır:

- Seçilen “Dileğini dilerken yemekler ve insanlar altın olmasın diye neden söylemedi?” sorusuna yorum gelemeyince öğretmen soruyu “Siz olsanız dileği nasıl söylerdiniz, ne dilerdiniz?” şeklinde sormuştur.

Bu soru için öğrenciler, ihtiyaç sahiplerine ve kız çocuklarına yardım edilmesi, maddi olarak değerli olan altın yerine daha değersiz bir nesne dilenmesi, herkesin mutlu olması, depremzedelere yardım edilmesi, korona salgınının bitmesi ve okula kavuşma konularında dileklerde bulunmuşlardır. Çocukların dileklerini ifade ederken kendilerinden başkalarını düşünmeleri hem araştırmacının hem de öğretmenin dikkatini çekmiştir. Öğretmen bu durumu günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

Hem soyut hem somut kavramlar ve durumlar üzerinden tartışmayı gerçekleştirebildik. Çocukların gerçekten farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu fark ettim. Deprem, açlık, yardımlaşma, korona gibi birçok farklı konu hakkında görüşlerinin olması sevindirici (Öğretmen Günlüğü, 01.03.2021).

05.03.2021 tarihinde “Kavga Edersem Ne Olur?” oturumunda seçilen ve tartışılan soru aşağıdadır:

Sınıf öğretmeni: Seçtiğiniz sorular çok güzel, yani şunu mu sormak istiyoruz? Bir arkadaşınız sizden güçlü ve sizi rahatsız ediyor. Siz onu dövmek istiyorsunuz ama gücünüz yetmiyor, ne yapardınız? Yani kendinizi Filo'nun yerine koyun, siz ne yapardınız?

Soruşturma bu soru üzerinden şekillenmiştir. Öğrenciler bu soruya; rahatsız eden kişiyi uyarırdım, müdüre ya da öğretmene şikâyet ederdim, ailemle konuşurdum

şeklinde yanıtlardan vermişlerdir. Daha sonrasında iki öğrencinin “Onu döverdim, sinir krizi geçirirdim ve evini dağıtırdım” demesi üzerine tartışma çocuklar için heyecanlı hale gelmiştir. Öğretmen bu durumu fark edip kavganın bir çözüm yolu olmadığını vurgulamıştır. Normalde soruşturma sonucunda bir karara ulaşmak şart değildir ancak gerekli görülen durumlarda soruşturma özetlenip sonuç bir karara bağlanabilir. Bu oturumun sonunda kavganın bir çözüm yolu olmadığı konusunda hemfikir olunmuştur.

08.03.2021 tarihinde “Yaman Yumruk” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular aşağıdadır:

- Şiddete şiddetle mi karşılık vereceğiz?
- Eğer iksirler sadece suysa nasıl işe yaradılar?
- O zaman insanlar özünde iyi mi yoksa değil mi?

İlk soru için öğrenciler; bir önceki dersin de etkisiyle konuşarak çözüme cevabını vermişlerdir. İkinci soru için öğrenciler; Yaman’ın kendine güven duyduğunu, iyi insan olmak için kendini zorladığını bu yönde emek verdiğini, aslında onun özünde iyi biri insan olduğunu söylüyorlar. Bu açıklama üzerine öğretmen üçüncü soruyu soruyor ve öğrenciler de insanın aslında iyi bir varlık olduğunu ancak zaman zaman öfke kontrolünde zorlanabileceğini belirtiyorlar.

12.03.2021 tarihinde “Konuş Benimle Küçük Kedi” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular şu şekildedir:

- Hayvanlar ne konuşuyorlar, ne anlatıyorlar?
- Bebekler konuşmayı nasıl öğreniyor?
- Pikolo, neden kedisinin konuşmasını istiyor?

İlk soru için öğrenciler hayvanların, insanların söylediklerini tekrarladıklarını ve kendi cinsleri arasındaki konuları konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ikinci soruda ise bebeklerin konuşmayı anne ve babalarından öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Üçüncü soruda ise çocuklar evcil hayvanları üzerinden açıklama yaparak kendilerinin de evcil hayvanlarıyla sohbet ettiklerini, bunun hem kendilerine hem de hayvanlarına iyi geldiğini belirtmişlerdir.

Bu oturumda bir dizi sorunla karşılaşmıştır. Bu sorunlar uzun zamandır gözlenen sorunlardır ancak özellikle soruşturma aşamasında çocuklar bu sürecin verdiği heyecanla soruna yol açan arkadaşlarını uyarmaya ve soruşturmanın aksamama dikkat etmektedir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

Bugüne kadar olan derslerde aynı anda konuşma sorununu ve konuşulanı dinlememe sorununu defalarca yaşadık ancak bugünkü derste öğrenciler parmak kaldırarak konuşma ve konuşanı dinleme konusunda birbirlerini uyarmaya başladılar. Sınıf öğretmeni zaman zaman konuşan kişiyi dinlememiz gerektiğini çocuklara hatırlatırdı ama bugünkü derste çocukların birbirlerini kibarca uymaları ve bu konuya dikkat etmeleri, dinleme becerilerinin geliştiğini gösteriyor (Araştırmacı Günlüğü, 12.03.2021).

15.03.2021 tarihli “Kurbağa ve Akrep” oturumunda seçilen ve tartışılan sorular şu şekildedir:

- Kötü olduğunu bile bile bir insana güvenir misiniz?
- Canlı kendi doğası gereği iyi midir?

İlk soruya yönelik olarak çocuklar iyi ya da kötü olsun tanımadıkları bir kişiye güvenmeyeceklerini ama hayvanlara iyi de olsalar kötü de olsalar güveneceklerini söylemişlerdir. İkinci sorunun tartışılmasında ise Zootropolis filmiyle benzetim yapılmış tartışma bu filmle ilişkilendirilerek sürdürülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde açıklanmıştır:

Çocuklar tartışılan felsefi duruma ilişkin günlük hayattan örnekler sunabiliyorlar. İzledikleri bir dizideki karakterle, filmdeki arkadaşlık ilişkileriyle, evcil hayvanlarıyla, kendi arkadaş ilişkileriyle konuyu bağdaştırıp fikirlerini geliştirebiliyorlar. Bugün önceki oturumlardan farklı olarak soruşturma sürecine aktif katılan çocukların her biri, birbirinden farklı görüşler geliştirdiler (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2021).

19.03.2021 tarihinde “Uzaylı Arkadaşım” oturumunda soru seçimi yapılmamış, tartışılan sorular uyaran sunumu esnasında belirlenmiş ve tartışılarak ilerlenmiştir. Bu kapsamda üzerinde konuşulan sorular şu şekildedir:

- Sizce kurallar neden var?
- Kurallar olmalı mı yoksa olmamalı mı, neden?
- Kurallar sorgulanmalı mı yoksa sorgulanmamalı mı, neden?
- Size saçma gelen kurallar var mı, neden?

22.03.2021 tarihinde “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” oturumunda seçilen ve tartışılan soru “Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu?” sorusudur. Bu soruya çoğu öğrenci olur şeklinde yanıt verse de cansız bir varlığın arkadaş olamayacağını, oyuncak olabileceğini vurgulayan çocuklar da olmuştur. Bu kapsamda Beste'nin sorgulama becerileri dikkat çekmiştir. Beste, robot bir arkadaşı olmasını isteyen öğretmen ve arkadaşlarına “Ya robot bozulursa ne yapacaksınız?” şeklinde karşıt görüş geliştirmeye yönelik soru yönelmiştir. Bu durum çocukların soruşturma becerilerindeki gelişimi

göstermektedir. Sadece kendi fikirlerini söylemekle kalmayıp, savunulan fikirlerin eleştirildiği bir ortam oluşmaya başlamıştır.

26.03.2021 tarihinde “Farklı Ama Aynı” oturumunda seçilen ve tartışan sorular şu şekildedir:

- Neden yavruları farklı renkte?
- Neden keçi yürüyemiyor?
- Herkesin aynı olduğunu düşünün peki, sizce dünya nasıl bir yer olurdu?

İlk soru için öğrenciler annesine benzediği için ve Allah onu öyle yaratmış şeklinde yanıt vermişlerdir. İkinci soruda engelli olma hali üzerinde durulmuş, “engelli” ifadesini hoş olmadığı bu ifade yerine “farklı” ifadesinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü soru için öğrenciler, dünyanın karışık ve sıkıcı bir yer olacağı, merak edilen konulara cevap bulunamayacağı, yeni icatların yapılamayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

29.03.2021 tarihinde “Cumhuriyet Adası” oturumunda seçilen ve tartışan sorular şu şekildedir:

- Acaba hikâyenin devamında adada cumhuriyet mi kuruldu?
- Mustafa Kemal Atatürk neden “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir.” demiş olabilir?

Bu soruya yönelik olarak öğrenciler, adada cumhuriyetin kurulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Cumhuriyet kurulursa konulacak kurallar ve hayatın nasıl olabileceği hakkında konuşulmuştur. Bu konuşmalar üzerine öğretmen ikinci soruyu sormuştur. Bu soruya ise öğrenciler, halkın önemli olduğu ve adaletli olunması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Soruşturmalar boyunca her gün farklı bir hikâye uyaran olarak kullanılmıştır. Planlama yapılırken bu uyaran metninin sahip olduğu temalar, Türkçe dersi temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalarda çocuklar, her zaman öngörülen temalara odaklanmamış kendi seçtikleri sorular üzerinden soruşturma gerçekleştirdikleri için farklı temalara odaklanabilmişlerdir.

Araştırma kapsamında kullanılan uyaran metinlerinin (hikâyelerin) temaları, hikâyelerin ilişkilendirildiği 2. Sınıf Türkçe dersi temaları ve ders esnasında öğrencilerin odaklandığı ve soruşturduğu temalar Tablo 3.4.’te verilmiştir:

Tablo 3.4. Uyarıcı metin temaları, ilişkili 2. Sınıf Türkçe dersi temaları ve çocukların odaklandığı temalar

| Uyarıcı Metin (Hikâye) | Hikâyenin Temaları | İlişkili 2. Sınıf Türkçe Dersi Temaları | Çocukların Odaklandığı Temalar |
|------------------------------|--|---|--|
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | - Arkadaşlık - Fedakârlık - Mutluluk - Üzüntü - Paylaşmak | - Erdemler - Duygular | - Arkadaşlık - Fedakârlık - Paylaşmak |
| Prens ve Domuzcuk | - Mutluluk - Değerler - Bakış açısı - Hayvanlar | - Erdemler - Duygular | - Mutluluk - Değişim - Sosyal ilişkiler |
| Bir Problemlerle Ne Yaparsın | - Sorun/fırsat - Korku - Kaygı - Cesaret - Yaratıcılık | - Kişisel Gelişim - Bilim ve Teknoloji | - Sorunlar - Korku - Cesaret |
| Altın Parmak | - Dil ve iletişim - Anlam - Mutluluk - Dilekler - Yaratıcılık | - Kişisel Gelişim - Bilim ve Teknoloji | - Yardımlaşmak - Dil ve ifade - Dilekler |
| Kavga Edersem Ne Olur | - Dil ve iletişim - Öfke kontrolü - Adalet - Sosyal ilişkiler | - İletişim - Erdemler - Duygular | - Sosyal ilişkiler - Öfke kontrolü - Şans/şansızlık |
| Yaman Yumruk | - Öz denetim - Duygular - Mutluluk - Sosyal ilişkiler | - İletişim - Erdemler - Duygular | - Zorbalık - Öz denetim - Duygular |
| Konuş Benimle Küçük Kedi | - Dil ve iletişim - Doğa-yetiştirme - Hayvanlar | - Doğa ve Evren - İletişim | - Hayvanlar - İletişim |
| Kurbağa ve Akrep | - Doğa-yetiştirme - Özgür irade - Seçim - Öz çıkar - Öz denetim | - Doğa ve Evren - İletişim | - Güven - Yalan söyleme - Doğa-yetiştirme - Değişim |
| Uzaylı Arkadaşım | - Arkadaş ilişkileri - Dil ve ifade - Akran zorbalığı - Empati ve önyargı | - Birey ve Toplum - Çocuk Dünyası | - Kurallar - Sosyal ilişkiler - Kadın-erkek |
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | - Arkadaşlık - İlişkiler - Empati | - Birey ve Toplum - Çocuk Dünyası | - Arkadaşlık - Güven - Kıskançlık - Canlı /cansız |
| Farklı Ama Aynı | - Hak ve özgürlükler - Yardımlaşma - Yaratıcılık - Hayvanlar | - Hak ve Özgürlükler - Birey ve Toplum | - Engeller - Hayvanlar - Farklılıklar |
| Cumhuriyet Adası | - Grup olarak karar vermek - Adalet - Kurallar - Toplum | - Hak ve Özgürlükler - Birey ve Toplum | - Toplum - Cumhuriyet ve kraliyet - Kurallar - Adalet |

Gerçekleştirilen çocuklar için felsefe oturumlarında çocukların soruşturma aşamasında odaklandığı temalar arasında “arkadaşlık, sosyal ilişkiler, güven, hayvanlar, değişim ve kurallar” temaları farklı günlerde üzerinde durulan ve tartışmalarda sıkça değinilen konulardır. Bunlara ek olarak “adalet, canlı/cansız, cesaret, cumhuriyet ve kraliyet, dil/ifade, dilekler, doğa/yetiştirme, duygular, engeller, farklılıklar, fedakârlık, iletişim, kadın/erkek, kıskançlık, korku, mutluluk, öfke kontrolü, öz denetim, paylaşmak, sorunlar, şans/şansızlık, toplum, yalan söyleme, yardımlaşmak ve zorbalık” üzerinde konuşulan temalar arasındadır.

Düşünce gerekçelendirmede kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanılması:

Kolaylaştırıcı olan sınıf öğretmenin, uygulama kapsamında gerçekleştirilen tüm derslerde kullandığı temel teknikler vardır. Bunlardan ilki açma sorularıdır. Çocuklar konuya dair kendi görüşlerini açıkladıktan sonra her birine “Bu söylediğini biraz daha açabilir misin?” “Bunu biraz açıklayabilir misin?” gibi açma sorularıyla karşılık vermiştir. Açma sorusu kullanımına örnek bir diyaloga aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Peki arkadaşlar asıl merak ettiğim, kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim suçlu? İkisi de öldüler ya kim suçlu? (15.03.2021)

Beste: Hiç kimse, o istemeyerek olmuş (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: İstemeyerek olmuş; akrep öldürmek istemiyor mu Beste? (15.03.2021)

Beste: İstemiyor (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Tamam, bunu biraz açalım Beste, güzel bir düşünce bu. Arkadaşlarına da soralım, tekrar konuşalım çünkü benim için de farklı bir düşünce bu söylediğin (15.03.2021).

Her ders kullanılan bir diğer temel teknik de yankılama yapılmasıdır. Yankılama yapılırken çocukların söylediği fikirler, onların kelimelerine sadık kalınarak veya daha da sadeleştirilerek yeniden ifade edilir. “Bu söylediğinle şunu mu demek istiyorsun?” gibi sorularla yankılama yapılabilir. Aşağıda yankılama yapılmasına dair bir örnek paylaşılmıştır:

Mustafa: Öğretmenim arkadaşının gittiğine üzülmiştir. Oyunaçına baka baka gittiğine daha çok üzülüyordur. Bir de onun gittiği yoldan değil de yanlış yoldan gidebilirdi (19.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Uzaylıyla tanışmasaydı belki yanlış yoldan mı gidecekti diyorsun? (19.03.2021)

Her ders uygulanan bir diğer teknik de düşünme ve konuşma zamanı tanınmasıdır. Sorular sorulduktan sonra, çocukların kendi düşüncelerini geliştirmeleri ve gerekçelendirmeleri için yeterli süre tanınmalıdır. Çocuklar düşünmek ve

düşündüklerini ifade etmek için zamana ihtiyaç duymaktadır. Ancak bazen de hızlıca düşünüp kendini ifade etmek için sabırsızlık yaşayabilmektedirler. Bu gibi durumlarda tüm katılımcıların süre baskısı hissetmeden düşünmesi için, yeterince zaman olduğunu hatırlatmak gerekmektedir:

Sınıf öğretmeni: Peki arkadaşlar, hayatımızda kurallar var mı, var. Size saçma gelen kurallar var mı, neden saçma geliyorlar? Biraz düşünün (19.03.2021).

Yararlanılan başka bir teknik ise çocukları konuşmaya davet etmektir. Bazı öğrenciler konuşmaya istekli olmasına rağmen bazıları daha çekingen davranmakta ve sessizce beklemektedir. Bu gibi durumlarda çocuklardan fikirlerini ifade etmesi istenmiş ama çocuk konuşmak istemediği takdirde de zorlanmamıştır. Bu duruma dair uygulama yapılan sınıfta Hülya isimli öğrenci örnek bir gelişim göstermiştir. Hülya genel yapı olarak sessiz bir öğrenci olmasına rağmen, derslerde sınıf öğretmenin kendisine sorular sorması, onun da fikrini merak ettiğini söylemesi sonucu fikirlerini daha rahat ifade edebilmeye başlamıştır. Bu durum öğretmen günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Çocukların konuşma becerileri konusunda bir sorunları yok. Sadece bir öğrencim çekingen olduğu için çok fazla konuşmuyor, bir öğrencimde de kekemelik sorunu var. Bunun derse pek etkisi olduğunu söyleyemem. Rahat hissettiği takdirde kendisini kolay ifade edebiliyor (Öğretmen Günlüğü, 15.02.2021).

Çocuklar konuşma konusunda gayet istekliler. Fikirlerini nedenleriyle açıklama becerileri de geliyor. Çekingen öğrencilerimin de derslere katılımı artıyor (Öğretmen Günlüğü, 12.03.2021).

Bu durum araştırmacı günlüğüne ise şu şekilde yansımıştır:

Hülya isimli öğrenci tartışma esnasında kendisine soru sorulmadığını söyledi. Paylaşılan ekranda geride kaldığı için kolaylaştırıcının gözünden kaçmıştı. Ancak bunu ifade etmesi beni sevindirdi, normalde çok konuşkan bir öğrenci olmamasına rağmen bu derste konuşması, konuşmaya istekli olması ve kendi hakkını araması onun adına cesur bir davranıştı. Kendisine de yöneltmesi üzerine soruyu cevapladı (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2021).

Çocuklar kendi fikirlerini geliştirmeye, gerekçelendirmeye başladılar. Hem grup olarak sorgulama yapma hem de iletişim becerilerinde olumlu değişimler olduğunu söyleyebilirim. Örneğin Hülya genel olarak sessiz, çok fazla yorum yapmayan bir öğrenci olmasına rağmen; bugünkü derste daha mutlu ve konuşkan, kendi fikrini rahatça ifade edebilen bir Hülya olarak aramızdaydı (Araştırmacı Günlüğü, 05.03.2021).

Öğretmenin yararlandığı tekniklerden bir diğeri olan ve tartışmaların genel yapısına göre değişiklik gösteren grup dinamiğidir. Temel olarak iki tane tartışma grup

dinamiği bulunmaktadır. Bunlardan ilki petek dinamiğidir. Bu türdeki tartışmalarda öğretmen katılımcılara tek tek söz hakkı verir ve her katılımcının fikrine geri bildirim sağlar. Genellikle öğretmen-öğrenci diyalogu şeklinde gelişir. Bu türdeki tartışmalar uygulamanın dikkat toplama ve uyaran sunumu aşamalarında yoğun olarak kullanılmıştır. İkinci dinamik olan ağ dinamiğinde ise öğretmen daha az merkezdedir. Öğrenciler daha aktiftir. Tartışmalar öğretmen-öğrenci arasında değil, karışık şekilde ilerler ve herkes birbirine söz hakkı verip soru yöneltebilir. Katılımcılar birbirlerinin fikirlerine karşıt fikir geliştirebilirler. Petek dinamiğine göre daha derin tartışmalar gerçekleşir. Bu nedenle uygulamanın sorgulama grubu ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları aşamalarında bu türdeki tartışma dinamiğinden yararlanılmıştır.

Uygulama sürecinde yararlanılması hedeflenmemiş ancak kendiliğinden gelişen bir başka teknik de öz yönetim geliştirmektir. Öz yönetimin gelişmesi için uzun soluklu çalışmalar yapmak ve çocukların felsefe oturumlarını uzun süredir deneyimlemiş olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında planlanan bir durum değildir. Öz yönetim kısaca çocukların tartışmayı yönlendirmesi veya grubun kendi kendini yönetmesi olarak düşünülebilir. Uygulamanın son derslerinde Beste isimli öğrencinin bu konudaki gelişimi dikkat çekmiştir. Soruşturmalar esnasında katılımcılara ve öğretmene yönelik açma soruları kullanması, karşıt görüş geliştirmesi, tartışmayı farklı bir boyuta taşımaya çalışması, sorgulamaya davet etmesi grup tartışması yönetim becerisinin gelişmeye başladığını göstermektedir. Bu konuda Beste ve öğretmen arasında geçen bir konuşma örneği aşağıda belirtilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Ben de robot bir arkadaş isterdim (22.03.2021).

Beste: Neden? (22.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Çünkü robot bir arkadaş ben ne zaman istesem yanımda olurdu, iyi anımda ya da kötü anımda (22.03.2021).

Beste: Ya robot bozulursa ne yapacaksınız? (22.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Yaptırırdık, tamirciler var (22.03.2021).

Beste: Belki yaptırılmazsınız (22.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Normal arkadaş bazen kendi istediği oyunu oynardı ama Sibi hep benim istediğim oyunu oynar. Ondan sonra ona bilgiler yükledim mesela siz dediniz ya ödevleri ona sorardım diye, ben de uğraşmazdım (22.03.2021).

Beste: Öğretmenim bizim kafamızı karıştırmaya çalışıyorsunuz (22.03.2021).

Çocuklar için felsefe oturumlarında sıkça kullanılan demir atma stratejisini, uygulama kapsamında sınıf öğretmenin de sıklıkla kullanmıştır. Tartışma esnasında gelen fikirler doğrultusunda çocuklar tartışılan ana sorudan uzaklaşıp başka konular

hakkında konuşmak isteyebilirler. Bu gibi durumlarda kolaylaştırıcı ana soruyu demir atar ve soruyu hatırlatır. Bu duruma örnek olarak “Kurbağa ve Akrep” hikâyesinin uyararı olarak kullanıldığı oturumda çocuklar “Kötü biri değişebilir mi?” sorusunu tartışırken konu farklı alanlara kaymaya başlayınca öğretmen, bir atasözü yardımıyla ana soruya demir atmaya çalışmıştır:

Sınıf öğretmeni: Bir atasözümüz var “Can çıkar huy çıkmaz” diye, bitti mi yani değişmez mi akrep? Kötü biri değişebilir mi? (15.03.2021)

Özge: Değişebilir belki (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Değişebilir diyorsun sen (15.03.2021).

Beste: Değişmez öğretmenim (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Değişmez diyorsun, kötü kötüdür; kurbağa güvenmemeliydi mi diyorsun? (15.03.2021).

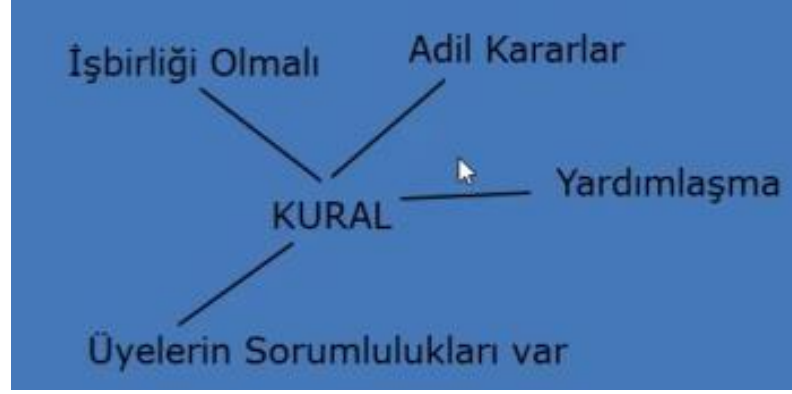
Mert: Değişir öğretmenim (15.03.2021).

Kavram haritası oluşturmak soruşturmalara yardımcı olan bir stratejidir. Soruşturmalarda doğan fikirlerin görsel hale gelmesini sağlandığından çocukların da fikirler arasındaki ilişkileri daha rahat görmesini sağlar. Bu kapsamda uygulamalarda “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” ve “Cumhuriyet Adası” oturumlarında kavram haritası oluşturulmuştur. Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar oturumunda “arkadaşlık” kavramı üzerinden sorgulama yapılmıştır. Cumhuriyet Adası oturumunda ise “kurallar” kavramı üzerinden sorgulama yapılmıştır. Kavram haritaları çocuklardan gelen yorumlar doğrultusunda oluşturulmuş ve öğretmen tarafından ekrana yazılmıştır. “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” oturumunda çocuklarla birlikte yapılan “arkadaşlık” kavramına yönelik kavram haritası Görsel 3.4.’te paylaşılmıştır:



Görsel 3.4. Arkadaşlık kavram haritası

“Cumhuriyet Adası” oturumunda çocuklarla birlikte yapılan “kural” kavramına yönelik kavram haritası Görsel 3.5.’te paylaşılmıştır:



Görsel 3.5. Kural kavram haritası

Çoktan seçmeli sorular kullanmak, çocukların seçim yapmasını sağlayıp tartışmayı hareketlendirmektedir. Bu seçimler doğrultusunda tartışma farklı alanlara yönlendirilebilir. Fikir birlikleri ve fikir ayrılıkları görülebilir. Çoktan seçmeli soruya dair örnek bir kullanım aşağıda belirtilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Çocuklar kendinizi prensin yerine koyun. Mutsuz bir insan olmak mı yoksa mutlu bir domuzcuk olmak mı daha iyidir? (22.02.2021)

Deniz: Öğretmenim ben çok şaşırırım (22.02.2021).

Beste: Mutlu bir domuzcuk olmak (22.02.2021).

Çisem: Mutlu bir domuzcuk (22.02.2021).

Hülya: Mutlu bir domuzcuk (22.02.2021).

Özge: Mutlu bir domuzcuk olmak (22.02.2021).

Lale: Mutlu bir domuzcuk olmak (22.02.2021).

Selçuk: Mutlu bir domuz olmak (22.02.2021).

Yukarıda verilen örnekte olduğu gibi çoğunluğun tek bir görüşte hemfikir olduğu durumlarda hayali muhalif stratejisinden yararlanılabilir. Katılımcıların tek bir noktada fikir geliştirdiği durumlarda kolaylaştırıcı, ortak kabul gören fikrin karşısını savunan bir hayali muhalif geliştirebilir ya da bu hayali muhalif kendisiymiş gibi davranabilir. Hayali muhalif çocuklara farklı bir bakış açısı sunar. “Ya böyle olsaydı, bir de böyle düşün, eğer şöyle olsaydı, senin dediğin gibi değil de şu olsa...” gibi ifadeler kullanılabilir. Öğretmenin kendisinin hayali muhaliflik yapıp öğrencilerin hemfikir olduğu bir konuya karşı çıkmasına dair bir örnek aşağıda paylaşılmıştır:

Beste: Biz yerden yüksek oynuyoruz, kızlarla erkekler karışık oynuyoruz mesela herkesi alıyoruz ama çoğunlukla kızlar giriyor bu oyuna (19.03.2021).

Çisem: Öğretmenim oyun oynarken erkekler de katılıyor ama çoğunlukla kızlar katılıyor. Kızlar çok (19.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Kız oyunu, erkek oyunu diye bir şey var mı? (19.03.2021)

Mustafa: Yok öğretmenim. Biz mesela yerden yüksek oynuyoruz. Kızlar da geliyor katılıyorlar (19.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Yerden yüksekte tamam sıkıntı yok, kızlar futbol oynayabilir mi peki? (19.03.2021)

Mustafa: Oynar (19.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Bence oynayamazlar. (Öğretmen kendisi hayali muhaliflik yapıyor, (19.03.2021).

Beste: Gayet de güzel oynarız (19.03.2021).

Uygulama kapsamında yapılan derslerde öğretmenin başvurduğu kolaylaştırıcı stratejilerden bir diğeri de benzetim/ilişkilendirmedir. Öğretmen ele alınan felsefi konuyu daha anlaşılır ve açık hale getirmek adına çocukların bildiği bir durumla ilişkilendirebilir veya daha somut örneklere benzetebilir. Bu kapsamda “Kurbağa ve Akrep” oturumunda canlı doğasına yönelik olarak yapılan yorumlarda öğretmen, kurbağa ve akrep arasında geçen olayı Zootropolis filmiyle ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirme sonucu filmi daha önceden izlemiş olan öğrenciler farklı yorumlar geliştirebilmişlerdir.

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar konuyla ilgili Zootropolis'i izleyen oldu mu? Kısaca bir şey anlatacağım, filmde bir tavşan var arkadaşlar. Tavşan, tilkiye güvenmek istiyor... (Filmdeki tavşan ve tilkiyi, hikâyedeki kurbağa ve akreple ilişkilendiriyor, 15.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim küçükken o tilkiye birileri bir şey takmıştı ve dışarıya atmıştı onu (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: O zaman tilki doğuştan kötü değil miydi Mustafa? Sen tilkinin diye diye mi kötü yaptılar onu? Bizim akrebe de mi öyle yaptılar acaba? (15.03.2021)

Mustafa: Evet, küçüklükten öyle yapmışlar, kafasına demir bir şey takıp yağmurda dışarı atmışlardır (15.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Doğası gereği değişme şansı var mı akrebin ya da Zootropolis'teki tilkinin? Kötü biri değişebilir mi? (15.03.2021)

Beste: Aslında onlar iyidir ama onların doğasında vardır (15.03.2021).

Farklılıklar konusunda konuşulan bir başka oturumda, öğrenciler hikâyedeki kahramanlar nedeniyle hayvanlardaki farklılıklara odaklanmışlardır. Öğretmen konuyu genişletmek adına hayvanlar arasındaki farklılıkları, insanlar arasındaki farklılıklara benzetmeye çalışmıştır:

Sınıf öğretmeni: Peki Özge senin kardeşin var mı? (26.03.2021)

Özge: Var (26.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Seninle aynı mı? (26.03.2021)

Özge: Hayır (26.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Neler farklı? (26.03.2021)

Özge: Saçlarımız farklı, onun sevdiği şeyler, benim sevdiğim şeyler farklı (26.03.2021).

Sınıf öğretmeni: İlgili alanlarınız farklı (26.03.2021).

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi çocuklar hayvanlar arasındaki farklılıklardan konuşurken öğretmenin benzetim/ilişkilendirme yapmasıyla çocukların dikkati insanlar arasındaki farklılıklara çekilmiş ve tartışma bu yönde devam etmiştir.

Kolaylaştırıcının felsefi soruşturmalar sırasında kullanabileceği pek çok farklı yöntem ve strateji mevcuttur. Önemli olan bu stratejiler arasında kaybolmadan, o an duruma uygun olanı seçip kullanabilmektir.

3.1.5. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması, Türkçe dersinin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının değerlendirme aşamasına ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlığı oluşturulmuştur:

- Biçimlendirici öz değerlendirme sorularının sorulması ve cevaplanması

Belirtilen alt temaya yönelik detaylı açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

Biçimlendirici öz değerlendirme sorularının sorulması ve cevaplanması:

Biçimlendirici değerlendirme öğrenciye ve öğretmene, öğrencinin öğrenme durumu hakkında geri bildirim sağlar. Aynı zamanda bir sonraki adım için ne yapılması gerektiğine dair ipuçları sunar. Biçimlendirici değerlendirmede öğrenci eksik ve yeterli yönlerini; öğretmen ise öğrenme sürecinin öğrenciler için nasıl daha etkili hale getirilebileceğini keşfeder. Kendine güven ve motivasyonu geliştirme, öz değerlendirme yaparak bireysel gelişimi görme, akran değerlendirmesi ile iş birlikli süreçleri yönetme gibi pek çok alanda etkili bir değerlendirme türüdür (Metin ve Özmen, 2010, s.294).

Bu kapsamda her gün çocuklarla birlikte, o gün içinde gerçekleştirilen tüm çalışmalar değerlendirilmiştir. Etkinliğin geneline bakılmış ve çocukların kendilerini farklı açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme aşamasında Gregory'nin (2008, s.70) belirtmiş olduğu biçimlendirici öz değerlendirme sorularından yararlanılmıştır. Bu sorular aşağıda belirtilmiştir:

- Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?
- Bugün birbirimizi dinledik mi?

- Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?
- Bugün düşüncelerimiz değişti mi?
- Bugün çok düşündük mü?
- Düşüncemiz ilginç miydi?
- Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?
- Bugün birbirimize nasıl davrandık?
- Bugün iyi sorular sorduk mu?
- Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?
- Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

Her uygulamadan sonra bu sorulardan iki veya üç tanesi sorulabileceği gibi tamamı da sorulabilir.

Uygulama kapsamında her soruşturmadan sonra öğretmen, üç ya da dört tane biçimlendirici öz değerlendirme sorusunu çocuklara sormuştur. Her sorudan sonra çocuklar yanıtları evet ise başparmaklarını yukarı kaldırmış; yanıtları hayır ise başparmaklarını aşağı indirmişlerdir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Aşağıda öğretmen tarafından her oturumda sorulan biçimlendirici öz değerlendirme soruları ve bu sorulara hangi yanıtın kaç öğrenci tarafından verildiği açıklanmıştır:

19.02.2021 tarihli “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” oturumu değerlendirmesi:

İlk gün değerlendirmesinde biçimlendirici öz değerlendirme sorularından yararlanılmamıştır. Bunun yerine sınıf öğretmeni o gün yapılan etkinlikleri genel olarak özetlemiş ve çocuklara derse katılımlarından dolayı teşekkür etmiştir.

22.02.2021 tarihli “Prens ve Domuzcuk” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün çok düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 8 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 9 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

26.02.2021 tarihli “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün düşünceleriniz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Bugün derste düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Arkadaşlarınızın sunduğu düşünceler size farklı geldi mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 4 kişi, Hayır: 3 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

01.03.2021 tarihli “Altın Parmak” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün mutluluk hakkında düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün mutluluk hakkında düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 1 kişi, Hayır: 4 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Mutlulukla ilgili düşüncelerimiz ilginç miydi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

05.03.2021 tarihli “Kavga Edersem Ne Olur” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün düşüncelerimiz ilginç miydi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün birbirimize saygı gösterdik mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün güzel sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

Süreçte Gelişen Soru: “Kavganın çözüm olmadığını öğrendik mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 8 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

08.03.2021 tarihli “Yaman Yumruk” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün düşündüklerimiz ilginç miydi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün birbirimize iyi davrandık mı?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün yeni bir fikrimiz oldu mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

12.03.2021 tarihli “Konuş Benimle Küçük Kedi” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün arkadaşlarımızın söylediği düşünceler, bizim düşüncelerimizi değiştirdi mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi

“Bugün konuşurken birbirimize saygı gösterdik mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 4 kişi, Hayır: 2 kişi

“Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi

“Bugün çok düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi

15.03.2021 tarihli “Kurbağa ve Akrep” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün suçlu olmakla ilgili düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 2 kişi, Hayır: 2 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Bugün suçlu olmakla ilgili düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 4 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 3 kişi, Hayır: 1 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

19.03.2021 tarihli “Uzaylı Arkadaşım” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün nedenlerle ilgili düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 4 kişi, Hayır: 1 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Bugün arkadaşlarımıza saygı duyduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 5 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi

22.03.2021 tarihli “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün arkadaşlıkla ilgili düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 5 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Arkadaşlıkla ilgili düşüncelerimiz ilginç miydi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 7 kişi

26.03.2021 tarihli “Farklı Ama Aynı” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün farklılıkları ilgili düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 2 kişi

“Bugün farklılıklarla ilgili düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 5 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

“Bugün güzel sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 5 kişi, Yanıt yok: 3 kişi

29.03.2021 tarihli “Cumhuriyet Adası” oturumu değerlendirmesi:

“Bugün adaletle ilgili düşündük mü?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Arkadaşlarımızın görüşleri/düşünceleri ilginç miydi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 6 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 4 kişi, Hayır: 2 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

“Bugün birbirimizi dinledik mi?” sorusuna verilen cevaplar: Evet: 3 kişi, Hayır: 3 kişi, Yanıt yok: 1 kişi

Gregory'nin (2008, s.70) belirtmiş olduğu biçimlendirici öz değerlendirme soruları, oturumların değerlendirme aşamasında evet/hayır sorusu olarak sorulmuştur. Çocuklar başparmaklarını evet-hayır yanıtı verirken aktif olarak kullanmışlardır ve bu durum çocukların eğlenmesini sağlamıştır. Soruşturmanın sonlarına doğru çocuklar değerlendirmeyi ne zaman yapacakları sormaya başlamış ve bu uygulamayı çok sevdiğini belirtmişlerdir. Her çocuk bağımsız olarak istediği soruya istediği cevabı vermektedir ancak zaman zaman birbirlerinin cevaplarından etkilenip fikir değiştirdikleri de gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan bu oturumlarda kamerası kapalı olan ve ekran karşısında olmayan çocukların yanıtları “Yanıt yok” olarak belirtilmiştir.

“Bugün çok düşündük mü?” sorusu on iki oturumda sekiz defa sorularak en çok sorulan iki değerlendirme sorusunda biri olmuştur.

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusu on iki oturumda sekiz defa sorularak en çok sorulan değerlendirme sorularından bir diğeridir.

“Bugün düşüncelerimiz değişti mi?” sorusu on iki oturumda yedi defa sorulmuştur. Bu soru bir oturumda “Bugün arkadaşlarımızın söylediği düşünceler, bizim düşüncelerimizi değiştirdi mi?” şeklinde ifade edilmiştir.

“Düşüncemiz ilginç miydi?” sorusu on iki oturumda altı defa sorulmuştur. Bu soru, zaman zaman “Arkadaşlarımızın düşünceleri ilginç miydi?” şeklinde de ifade edilmiştir.

“Bugün birbirimizi dinledik mi?” ve “Bugün birbirimize nasıl davrandık?” soruları çoğunlukla birlikte sorulmuştur. Dersler boyunca sürekli dinleme vurgusu yapılmıştır. Sorular sorulurken “Birbirimize saygı gösterdik mi?” şeklinde sorularak evet/hayır sorusuna dönüştürülmüş ve on iki oturumda beş defa sorulmuştur.

“Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?” sorusu on iki oturumda bir defa sorulmuştur.

“Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?” sorusu on iki oturumda bir defa sorulmuştur.

Biçimlendirici öz değerlendirme sorularına ek olarak süreçte gelişen “Kavganın çözüm olmadığını öğrendik mi?” sorusu evet/hayır sorusu olarak değerlendirme aşamasında sorulmuştur.

“Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?” ve “Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?” soruları ise on iki oturumda hiç sorulmayan sorulardandır.

“Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?” sorusu, oturumlar uzaktan eğitim kapsamında yapıldığı için on iki oturumda hiç sorulmamıştır.

Çocukların sorulara cevapları genellikle olumlu yöndedir. Ancak zaman zaman “Hayır” yanıtı alan sorular da olmuştur:

“Arkadaşlarınızın sunduğu düşünceler size farklı geldi mi?” sorusuna üç kişi olumsuz yanıt vermiştir.

“Bugün düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna dört kişi olumsuz yanıt vermiştir. Bu soruya başka bir oturumda ise iki kişi hayır yanıtını vermiştir. Bir başka oturumda da bir kişi olumsuz yanıt vermiştir.

“Bugün konuşurken birbirimize saygı gösterdik mi?” sorusuna iki kişi olumsuz yanıt vermiştir. “Birbirimizi dinledik mi?” sorusuyla ifade edilen bir başka oturumda ise üç kişi olumsuz yanıt vermiştir.

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna bir oturumda bir kişi, başka bir oturumda da iki kişi olumsuz yanıt vermiştir.

Çocuklar değerlendirme aşamasını çok sevdikleri gözlenmiştir. Soruşturmanın sonlarına doğru, değerlendirme aşamasına yaklaşıldığını anladıklarında veya öğretmen değerlendirme aşamasına gelindiğini söylediğinde sevinç hareketleri yapmaktadırlar. Çocukların aktif olarak, parmaklarıyla evet/hayır şeklinde onaylamaları bu süreci onlar için daha çekici hale getirmiştir. Bu duruma örnek olarak Özge'nin yorumuna ve araştırmacının farklı günlerdeki gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir:

Özge: Öğretmenim böyle böyle yapacağız değil mi? (Değerlendirme aşamasının el hareketlerini gösteriyor. Öğretmen “Evet” yanıtını alınca tüm çocuklar seviniyorlar ve alkışlıyorlar; 15.03.2021)

Çocuklar değerlendirme aşamasını çok seviyorlar. Tartışmanın sonuna doğru ne zaman bu aşamaya geçileceğini, evet/hayır işaretlerini ne zaman yapacaklarını soruyorlar. El

işaretlerinin aktif kullanıldığı bu aşama çocukların dikkatini çekiyor diyebilirim (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2021).

Çocuklar değerlendirme bölümünü çok seviyorlar; bu bölüme geçildiğinde mutlu olduklarını hareketleriyle ve sevinç sesleriyle ifade ediyorlar (Araştırmacı Günlüğü, 22.03.2021).

Yapılan değerlendirmelerde öğretmen de genellikle kendi fikrini açıklamıştır. Ders veya soruşturma bitiminde o güne dair genel bir yorum yapmış ve çocuklara teşekkür ederek dersi tamamlamıştır. Öğretmenin ders sonu yorumuna dair aşağıda örnekler verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Bugün soruşturmada hepiniz ihtiyacı olanlara yardım etmek dediniz, dilek dilerken. Keşke herkesin kalbi sizin gibi temiz olsa. Hepinize çok teşekkür ediyorum, sizi alkışlıyorum. Bugünlük dersimizi bitiriyoruz, görüşmek üzere (Ders sonu değerlendirme; 01.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Teşekkürler Hülyacım güzel olmuş. Arkadaşlar var mı başka arkadaşlıkla ilgili konuşmak isteyen? Bugün oylama yaptık. Sorularımız hem fazla hem de güzeldi. Katılımınız için teşekkür ediyorum arkadaşlar, sonraki derste görüşürüz (Ders sonu değerlendirme; 22.03.2021).

Bir başka gün de öğretmen soruşturma sonunda kısa bir değerlendirme yapmıştır. Beste isimli öğrenci, öğretmenin yaptığı bu yorumdan değerlendirme aşamasını hatırlayıp o bölüme geçmek istediğini belirtmiştir:

Sınıf öğretmeni: Teşekkür ederim Mustafacım. Bana şunu düşündürdün, fareler olmasaydı yılanlar da olmazdı gibi ya da kediler de olmazdı gibi. Aynı türden olsaydı diğer türden canlıların yaşamı olmazdı o zaman. Var mı konuda başka görüşü olan arkadaşlar? Sizlerin görüşüyle kendi görüşümü değiştirmeye kalpten “evet” diyorum arkadaşlar, çünkü hepinizin farklı görüşü oluyor (Soruşturma sonu değerlendirme, 26.03.2021).

Beste: Öğretmenim hadi “evet-hayır” yapalım (Değerlendirme aşamasının el hareketlerini gösteriyor; 26.03.2021).

3.1.6. Pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları

Çocuklar için felsefe etkinlikleri kapsamında çocuklarla birlikte soruşturmalar gerçekleştirilmiştir. Soruşturma bitiminde biçimlendirici öz değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bir felsefi soruşturma bu aşamada tamamlanmış olur ancak isteğe bağlı olarak pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada da Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe etkinlikleri için pekiştirici etkinlik olarak okuma ve yazma çalışmaları tercih edilmiştir. Bu okuma ve

yazma çalışmaları uzaktan eğitim sürecinde olunduğu için bireysel ve sessiz olarak yapılmıştır.

Pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları Türkçe dersinin okuduğunu ve dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamasının pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları aşamasına ilişkin yapılan betimsel analizde aşağıdaki alt tema başlıkları oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin farklı metinlerle bireysel sessiz okuma çalışması yapması
- Öğrencilerin çalışma dosyası üzerinden yazma çalışması yapması
- Sorgulayıcı cevapların paylaşım süreci

Belirtilen alt temalara dair detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerin farklı metinlerle bireysel sessiz okuma çalışması yapması: On iki günlük uygulama sürecinde felsefi soruşturmaların ardından pekiştirme çalışmalarına geçilmiştir. Her derste bireysel sessiz okuma çalışması yapılmamıştır. Oturumların pekiştirici felsefi etkinlik aşamasında yararlanılan okuma parçaları ve bu okuma parçalarının temaları Tablo 3.5.'te belirtilmiştir:

Tablo 3.5. *Bireysel sessiz okuma parçaları*

| BİREYSEL SESSİZ OKUMA PARÇALARI | | | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------------------|
| Uyaran | Yazar | Kitap | Bölüm Adı | Metin Adı |
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | Özgür Sinan | Felsefeyle Tanışyorum | Mutluluk | Marketteki Çocuk |
| Prens ve Domuzcuk | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Bir Problemlerle Ne Yaparsın | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Altın Parmak | Özgür Sinan | Felsefeyle Tanışyorum | Mutluluk | Paraya ve Sevgiye Dayalı Mutluluk |
| Kavga Edersem Ne Olur | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Yaman Yumruk | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Konuş Benimle Küçük Kedi | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Kurbağa ve Akrep | Özgür Sinan | Felsefeyle Tanışyorum | Suç ve Ceza | Sınıftaki Kirlilik |
| Uzaylı Arkadaşım | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |

Tablo 3.5. (Devam) Bireysel sessiz okuma parçaları

| | | | | |
|------------------|--------------------------------------|-----------------------|----------|---------------------------|
| Farklı Ama Aynı | Özgür Sinan | Felsefeyle Tanışyorum | Özgürlük | Aykut ve Kırılmaç Yavrusu |
| Cumhuriyet Adası | Bireysel sessiz okuma yapılmamıştır. | | | |

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okuma becerilerini birebir takip etme konusunda zorlanılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında her derste bireysel sessiz okuma çalışmasına yer verilmemiştir. Bireysel sessiz okuma çalışmasının yapıldığı dört oturumda ise öğrencilerin istekli bir şekilde okuma yaptıkları gözlenmiştir. Ancak sessiz okuma nedeniyle öğrencilerin okuma düzeylerine yönelik tam olarak yorum yapmak doğru olmayacaktır.

Okuma parçalarına ek olarak her ders yazma çalışması yapılmıştır. Yazma çalışmasını tamamlayan öğrenciler eğer isterlerse yazdıklarını okuyarak grupta paylaşmışlardır. Yazılanları okuma zorunluluğu konulmamıştır. Böyle bir zorunluluğun olmaması öğrencilerin rahatça yazmalarını ve yazdıklarını rahatça okumalarını sağlamıştır. İlk başta yazdıklarını okumak istemeyen, çekinen öğrencilerin olduğu gözlenmiştir ancak uygulamanın son oturumlarına doğru hemen hemen tüm öğrencilerin yazdıklarını okumak istemesi dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin çalışma dosyası üzerinden yazma çalışması yapması: Her ders değerlendirilmenin ardından, pekiştirici felsefi etkinlik olarak okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Okuma çalışması her oturumda olmasa da yazma çalışması her oturumda uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ders planları ve bu planlarda pekiştirici felsefi etkinlikler bölümünde belirtilen yazma çalışma sayfaları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma sayfaları araştırmacı tarafından her öğrenci için ders ders sıralanarak çalışma dosyası haline getirilmiştir. Hazırlanan bu çalışma dosyaları uygulama başlamadan önce uygulamaya katılmaya gönüllü öğrencilere ulaştırılmıştır.

Tanışma dersinde çocuklara yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilirken bu çalışma dosyasını doldurmak için sabırsızlanmamaları, her dersten sonra sadece bir sayfalık çalışma yapılacağı anlatılmıştır. Ancak uygulama sürecinde “Yaman Yumruk” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı altıncı dersten itibaren bazı öğrencilerin yazma çalışmalarını ders öncesinde veya soruşturma sırasında tamamladıkları görülmüştür. Bu durum hem olumlu hem de olumsuz olarak düşünülebilir. Olumlu olmasının nedeni, çocukların yazma çalışmasına istekli olması, yazma çalışmalarını isteyerek ve sabırsızlanarak yapmasıdır. Olumsuz olmasının nedeni ise yazma çalışmasını, sadece

kendi fikrinin ilk haliyle tamamlamış olmasıdır. Çocuk soruşturma sürecine girmeden, o gün ele alınan konuyu tartışmadan, sadece kendi başlangıç düşüncesiyle yazma çalışmasını tamamlamakta ve soruşturma sonucunda fikirleri değişse bile bunu yazma çalışmasına aktaramamaktadır.

Yazma çalışmasının ders öncesinde tamamlanmasının bir başka olumsuz sonucu ise arkadaşlarından önce bitiren çocukların sabırsızlanması ve yazma çalışmasına devam eden arkadaşlarının dikkatini dağıtmasıdır. Bu konuya yönelik olarak sınıf öğretmeni, yazma çalışmasını tamamlayan öğrencileri sık sık yazan arkadaşlarını rahatsız etmemeleri yönünde uyarmıştır.

Yazma çalışmaları kapsamında hazırlanan çalışma dosyasında her oturum için sorular vardır. Çocuklar bu sorular üzerinden yazma çalışmalarını tamamlamışlardır. Aşağıda Tablo 3.6.'da bu sorular açıklanmıştır:

Tablo 3.6. *Bireysel yazma çalışması soruları*

| Uyaran | Bireysel Yazma Çalışması Soruları | Soru Türü |
|------------------------------|---|---|
| Roko Püfleyen Küçük Dinozor | - Anne, oyuncak arabayı neden satın almak istemiyor? - Çocuk neden ağlıyor? - Oyunağını hediye eden çocuk nelerden mutlu oluyor? - Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin. | Okuma metnini anlamaya yönelik soru |
| Prens ve Domuzcuk | Roger Pol Droit'nin Çocuklarla Felsefe Sohbetleri kitabında, "Gülmek ve Ağlamak" bölümünde yer alan oynanacak oyun önerileri bölümü: - Ağlatan şeylerin bir listesini çıkar. Sonra bu aynı şeylerin güldürmesi için nelerin eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşün. - Gülmek yasak olsaydı ne yapardık? - Peki ya ağlamak yasak olsaydı? | Felsefi soru |
| Bir Problemlerle Ne Yaparsın | - Sen bir problemle ne yaparsın? | Hayal gücüne dayalı soru |
| Altın Parmak | - Sence paraya dayalı mutluluk mu yoksa sevgiye dayalı mutluluk mu önemlidir? Neden? - Sence mutluluk nedir? | Okuma metninden yola çıkan felsefi soru |
| Kavga Edersem Ne Olur | - Bilgin Kuş Zof senin ziyaretine gelse, sen onunla ne hakkında konuşmak isterdin? - Neden bu konu hakkında konuşmak istersin? | Hayal gücüne dayalı soru |
| Yaman Yumruk | Peter Worley'nin Felsefe Makinesi isimli kitabında, "Yaman Yumruk" bölümünde yer alan açık soru: - Hikâyenin sonu belli değil ve bir son yazmak gerekiyor. Yaman'ın ne yapacağını ve neden öyle yapacağını düşünüyorsun? - Bu soruyu düşünerek hikâyeye bir son yazar mısın? - Eğer istersen hikâyeye resimler ekleyebilirsin. | Hayal gücüne dayalı soru |

Tablo 3.6. (Devam) Bireysel yazma çalışması soruları

| | | |
|----------------------------|---|---|
| Konuş Benimle Küçük Kedi | Michel Piquemal ve Thomas Baas, Konuş Benimle Küçük Kedi kitabının “Sorularla Düşünelim” bölümü: - Eğer evde bir hayvan besliyor olsaydın, onunla konuşmaya çalışır mıydın? - Ona ne anlattırdın? Okulda neler yaptığını mı? Sevinçlerini mi? Üzüntülerini mi? - Seni anladığını düşünür müydün? | Hayal gücüne dayalı soru |
| Kurbağa ve Akrep | - Sence 3/A sınıftaki kirlilik sorununun sorumlusu kimlerdir? - Sence utanç duygusu mu yoksa ceza mı daha etkilidir? Neden böyle düşünüyorsun? - Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin. | Okuma metnini anlamaya yönelik soru ve felsefi soru |
| Uzaylı Arkadaşım | - Eğer sen bir uzaylı arkadaş olsaydın, neleri merak ederdin? - Merak ettiğin konularda, 5 tane soru cümlesi yazabilir misin? | Hayal gücüne dayalı soru |
| Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar | - Arkadaşlık konusunda bir şiir yazar mısın? | Hayal gücüne dayalı soru |
| Farklı Ama Aynı | - Aykut yavru kırlangıcı neden hemen özgür bırakmıyor? - Aykut yavru kırlangıcı ne zaman özgür bırakıyor? - Sence Aykut, yavru kırlangıcı özgür bırakarak doğru olanı mı yaptı? - Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin. | Okuma metnini anlamaya yönelik soru ve felsefi soru |
| Cumhuriyet Adası | - Sence adanın bir lideri olmalı mı? Neden? - Adaya kim lider olmalı? Neden? (En akıllı olan mı, en güçlü olan mı ya da herkes lider olabilir mi?) - İstersen çalışmana resimler ekleyebilirsin. | Soruşturma sürecine yönelik soru |

Yazma etkinlikleri için hazırlanan çalışma dosyasındaki soruların türlerine bakıldığında, yazma etkinlikleri kapsamında en çok sorulan türün hayal gücüne dayalı sorular olduğu görülmektedir. Bu sorulardan altı dersin yazma aşamasında yararlanılmıştır. Hayal gücüne dayalı sorulardan sonra beş derste yararlanılan soru türü ise okuma metniyle ilişkili felsefi sorulardır. Son olarak sonuncu derste yararlanılan soruşturma sürecine yönelik sorularla yazma çalışması yapılmıştır.

Yazma çalışmasına yönelik olarak sınıf öğretmenin ilk derste yaptığı yorum aşağıda paylaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni: Münevver Hocam biz de derslerde yazma çalışması yapıyoruz ama tek tek böyle değerlendire değerlendire gidiyoruz. Bu uygulamada herkesin farklı düşünceleri sevindirdi beni. Çünkü derste ben bir şey söylüyorum, arkadaşlar da “doğru” diyorlar, dolayısıyla oradan yola çıkıyorlar. Burada kendi düşünceleri yazmaları daha iyi oldu (19.02.2021).

Öğretmenin bu yorumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Yazma aşamasında kolaylaştırıcı bugün yaptığımız çalışmayı normalde yaptıkları çalışmalarla kıyasladı. Normalde tüm grubun tek bir doğruda buluşmaya çalıştığını, bu çalışmada ise herkesin farklı cevaplar vermesinin çok önemli ve değerli olduğunu belirtti (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2021).

Normalde de yazma çalışması yaptıklarını belirten öğretmen, sorulara tek tek cevap verildiğini, bu soruların cevaplarının sınıf içinde konuşulduğu için öğrencilerin hemen hemen aynı cevapları verdiğini belirtmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin yazma aşamasında ise herkesin kendi düşüncesini yazması istenmiş ve böylece farklı cevaplara ulaşılmıştır. Bu durum karşısında öğrenciler ilk başta bocalamış, cevabın ne olduğunu öğretmene sormuşlardır. Öğretmen ilk derslerde sürekli “tek bir doğru cevap” olmadığını vurgulamıştır. Çocukların kendi özgün düşüncelerini yazmaya alışması biraz zaman almıştır.

Çocukların dersler boyunca gerçekleştirdikleri yazma çalışmalarına dair örnekler “EK-18. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarına İlişkin Örnekler” olarak araştırmanın ekler kısmında paylaşılmıştır. Her bir oturumda gerçekleştirilen çalışma sayfası örneği, farklı bir öğrencinin dosyasından alınmıştır. Çalışmalar ders sırasına uygun olarak sıralanmıştır.

Öğrenci çalışma dosyaları incelendiğinde, dosyasındaki çalışmaların tamamını dolduran öğrencilerin olduğu kadar yazma çalışmasını boş bırakan öğrencilerin de varlığı dikkat çekmiştir.

Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama, şiir yazma, yazı çalışmasına resim ekleme, metne başlık oluşturma, soru cümlesi oluşturma gibi farklı türde yazma çalışmalarına yer verilmiştir. Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlamaya yönelik değerlendirme öğretmen günlüğüne aşağıdaki şekilde yansımıştır:

Bugünkü yazma çalışmasını çok sevdiler. Hikâyenin sonu yoktu ve herkes kendisi son yazdı. Diğer derslerde de bu çalışmadan bahsetmeleri hoşuma gitti. Bazen bu şekilde yazma çalışmaları yaptırmaya karar verdim. Sınıfta çok uyguladığım bir etkinlik değildi açıkçası (Öğretmen Günlüğü, 08.03.2021).

Bazı öğrencilerin çalışmalarında yazım ve noktalama hataları görülmüştür. Ancak bu durum uzaktan eğitim aşamasında fark edilememiş; uygulama bittikten, öğrenci dosyaları araştırmacı tarafından toplandıktan sonra fark edilmiştir. Öğrencilerin yazıları çoğunlukla rahatça okunabilmiş, sayfayı belirtilen sayfa düzenine uygun şekilde kullandıkları görülmüştür.

Çoğu öğrenci çalışma dosyasını temiz, dikkatli ve özenli kullanmıştır. Ancak bazı öğrencilerin dosyasını yırttığı, buruşturduğu, karaladığı ve dosyanın üzerine bir şeyler döktüğü görülmüştür.

Öğrencilerin çalışma dosyalarında aynı soruya farklı cevaplar yazıldığı, özgün cevapların olduğu görülmüştür. Farklı türdeki sorulara yönelik yazma çalışmaları arasında, en çok hayal gücüne dayalı sorularda daha uzun yazdıkları gözlenmiştir.

Sorgulayıcı cevapların paylaşım süreci: Pekiştirici felsefi etkinlikler kapsamında okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yazma çalışmalarından sonra isteyen öğrenciler, yazdıklarını okuyarak sınıfla paylaşmışlardır. İlk başlarda bu gönüllü okuma sürecine katılım çok fazla olmamasına rağmen zamanla katılım artmıştır. Gönüllü olan öğrenciler yazılarını okumuşlar, bu okuma sonucunda gruptaki başka öğrenciler de eleştiride bulunmuşlardır. Bu eleştiriler genellikle olumlu yönde olmuştur.

Sorgulayıcı cevapların paylaşılmasına yönelik, gerçekleştirilen ilk uygulama gününde araştırmacı günlüğüne şu şekilde bir açıklama yazılmıştır:

Pekiştirme aşamasında bireysel okuma çalışmasının ardından bireysel yazma çalışmasına geçildi. Metinle ilgili anlama sorularının ve metnin altında yatan felsefi durumla ilgili felsefi sorunun yer aldığı yazma çalışmasında, Mustafa isimli öğrencinin “Bu soru sorulacak soru muydu?” şeklinde tepkisi beni düşündürdü. Mustafa’ya niye öyle bir soru sorduğunu sorduğumda, “Neden bu soruyu sordunuz?” diye bana yeniden bir soru yöneltti. Mustafa’nın sorduğu bu sorular, sorgulamaya devam ettiğini, anlamak için çaba harcadığını gösterdi. Mustafa’nın eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu ve okuduğu metne yönelik eleştiri yapabildiğini düşündüm. Yazma aşamasında çocuklar tüm sayfayı doldurup doldurmayacaklarını merak ettiler. Öğretmen istedikleri kadar yazabileceklerini, isterlerse yazmayabileceklerini belirtti. Bu dönüt üzerine çocukların rahatladıklarını gözlemledim. Son olarak Beste isimli öğrencinin okuma metninin başlığı olmadığını fark etmesi üzerine çocuklar okuma metnine birbirinden farklı başlık önerilerinde bulundular (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2021).

Zamanla çocuklar yazdıkları için birbirlerini tebrik etmişler ve çalışmalarını beğendiklerini ifade etmeye başlamışlardır. Bu durum sınıftaki tüm öğrencileri daha çok motive etmiş ve özenli dil kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durumla “Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” oturumunun yazma aşamasında şiir yazılan sırada çok karşılaşılmıştır. Bir öğrenci şiirini paylaştıktan sonra başka bir arkadaşı tarafından iltifat almıştır. Bu duruma yönelik aşağıda örnek bir diyalog paylaşılmıştır:

Özge: Şiirimin adı: Sevgi
Arkadaşımı sev,
Onu bırakma.
O da seni unutmaz,
Yeter ki sen onu sev.

Ve onu bırakma.

Çünkü o da seni sever,

Ona bu şiiri okursan,

Sen de arkadaşımı sev (22.03.2021).

Beste: Çok güzel yazmışsın (22.03.2021).

Özge: Teşekkür ederim, senin şiirin de güzeldi Beste (22.03.2021).

Öğrencilerin metni anlamaya yönelik sorularda zorlanmadıkları gözlenmiştir. Yazma çalışmasını tamamlayan tüm öğrencilerin metne yönelik soruları doğru olarak cevapladığı görülmüştür.

Felsefi sorularda ise birbirinden farklı, özgün cevapların olduğu görülmüş ve çocuklar yazdıkları bu cevapları okuyarak sınıfla paylaşmışlardır. Çocukların paylaştıkları cevaplar üzerinden aynı fikirde olan ve olmayan öğrenciler birbirlerine kendi görüşlerini açıklamışlardır. Bu durum sonucunda çocuklar ilk başta savundukları fikirden vazgeçip yeni fikirleri tercih edebilmektedir. Çocuklar fikrini paylaştıktan sonra sınıf öğretmeni de karşıt görüşler sunarak çocukların düşünmeye devam etmelerini sağlamaktadır.

Çocukların soruların cevaplarını günlük hayatla ilişkilendirdikleri fark edilmiştir. Günlük hayatta yaşadıklarını sorunun cevabıyla ilişkilendirdikleri, güncel ve toplumsal konulara yazılarında yer verdikleri görülmüştür. Bu güncel olaylar arasında en çok koronavirüs pandemisi ve günlük kurallar yer almıştır.

Gerek yazma aşamasında gerek yazılanların paylaşılması aşamasında öğrenciler öğretmenin de soruları cevaplamasını istemişlerdir. Bu durum üzerine öğretmen bazı oturumlarda yazarak bazı oturumlarda sözel olarak yazma çalışmalarında bulunan soruları cevaplandırmıştır. Çocuklar öğretmenin cevaplarına yönelik katıldıkları ve katılmadıkları noktaları açıklamışlardır.

Çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına dair son olarak, uzman görüşü noktasında yardımcı olan Bülbül'ün (kişisel iletişim, Şubat 2021) yorumuna yer vermek gerekir:

Çocuklar için felsefe etkinliklerinde değerlendirme yaparken, öğrencilerin davranışlarına bakarak yorum yapmak çocuklar için felsefenin doğasına aykırıdır. Çocuğun o esnada tartışmaya katılıp katılmamasına, yorum yapıp yapmamasına bakarak doğrudan bir çıkarımda bulunmak doğru bir tutum olmaz. Tartışmanın üzerinden zaman geçtikten sonra, çocuk o konuya dair bir yorum yapsa bile bu durum çocuklar için felsefe alanında ders dışı ama çok kıymetli bir veridir. Zira felsefe anlık yapılan bir

uygulama olmadığından, değerlendirme aşaması da anlık olmamalı aksine süreçteki değişime odaklanmalıdır. Burada gelişim göstergesi olarak çocukların sorularına bakılabilir. “Kim yapmış?” sorusu, “Neden yapmış?” soruna yerini bırakmışsa bir gelişimden söz edilebilir.

Çocuklar için felsefe, ulaşılan bir sonuçtan ziyade yolda olmaktır, süreci izlemektir, kendi yolunu çizmektir. Bu açıklamadan yola çıkarak, yapılan çalışmaların geneline bakıldığında her ders gözlenen birkaç noktayı paylaşmak gerekir. Bunlardan ilki kolaylaştırıcı olan sınıf öğretmenin her derse hazırlık yaparak gelmesidir. Ders öncesinde araştırmacı ve sınıf öğretmenin kurduğu iletişim ve yapılan fikir alışverişleriyle her derse hazırlıklı başlanmıştır. O gün ele alınacak metin, dikkat edilmesi gereken noktalar, öğrencilerin sağlık ve dikkat durumları gibi faktörler her ders öncesinde araştırmacı ve sınıf öğretmeni arasında paylaşılmıştır.

Öğretmenin istekli ve özverili çalışması öğrencilerin de motivasyonunu yükseltmiştir. Yoğun çalışma tempolarına rağmen tüm çocuklar, araştırmanın uygulama derslerine düzenli ve istekli şekilde devam etmişlerdir.

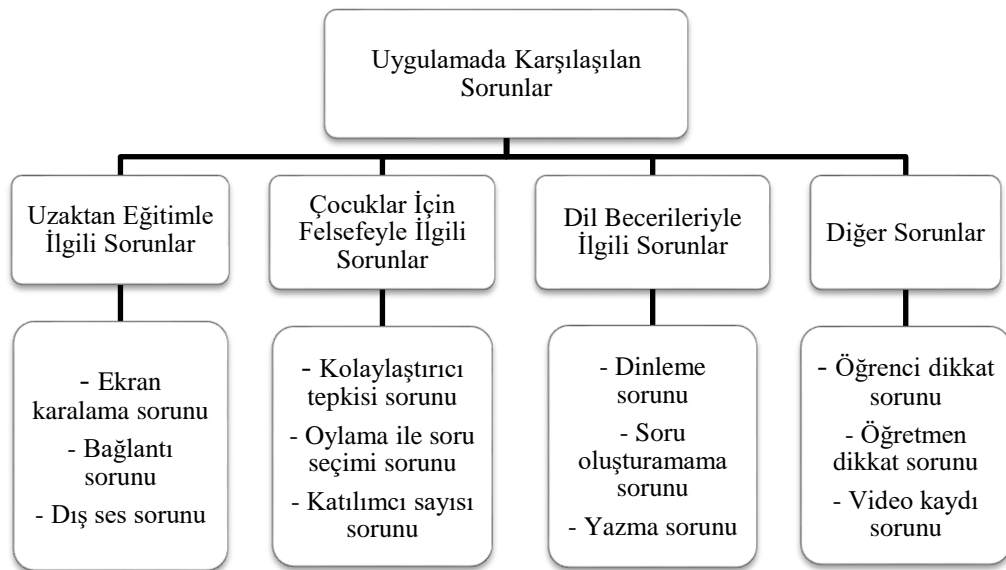
Uygulama derslerinde kullanılan tüm uyaran metinleri, sunular ve pekiştirme çalışmaları daha öncesinde öğrencilerin okumadıkları ve dinlemedikleri eserlerdir. Tüm hikâyeleri öğrenciler ilk defa bu dersler aracılığıyla okumuş ya da dinlemişlerdir. Öğrencilerin daha önceden bilmedikleri uyaranlar seçmek dikkat çekici olmuştur.

Uygulama öncesinde, uyaran sunumu ve pekiştirme aşamalarında kullanılacak metinlerin yayınevlerinden gerekli yazılı izinler alınmıştır. Çocukların bu hikâyeleri ve hikâyelerin resimlerini rahatça görmelerini sağlamak için sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından sunular hazırlanmıştır. Hazırlanan sunulara dersin rahat ilerleyebilmesi ve akışın kolaylaşması için açık sorular eklenmiştir. Böylelikle hem hikâye kitabı hem ders planı hem de hazırlık notları arasında karmaşa yaşanması önlenmiş ve ders seri bir şekilde ilerleyebilmiştir. Günümüzde sosyal medya ve iletişim platformları aracılığıyla bilgi ve belgeler çok hızlı yayılabilmektedir. Bu nedenle etik sorunu yaşamamak için hazırlanan sunuların ders haricinde kullanılmaması konusunda sınıf öğretmeni ve araştırmacı gerekli hassasiyeti göstermiştir.

3.2. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarında Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlükler nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla video kayıtlarından, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden, öğrenci ürünlerinden, gözlem formlarından yararlanılmıştır. Gözlem formu; karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara yönelik derste o anda uygulanan çözüm yolları ve ek çözüm önerileri bölümlerinden oluşmaktadır. Bu sebeple araştırmanın bu sorusunun yanıtı özellikle gözlem formlarına dayanarak cevaplanmaya çalışılmıştır. Gözlem formları ise araştırmacı ve sınıf öğretmenin her uygulama sonrasında tuttuğu günlükler yardımıyla ve her ders sonrası araştırmacı ile sınıf öğretmenin fikir alışverişi yapmasıyla doldurulmuştur. Bunlara ek olarak ders videolarının başka bir gün yeniden izlenmesiyle varsa gözden kaçan noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ders videolarının başka bir gün izlenmesindeki amaç, gerçekleştirilen etkinliklere sakın bir zihinle bakmak; ders esnasında veya günlük yazımında tüm çocuklara odaklanamamaktan kaynaklı dikkat hatalarını en aza indirmektir.

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunlar; uzaktan eğitim ile ilgili sorunlar, çocuklar için felsefe ile ilgili sorunlar, dil becerileriyle ilgili sorunlar ve diğer sorunlar olarak Şekil 3.1.’de belirtilmiştir:



Şekil 3.1. Uygulamada karşılaşılan sorunlar

3.2.1. Uzaktan eğitim ile ilgili sorunlar

Uzaktan eğitimle ilgili olarak, uyarın sunumu ve tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamalarında uzaktan eğitim aracında ekran paylaştığı zamanlarda öğrencilerin ekranı karalaması, internet bağlantısında yaşanan aksaklıklar nedeniyle karşılaşılan teknik sorunlar, ders esnasında öğrencilerin evlerinden gelen çeşitli seslerin gürültüye sebep olması ve bu ortam seslerinin dersin akışını bozması şeklinde sorunlar gözlenmiştir.

Ekran karalama sorunu: Uygulama kapsamında çocuklarla birlikte yapılan dersler; dikkat toplama çalışması, uyarın sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları aşamalarında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan dikkat toplama çalışması, uyarın sunumu ve tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamalarında öğretmen ekran paylaşımı yapmıştır. Öğretmenin ekran paylaşımı yaparak hikâyeyi görselleriyle birlikte paylaştığı sırada, sınıftaki bazı öğrenciler ekranı karalamışlardır. Bu durum hem öğretmenin hem de öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır. Bu durumu sınıf öğretmeni günlüğünde aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bugün beni en çok zorlayan şey ekran paylaşıldığında bir öğrencimin ekranı karalaması oldu. Çocuğu uyardım ama pek etkili olmadı. Slâyтта açık sorular vardı ama ilk soruyu o esnada öğrencimin ekranı karalaması yüzünden gözden kaçırdım ve uyarın sonunda sordum (Öğretmen Günlüğü, 19.02.2021).

Aşağıda ekran karalama sorununa yönelik örnek görseller paylaşılmıştır. “Roko Püfleyen Küçük Dinozor” hikayesinin uyarın olarak kullanıldığı 19.02.2021 tarihli dersin uyarın sunumu aşamasında yaşanan ekran karalama sorununa örnek olarak Görsel 3.6. paylaşılmıştır:



Görsel 3.6. Uyarın sunumu aşaması ekran karalama sorunu (Bedford ve Stanley, 2019, s.32)

Aşağıda “Cumhuriyet Adası” hikayesinin uyarın olarak kullanıldığı 29.03.2021 tarihli dersin tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamasında yaşanan ekran karalama sorununa örnek olarak Görsel 3.7. verilmiştir:



Görsel 3.7. Tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşaması ekran karalama sorunu

Örnek olarak verilen Görsel 3.7.’nin yaşandığı esnada, öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıdaki biçimdedir:

(Berkay ekranı karalamaktadır.)

Sınıf öğretmeni: Berkaycım beni duyuyor musun? Ekranı karalamaya devam edersen dersten çıkarmak durumunda kalacağım (Öğretmen Berkay’ın karaladığı yerleri temizlemiştir. Bunun üstüne Mert ekranı karalamaya başlamıştır, 29.03.2021).

Beste: Mert ekranı karalama (29.03.2021).

Hülya: Yapma bunu Mert (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar bunu yaptığınız zaman benim ekrana yazı yazmam zorlaşıyor, lütfen yapmayın (29.03.2021).

Özge: Öğretmenim bunu yapanlara eksi puan verin (29.03.2021).

Örneklerden de görüldüğü üzere öğretmen ve öğrenciler bu davranıştan rahatsız olmakta ve bu sorunla karşılaştıklarında soruna neden olan öğrenciyi uarmaktadırlar.

Bağlantı sorunu: Araştırmanın uzaktan eğitim alanıyla ilgili olan internet bağlantısındaki sorunlarla öğrenciler tüm derslerde, sınıf öğretmeni ve araştırmacı ise bazı derslerde karşılaşmışlardır. Özellikle köyde yaşayan öğrenciler bu sorunu tüm derslerde devamlı olarak yaşamışlardır. İlçe merkezinde yaşayan öğretmen, araştırmacı ve öğrenciler de zaman zaman bu durumu yaşamışlardır. İnternet bağlantısının zayıf olması öğrencilerin derse katılımını engellemiştir. Öğrenciler derse katıldığında da dersin sonuna kadar düzenli olarak devam edememişlerdir. Derslere erişime ek olarak ses ve görüntü iletiminde yaşanan aksaklıklar ve kesilmeler de bağlantı sorunu

kapsamında gözlenen durumlardır. Bu konuyla ilgili devamlı sorun yaşayan Özge'nin yorumlarına aşağıda örnekler verilmiştir:

Özge: Öğretmenim sesiniz çok yankılanıyordu, ben de bir ara hiç bitmeyecek sandım. Sonunda düzeldi (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar canlı derste ben sizin sesinizi net duyamıyorum. Okulların açık olmaması şu an benim için bir problem (26.02.2021).

Deniz: Öğretmenim okulların açılmaması benim için de problem (26.02.2021).

Aynı gün dersin pekiştirme aşamasında Özge yazma çalışmasını okumak istemiştir ancak bağlantı sorunu nedeniyle yeniden güçlük yaşanmıştır:

(26.02.2021 - Özge çalışmasını okuyor ancak bağlantı sorunu nedeniyle anlaşamıyor).

Sınıf öğretmeni: Anladım Özgecim ama sesin biraz kötü geldi tam anlaşamadı, Mustafa'yı dinleyelim sonra seni bir kez daha dinleyelim. (Mustafa yazdıklarını okuyor) Özgecim az önce seni çok duymadık bir daha okumaya çalışır mısın? (26.02.2021)

(26.02.2021 - Özge bir kez daha okuyor ancak bağlantı sorunu nedeniyle yine anlaşamıyor)

Başka bir günde Özge yaşadığı bu soruna yönelik olarak şu şekilde bir yorum yapıyor:

Özge: Öğretmenim sesiniz gene yankılanıyordu. Hikâyede de olacak, ben bir şey anlamayacağım, soruları cevaplayamayacağım diye korkuyordum (05.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Özgecim şu an ben de seni net duyuyorum (05.03.2021).

Derslere düzenli olarak katılan Özge bu durumla her ders karşılaşmış ve iletişimsel sorunlar yaşanmıştır. 01.03.2021 tarihinde sınıf öğretmeni internet bağlantısının kopması nedeniyle zaman zaman derse devam edememiştir. Öğretmen derse yeniden bağlanana kadar araştırmacı dersi devam ettirmiştir. Aynı şekilde 15.03.2021 tarihinde araştırmacı bağlantı problemi yaşamış ve birkaç kere dersten çıkmak zorunda kalmıştır. Araştırmacı derse yeniden bağlanana kadar sınıf öğretmeni dersi devam ettirmiştir. Uygulamanın son dersinin yapılacağı 29.03.2021 tarihinde ise ilçede yaşanan genel bir internet erişim sorunu nedeniyle derse yaklaşık yirmi dakika geç bağlanılabilmiş ve bu durum öğrencilerin dikkatini ders başlamadan olumsuz etkilemiştir.

Dış ses sorunu: Uzaktan eğitim ortamıyla ilgili olan bir diğer sorun da dış ses/ortam sesleri sorunudur. Ailelerin gerek sosyo-ekonomik koşulları gerek derse/eğitime yönelik algıları nedeniyle bu sorunla karşılaşmıştır. Bazı öğrencilerin kendi odalarının olmaması sebebiyle tüm aile bireylerinin ortak kullandığı alanlarda derse katıldıkları gözlenmiştir. Bu durum karşısında derse saygı duyup sessiz bir ortam

yaratan aileler olduğu gibi; ders sırasında çeşitli seslerle dersi bölen aileler de olmuştur. Bazı öğrencilerin de kendi odaları olmasına rağmen çocuklar odalarında sessiz ve sakin bir çalışma ortamında bulunmak istememişler ve evde dolaşarak, aile bireyleriyle iletişim halinde olmuşlardır. Bu durum da derse gürültü ve ortam sesi olarak yansımıştır. Öğretmen ve araştırmacı uzaktan eğitim aracında ortam seslerinin yoğun olarak geldiği öğrencinin sesini kapatsa bile çocuk kendi sesini geri açmıştır. Ders esnasında velilerin öğrencilerle sohbet etmesi, aile bireylerinin kendi aralarında konuşmaları, bağırma ve tartışma sesleri, velilerin telefonla konuşmaları, öğrencilerin kardeşlerinin ağlaması, kardeşlerin kavga sesleri dersi bölen ve çocukların dikkatini dağıtan önemli bir sorundur. Aşağıda dış ses sorunu yaşanan anlara yönelik örnek diyaloglar verilmiştir:

(22.02.2021 - Çocukların kardeşlerinden gelen ağlama ve kavga sesleri vardır)

Sınıf Öğretmeni: Arkadaşlar kardeşlerimizden biraz uzaklaşabilirsek sevinirim (22.02.2021).

Beste: Öğretmenim bu gürültü Mustafa'dan geliyor (22.02.2021).

Sınıf Öğretmeni: Mustafacım sesini kapatabilir misin? Arkadaşlar şimdi hikâyemizi okumaya başlayalım ama hikâyeyi dinlerken biraz sessiz olalım olur mu, seslerinizi kısmak istemiyorum (22.02.2021).

(26.02.2021 - Öğretmen, arka taraftan bağırma ve kavga sesleri gelen çocukların seslerini kapatıyor)

Sınıf öğretmeni: Evet, arkadaşlar biraz sessiz olalım. Hikâyeyi okumaya başlayacağım ama hala çok fazla ses duyuyorum. Kendi kendinize mırıldanmanızı yani benimle konuşmadığınızda da sizi duyabiliyorum. Bazılarınızın sesini kapatacağım, sesleri açmayın olur mu? (26.02.2021)

(05.03.2021 - Berkay'dan çok fazla ortam sesi; anne, baba ve çocukların konuşma sesleri gelmektedir. Bu nedenle çocuğun sesi kapatılmıştır ama çocuk sesini geri açmaktadır.)

Sınıf öğretmeni: Berkaycım arka taraftan çok fazla ses geliyor, o yüzden sesini kapatıyorum (05.03.2021).

(15.03.2021 - Çok fazla ortam sesi vardır.)

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar seslerinizi kapatmak istemiyorum. Hepinizin görüşünü almak istiyorum. O yüzden biraz sessiz olabilir miyiz? (15.03.2021)

3.2.2. Çocuklar için felsefeyle ilgili sorunlar

Çocuklar için felsefe eğitimiyle ilgili, kolaylaştırıcı olan öğretmenin tüm katılımcılara tarafsız yaklaşması gerekirken bazı zamanlarda övgü ifadeleri kullanmasına yönelik kolaylaştırıcı tepkisi sorunu, tartışılacak sorunun belirlenmesi

aşamasında oylama yapılırken öğrencilerin karşılaştığı bir dizi güçlükler ve kalabalık katılımcı sayısının oturumları olumsuz etkilemesi şeklinde sorunlar gözlenmiştir.

Kolaylaştırıcı tepkisi sorunu: Felsefi soruşturmalarda kolaylaştırıcının (öğretmenin), katılımcıların fikirlerine yansız yaklaşması gerekmektedir. Düşünceleri, kişileri, gelen yorumları yermek veya övmek söz konusu değildir. Araştırma kapsamında uygulamayı yapan sınıf öğretmeni on beş yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu nedenle kalıplaşmış davranışları vardır. Bunlardan biri de öğrencilere övgülerde bulunmasıdır. Aslında olumlu olarak görünen bu davranış, çocuklar için felsefe oturumlarında dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Felsefi soruşturmalarda her kutuptan fikre ulaşmak, çocukları tek bir düşünceye yönlendirmemek, çocukların aykırı/karşıt fikirler geliştirmelerini sağlamak, farklı açılardan bakabilmeyi geliştirmek adına yapılan her yorum, geliştirilen her düşünce tarafsız bir şekilde karşılanmalıdır. Gelen düşüncelere yansıtıcı ifadelerle geri bildirim verilmelidir.

Uygulamalar esnasında öğretmen genellikle bu şekilde yansız ifadelerle düşünceleri karşılamış ve felsefi konuyla ilişkilendirmiştir. Ancak zaman zaman çocukların fikirleri karşısında çok sevinmiş ve bunu övgü ifadeleriyle belli etmiştir. Kendisi de bu durumun farkına varıp öz eleştiri yapmış ve övgüyü tüm öğrencilere yöneltmiştir. Aşağıda öğretmenin yaşadığı tepki sorununa ait örnekler verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar ben dersten ve Münevver Hocamızdan özür dileyerek hepinize teşekkür etmek istiyorum. Böyle yorumlar yapmam doğru değil ama hepinize çok teşekkür ederim. Ben bu hikâyeyi okurken sizin söylediklerinizi düşünmemiştim. Gerçekten “Kaçmam, yüzleşirim.” demeniz çok hoştu. Teşekkür ediyorum arkadaşlar (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Münevver Hocam övmek doğru değil de içimde fırtınalar kopuyor şu anda. Ağlamak istiyorum arkadaşlar, çok teşekkürler ne güzel yorumlar yapıyorsunuz böyle (Öğretmen çocukların yorumları karşısında çok mutlu olmuş, bu durumu jest ve mimikleriyle de belli etmiştir, 01.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Özge süpersin. Münevver Hocam pekiştiriyorum ben dayanamıyorum. Özgecim çok teşekkür ederim, bir gün mutluluktan ağlatacağın bizi derste (01.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet, çok güzel Hülyacım. Münevver Öğretmenim özür dilerim arada ‘çok güzel’ diyorum, alışkanlık. Ders de işlediğimiz için arkadaşlarla (01.03.2021).

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi öğretmen övgü ifadeleri kullandığı durumları fark etmekte ve bu duruma yönelik yorum yapmaktadır. Ancak 08.03.2021 tarihinde gerçekleştirilen “Yaman Yumruk” hikâyesinin uyarın olarak kullanıldığı derste, merkeze alınan bir fikri fark etmeden yüceltmektedir:

Sınıf öğretmeni: Mustafa, arkanda ben çok güzel bir duvar görüyorum, oraya geldim tahta kalemiyle oraya yazı yazdım. Ne yaparsın bana? (08.03.2021)

Mustafa: Öğretmenim öfkemi kontrol ederim, başka bir şey yapmam (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: “Öfke kontrolü” ifadesini kullanman beni çok mutlu etti Mustafa, çok teşekkür ediyorum sana (08.03.2021).

Mustafa: Öğretmenim şöyle yumruğumu sıksam bile yine kontrol edebiliyorum öfkemi (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet, teşekkür ediyorum sana bu güzel ifade için (08.03.2021).

Öğretmen bireysel övgü haricinde, sınıftaki tüm katılımcıları da övmektedir. Ancak bu durum herhangi olumsuz bir sonuca yol açmamış aksine çocukları mutlu etmiştir. Mutlu olan çocuklar daha istekli şekilde soruşturmaya katılmıştır. Bu nedenle soruşturmalar esnasında bireysel övgünün olumsuz durumlara yol açabileceği ancak tüm katılımcılara yöneltilen övgünün ise olumlu sonuçlar geliştirdiği gözlenmiştir:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar öyle güzel yorumlar geliyor ki sanki okumuş gibisiniz (Öğretmenin bu yorumu üzerine çocuklar gülümsemiş ve fikir paylaşmaya devam etmişlerdir, 05.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar beni korkutuyorsunuz, sanki daha önceden hikâyeyi okumuş gibisiniz (12.03.2021).

Öğretmenin sözel ifadelerini, jest ve mimiklerle desteklemesi sonucu öğrenciler de gülmeye başlamış ve soruşturmaya katılımın arttığı gözlenmiştir.

Oylama ile soru seçimi sorunu: Çocuklar için felsefe oturumlarında demokratik ortamın oluşabilmesi, herkesin eşit söz hakkında sahip olması için tartışılacak soruyu grubun oylama yaparak seçmesi gerekmektedir. Tabi ki bu yöntem bir zorunluluk değildir; bunun yerine fikir birliğine varılabilen, adil, çeşitli yöntemler de kullanılabilir. Ancak yapılan derslerde çocukların soru seçiminde oylamalar yapılırken kendi sordukları soruyu seçme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Oylama yapılmayan oturumlarda sınıf öğretmeni tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamasında zaman zaman öğrencilere seçim yaptırmıştır. Bu seçim sırasında da çoğunlukla öğrenciler kendi sorularını tercih etmişlerdir.

Oylama konusunda sorun yaşayan Mustafa “Öğretmenim ben kararsız kaldım. İki ve üç güzel gibi geldi bana ama birini seçemedim. Karar veremedim o yüzden oy kullanmadım (22.03.2021)” diyerek bu konudaki bir başka zorluğu yani kararsızlık yaşanmasını dile getirmiştir.

Katılımcı sayısı sorunu: Çocuklar için felsefe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde soruşturma topluluğuna yönelik kesin bir katılımcı sayısının olmadığı

görülmektedir. Herhangi bir felsefi sorunu ele alan ve grup içi tartışma gibi yöntemlerle felsefi tartışmalar yapan soruşturma grubunun katılımcı sayısı, grubun niteliklerine göre değişiklik göstermektedir. Dikkat süresi, kendini ifade edebilme becerisi, ilgi seviyesi, uyaran olarak kullanılan materyalin niteliği, katılımcıların yaşı, ele alınan felsefi kavram gibi birçok faktör yapılması planlanan soruşturmanın katılımcı sayısını etkilemektedir. İlkokul ikinci sınıf düzeyinde yapılandırılan bu çalışmada ise gerçekleştirilen oturumlara düzenli olarak katılan on üç öğrenci vardır. On üç öğrenci arasından tartışmalara aktif şekilde katılan, fikir belirten, gerekçelendirmeler yapan altı/sekiz öğrenci bulunmaktadır. Ancak “Kavga Edersem Ne Olur?” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı 05.03.2021 tarihinde derse on öğrenci aktif şekilde katılmıştır. Normal şartlar altında on kişilik katılımcı sayısı sorun oluşturmamaktadır ancak çalışmaların yapıldığı sınıfta ilk defa bu kadar aktif bir katılımın olması bir dengesizlik yaratmıştır. Bu durum karşısında öğrenciler dinleme ve dikkat sorunu yaşamışlar, söyleyeceklerini unutmuş ve sabırsızlanmışlardır.

3.2.3. Dil becerileriyle ilgili sorunlar

Temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili, öğrencilerin hemen hemen her ders dinleme sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Dinleme sorunu kapsamında, öğrencilerin aynı anda konuşmaya çalışması, öğrencilerin hep kendilerinin konuşmak istemesi nedeniyle konuşan kişinin sözünü kesmesi, bağırarak şarkı söyleme sonucu konuşan kişinin söylediklerinin anlaşılabilmesi gibi davranışlar gözlenmiştir. Dinleme sorununa ek olarak bir ders esnasında tartışılacak soru önerisi oluşturma aşamasında öğrencilerin soru cümlesi kuramamaları dikkat çekmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin çocuklar için felsefe etkinliklerindeki önemi büyüktür. Bu sebeple sağlıklı bir iletişimin olması adına bu iki beceri temele alınmıştır. Pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları aşamasında ise bireysel olarak gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinde yazma çalışmalarıyla ilgili birtakım güçlüklerle karşılaşmıştır.

Dinleme sorunu: Sınıftaki bazı öğrencilerin ders esnasında konuşan kişiyi fark etmemelerinden; fark etse bile umursamamalarından kaynaklı olarak iletişim sorunu yaşandığı gözlenmiştir. Öğrenciler arasında aynı anda konuşma, konuşan kişiyi bilerek ya da bilmeden dinlememe, bağırarak konuşma veya şarkı söyleme, bilerek gürültüye sebep olma gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler söz alarak konuşan

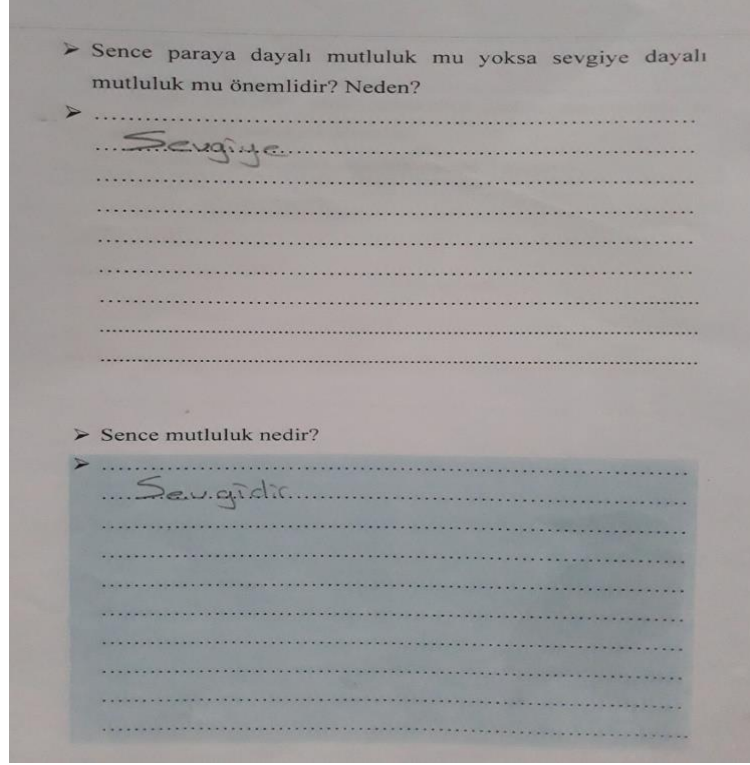
arkadaşlarını dinlememekte ve sadece kendileri konuşmak istemektedir. Bu durum iletişimi aksatmakta ve konuşan kişinin söylediklerini anlamayı zorlaştırdığı için anlaşılabilirliği düşürmektedir. Canlı ders esnasında konuşmak için bekleyip de söz hakkı alamayan öğrenciler, öğretmen tarafından fark edilmedikleri takdirde motivasyon kaybı yaşamakta ve hatta öğretmene küsebilmektedirler.

Soru oluşturmama sorunu: Uygulamanın ilk oturumunda tartışılacak soru önerileri aşamasında çocuklardan soru önerisi alınmamıştır. Sınıf öğretmeni çocuklara felsefi soruşturmalar sırasında nasıl soru oluşturmaları gerektiğine dair örnek olmak istemiştir. Bu durumu günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

Bugün ilk uygulama günüydü ve çocukların bir soruşturmaya hazır olup olmadıklarına emin olamadığım için soru sormaları gereken aşamayı uygulamadım. Sağlıklı bir soruşturma için, çocuklar ilk defa felsefi soruşturma yapacakları için basit sorular sorarak örnek olmak istedim. Bu konuda Münevver Hocayla ders öncesinde anlaştık (Öğretmen Günlüğü, 19.02.2021).

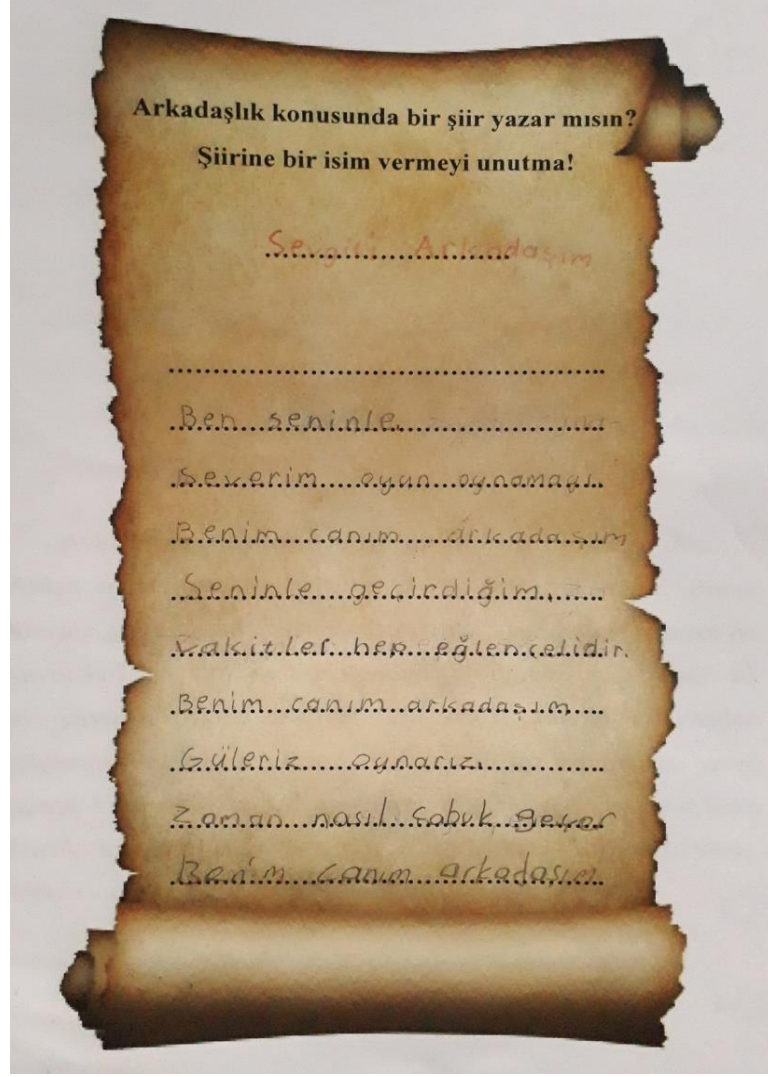
İlk uygulamada bu endişe nedeniyle çocuklar soru oluşturmamıştır. İkinci uygulamadan itibaren çocuklar kendi sorularını oluşturma aşamasında hiç zorlanmamışlar aksine konuyla ilgili merak ettiklerini kolaylıkla ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerle yapılan on iki oturum arasında yedinci oturum olan “Konuş Benimle Küçük Kedi” isimli hikâyenin uyararı olarak kullanıldığı derste çocuklar soru oluşturma konusunda zorlanmışlardır. Soru cümlesi kurmaktan çok hikâyede olanlarla ilgili kısa cümleler kurmuşlardır. Sormak istedikleri durumlar olmuştur ancak aynı şekilde bu ifadeleri soru cümlesi şeklinde söyleyememişlerdir.

Yazma sorunu: Uygulamanın pekiştirici felsefi etkinlikler aşamasında okuma ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada yapılan yazma çalışmalarına öğrenciler farklı şekillerde yaklaşmışlardır. Bazı öğrenciler yazma çalışması yapmak istememiş ve hazırlanan çalışma dosyasını boş bırakmışlardır. Bu konuda isteksiz olan öğrenciler neredeyse hiçbir dersin yazma çalışmasını tamamlamamışlardır. Yazma çalışması yapmak istemeyen öğrencilerden birinin çalışma dosyasından örnek bir sayfa Görsel 3.8. olarak aşağıda paylaşılmıştır:



Görsel 3.8. Yazma çalışması yapmak istemeyen öğrencinin dosyasından bir sayfa örneği

Bazı öğrenciler de yazma çalışmalarına çok istekli yaklaşmış ve hatta aralarında çalışmasını ders öncesinde tamamlayanlar olmuştur. Çalışmasını ders öncesinde tamamlayan öğrenciler arasında yönergeyi yanlış anlayanlar olsaydı etkinlik amacına ulaşmayacaktı ancak yanlış anlayan öğrenci olmadığı için bu alanda sorun yaşanmamıştır. Yazma çalışmasını ders öncesinde tamamlayan öğrencilerden birinin çalışma dosyasından örnek bir sayfa Görsel 3.9. olarak aşağıda paylaşılmıştır:



Görsel 3.9. Yazma çalışmasını ders öncesinde tamamlayan öğrencinin dosyasından bir sayfa örneği

3.2.4. Diğer sorunlar

Diğer sorunlar başlığı altında öğretmen ve öğrencilerin dikkat sorunu yaşaması ile video kaydı yapılmasından dolayı öğrencilerin çekinmeleri şeklinde sorunlar gözlenmiştir.

Öğrenci dikkat sorunu: Uygulamanın yapıldığı dönemde çocukların yoğun bir çalışma takvimi olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni haftalık derslerine ek olarak destekleme amaçlı dersler de yapmaktadır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar, bazı günlerde velilerin isteği üzerine akşam sekizde yapılmıştır. Ancak saatten ve çocukların ders programının yoğunluğundan kaynaklı olarak bazı öğrencilerde dikkat dağınıklığı gözlenmiştir. Öğrencilerin kameralarıyla oynaması, kamerasını kapatıp sorduğuna katılmaması, bağlantı sorunu olmadan keyfi olarak derse giriş çıkış yapmaları, ders esnasında tartışmayı bırakıp dans etmeleri, şarkı

söylemeleri, kendi kendilerine bağırmaları, yemek yemeleri, kardeşleriyle kavga etmeleri gözlenen davranışlar arasındadır. Uzun süreler boyunca ekran karşısında ders dinlemenin getirmiş olduğu hareket edememe, enerjilerini atamama durumundan kaynaklı olarak bazı öğrenciler de dijital araçlarını alıp evde oda oda dolaşmakta ve dersle ilgilenmemektedirler. Çocukların bu durumunu fark eden velileri tarafından azarlanmaları ve tartışma seslerinin derse yansması da tüm katılımcıların dikkatini dağıtan bir başka unsurdur. Zaman zaman soruşturmaların uzamasından kaynaklı olarak da öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlandıkları hatta kendi sordukları soruları dahi tam olarak anlayamadıkları gözlenmiştir. Dikkati dağılan çocuklar ders ve soruşturma dışı konularda konuşmak istemektedirler.

Dış ses sorunu, katılımcı sayısının artması, ekran karalama gibi daha farklı sorunlar da dikkati dağıtan başlıca diğer sorunlardır. Bu gibi durumlarda çalışmaya aktif katılım gösteren öğrencilerin de dikkati dağılmakta ve çocuklar söyleyeceklerini unutmaktadırlar.

Öğretmen dikkat sorunu: Bütün dersler boyunca öğretmenin iki defa fark edilebilir şekilde dikkat dağınıklığı yaşadığı gözlenmiştir. Bunlardan ilki birinci derste uyaran sunumu aşamasında yaşanmıştır. Öğretmen sunu üzerinden hikâyeyi öğrencilerle paylaşırken, sunuya yazılan Açık Soru 1'i fark etmemiş ve metni okumaya devam etmiştir. O sırada soruyu fark etmemesinin nedeni bir öğrencinin ekranda tam sorunun bulunduğu yeri karalamasıdır. Öğretmen bu durumu Açık Soru 2'yi görünce fark etmiştir. Fark ettiği anda da önce ilk soruyu daha sonra ikinci soruyu sorarak tartışmayı yönetmiştir.

Öğretmenin yaşadığı ikinci dikkat sorunu ise ikinci derste gözlenmiştir. Bu aşamada çocuklara yöneltilen açık sorulardan birisinde, öğrencilerin muhtemelen tek bir cevap üzerinde yoğunlaşacağı öngörülmüş ve o sırada öğretmenin hayali muhalif stratejisinden yararlanması planlanmıştır. Ancak bu sırada öğrencilerden gelen ortam sesleri, öğrencilerin kendi aralarında konu dışı konuşmaları, bir başka öğrencinin sürekli ekranı karalaması gibi bir dizi sorunun aynı anda yaşanması nedeniyle öğretmen bu stratejiyi kullanmayı unutmuştur.

Video kaydı sorunu: Uygulamanın yapıldığı sınıf çok kalabalık olmamakla birlikte çoğunluğu okul öncesi dönemden arkadaş olan, birbiriyle iyi anlaşılan öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni öğrencileriyle etkili ve eğlenceli iletişim kurabilen bir öğretmendir. Araştırmacı da öğrencilerin bazılarını okul öncesi eğitim

kurumundan tanımaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arası güzel bir iletişim oluşmuştur. Ancak ders öncesi ve sonrasında video kaydının yapılmadığı zamanlarda öğrencilerin daha rahat şekilde iletişim kurdukları, video kaydı başlayınca çekindikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesinde veli ve öğrencilerden yazılı ve sözlü izin alınırken video kaydı yapılacağı bilgisi verilmiştir. Uygulama öncesinde öngörülen bu sorun için öğrencilere, normalde derslerinde nasıl davranıp konuşuyorlarsa o şekilde devam etmeleri söylenmiştir. Özellikle korku ve kaygı gelişmemesi için olumsuz bir dil kullanılmamış aksine video kaydının önemli olmadığı vurgulanmıştır. Her ders öğrenciler toplanana kadar giriş yapan öğrencilerle dersle ilgili olan ve olmayan her konuda sohbet edilmiş; çocukların rahatlamaları ve derse hazırlanmaları hedeflenmiştir. Video kaydı başlayana kadar gülüp eğlenen çocukların, video kayıt sembolünü gördükten sonra birden ciddileştikleri gözlenmiştir. Aynı şekilde ders sonrası video kaydı durdurulduğunda çocukların rahatladıkları ve yeniden şakalaşmaya başladıkları görülmüştür. Bu sorun araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

Ders öncesinde ve sonrasında video kaydının olmadığı zamanlarda, çocuklar hem birbirleriyle hem sınıf öğretmenleriyle hem de benimle daha özgür ve rahat iletişim kurabiliyorlar (Araştırmacı Günlüğü, 12.03.2021).

Ders öncesi ve sonrasında kayıt yapılmadığı zamanlarda öğrenciler daha rahat şekilde iletişim kurabiliyorlar. Öğrenciler video kaydı başlayınca çekiniyorlar. Bu konuda her ders, hem sınıf öğretmeni hem de ben çocuklara rahat olmalarını, kaydın önemli olmadığını, istedikleri gibi konuşmalarını ve davranmalarını hatırlatıyoruz (Araştırmacı Günlüğü, 29.03.2021).

3.3. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarında Yaşanan Güçlüklerin Aşılmasına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlüklerin aşılmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla video kayıtlarından, araştırmacı ve öğretmen günlüklerinden, ders planlarından ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Gözlem formlarında karşılaşılan sorunların çözümüne dair bilgiler; derste o an uygulanan çözüm yolları ve o soruna yönelik olası ek çözüm önerileri şeklinde belirtilmiştir. Ek çözüm önerileri geliştirilirken konuyla ilgili alan yazın çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda bulgular, soruna yönelik olarak derste

uygulanan çözüm yolları ve ek çözüm önerileri şeklinde iki başlık altında belirtilmiştir. Çözüm yolları ve önerilerine dair bulguların sunumunda, sorunlar aşamasındaki gruplandırma esas alınmıştır.

3.3.1. Uzaktan eğitim ile ilgili sorunların çözümü

Uzaktan eğitim ile ilgili olarak ekran karalama, bağlantı sorunu ve dış ses sorunlarına ilişkin çözüm yolları her alan için iki başlık altında belirtilmiştir. İlk başlıkta ders esnasında uygulanan çözüm yolları açıklanmıştır. İkinci başlıkta ise sorun için ek çözüm önerileri sunulmuştur.

Ekran karalama sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Hem öğretmen hem de öğrenciler ekranın karalanmasından rahatsızlık duymaktadır ve bu durumu ekranı karalan öğrenciye söylemişlerdir. Öğretmen kırıncı olmadan, sabırlı ve anlayışlı bir şekilde ekranı karalayan öğrencileri uyarmakta ve karalamamaları gerektiğini hatırlatmaktadır. Uyarısını yaptıktan sonra ekranı temizleyip çalışmaya kaldığı yerden devam etmiştir. Öğretmenin ve öğrencilerin, ekranı karalayan çocuklara yönelik uyarılarına dair farklı tarihlerden örnekler aşağıda paylaşılmıştır:

(01.03.2021 - Mert ekranı karalamaktadır)

Sınıf öğretmeni: Mertçim kuzucum bunu neden yaptığını öğrenebilir miyim? (01.03.2021)

(05.03.2021 - Mert ekranı karalamaktadır. Beste ve öğretmen onu uyarmaktadır)

Beste: Mert karalama. Bir de gülüyorsun (05.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet, arkadaşlar ekranı karalayanları dersten çıkarmak zorunda kalacağım. Arkadaşlar zaten internetle ilgili sorunlar yaşıyoruz. (Mert ekranı karalamaya devam ederken öğretmen Mert'in dikkatini derse çekmek için soruyu ona sormuştur) Mert senin görüşün var mı? (05.03.2021)

Mert: Öğretmenim dövmeye kalkar (05.03.2021).

(05.03.2021 - Berkay ekranı karalamaktadır)

Sınıf öğretmeni: Berkaycım ekranı karalamayalım oğlum (05.03.2021).

(08.03.2021 - Berkay ekranı karalamaktadır)

Selçuk: Berkay niye yapıyorsun bunu? Yapma Berkay, dersi göremiyorum ben, çiziyorsun (08.03.2021).

(08.03.2021 - Berkay ekranı karalamaya devam etmektedir)

Sınıf öğretmeni: Berkaycım lütfen yazma, sen yazdıkça, karaladıkça benim yazdıklarım karışıyor (08.03.2021).

(12.03.2021 - Berkay ekranı karalamaktadır.)

Sınıf öğretmeni: Tahtayı karalamayalım arkadaşlar. Berkaycım sormak istediğin bir şey mi var? (12.03.2021)

(15.03.2021- Mert ekranı karalamaktadır.)

Sınıf öğretmeni: Mertçim çizme çocuğum (15.03.2021).

(22.03.2021 - Mert ekranı karalamaktadır.)

Sınıf öğretmeni: Mertçim beni duyuyor musun? Ekranı karalamayalım (22.03.2021).

Bazı zamanlarda öğretmenin uyarılarına rağmen öğrenciler karalama davranışında ısrar etmişlerdir. Bu gibi durumlarda öğretmen çocuklara, onları dersten çıkarmak zorunda kalacağını ve bunu istemediğini söylemiştir. Devam etmeleri halinde çocukları dersten çıkarmıştır ancak çocuklar derse yeniden bağlanıp davranışlarına kaldıkları yerden devam etmişlerdir.

“Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı derste öğretmen ekran karalama sorununu, uyarı metninin konusu olan problem kavramıyla ilişkilendirerek öğrencilere, bu sorunun çözümüne yönelik ne yapılabileceğini sormuştur. Öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıdaki şekildedir:

(Dersin başında ekran paylaşımı yapıldığı andan itibaren Mert ekranı karalamaktadır. Mert karaladıkça öğretmen çocuğu uyarıp ekranı temizlemiştir)

Sınıf öğretmeni: Mertçim ekranı neden çizdiğini sorabilir miyim? (Öğretmen Mert’in karaladığı ekranı temizliyor ancak bu arada Berkay ve Mert yoğun şekilde ekranı karalamaya devam ediyorlar.) Arkadaşlar, bunu yapan arkadaşları dersten çıkarmak zorunda kalacağım. Berkay ve Mert beni duyuyor musunuz, rica ediyorum, dersten almak durumunda kalacağım. (Öğretmen üzgün bir ses tonuyla uyardıktan sonra ekranı yeniden temizleyip hikâyeyi okumaya devam etmiştir.) Mesela benim şu an bir problemim var arkadaşlar, ekranın karalanması benim için bir problem. Bu problemi nasıl çözebilirim? (26.02.2021)

Özge: Zoom’u ve EBA’yı hiç kimsenin çizmemesi için güncelledim (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Ama bazen soru soruyorum, siz bunu kullanarak soru çözüyorsunuz (26.02.2021).

Beste: Öğretmenim bence karnelerine biraz düşük puan verebilirsiniz. (Mert ekranı karalamaya devam etmektedir. Öğretmen ekranı yeniden temizleyip ve hikâye sunumunu tamamlamıştır, 26.02.2021).

Ekran kullanımına ilişkin, kullanılan uzaktan eğitim aracında öğrenci yetkilerini kapatma/durdurma seçeneği vardır. Bu seçenek aktif hale getirildiğinde öğrencilerin ekranı karalamaları gibi bir sorunla karşılaşılmayacaktır. Ancak öğretmen ve öğrencilerin konuşmasından da anlaşılacağı üzere öğretmen, uzaktan eğitim aracında öğrencilerin ekran kullanım yetkilerini kapatmak istememektedir. Ders sonrası yaptığımız görüşmede de öğrenci kontrolünü bilerek kapatmadığını söylemiştir. Bunu yaptığı takdirde öğrenciye dışarıdan müdahale eden birisi haline geleceğini ve

kendisinin öyle biri olmak istemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaptıkları davranışın yanlış olduğunu anlamalarını ve bu yönde kendi öz denetimlerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ekran karalama sorunu için ek çözüm önerileri: Bu soruna dair iki çözüm yolu vardır. Birincisi uzaktan eğitim aracındaki yetkileri düzenlemektir. Kimlerin ekran kullanım yetkisinin olacağını kimlerin olmayacağını belirlemek ve buna göre değişiklik yapmak ilk seçenektir. Hem zamandan hem de emekten tasarruf edilmesini sağlayacağı gibi sorunla karşılaşılmasını da en başından önlemiş olacaktır.

Sınıf öğretmenin de üzerinde durduğu ve dersler boyunca yapmaya çalıştığı ikinci çözüm yolu ise öğrencinin kendi davranışlarına dair öz denetim geliştirmesidir. Öz denetim kısaca kişinin kendi duygu ve dürtülerini fark etmesi, kontrol etmesi, yönetebilmesi olarak açıklanabilir (Delice ve Günbeyi, 2013, s.214). Ekranı karalaması halinde yaşanan sorunları öğrencinin fark etmesi, anlaması ve bu davranışını kontrol edebilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sorunu öğrenciye anlatmak, öğrencinin bu sorunları görmesini sağlamak, öğrenciyi tatlı dille uyarmak ve her ders bu sorunla mücadele etmek de emek isteyen bir diğer çözüm yoludur.

Bağlantı sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: İnternet bağlantısında sorun yaşayan öğrenciler için ders esnasında herhangi bir çözüm adımı atılamamıştır. Ancak ders sonrasında öğrenci velileri ile görüşülmüş ve bağlantı sorununa yönelik bilgi alışverişi yapılmıştır. Velilerden biri ücretsiz internet kampanyası hakkında bilgilendirilmiştir. Diğer bir veli ise internet kullanım haklarının/internet paketlerinin olduğunu ancak köyde altyapı nedeniyle internete erişim noktasında sıkıntı yaşandığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenin bağlantı sorunu yaşadığı günde, derse on dakika ara verilmiş ve öğretmenin yeniden bağlanması için zaman yaratılmıştır.

Araştırmacının bağlantı sorunu yaşadığı günde ise sınıf öğretmeni ve öğrenciler derse devam etmişlerdir. Araştırmacı da internet servis sağlayıcısı müşteri hizmetleri ile iletişime geçerek bağlantı sorununu çözmüştür.

Bağlantı sorunu için ek çözüm önerileri: İnternet bağlantısı erişim ve altyapı sorunları, cihaz mevcudiyeti gibi maddi ve teknik sıkıntılar yaşayan öğrencilere yönelik destek çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı ile çeşitli kurum/kuruluşlarla yapılan iş birlikleri neticesinde giderilmeye çalışılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanı Selçuk (2020, 31 Ağustos), uzaktan eğitime katılmak için gerekli dijital araç ve televizyon eksikliği yaşayan öğrencilere gerekli araç temininin yapıldığını ve yapılmaya devam edeceğini açıklamıştır. Çeşitli operatörlerden 3 GB ücretsiz internet kampanyasının 8 GB'a yükseltildiğini ve farklı türdeki eğitim kurumları bünyesinde oluşturulan EBA destek noktaları ile tüm öğrencilerin uzaktan eğitime erişmesi yönünde çalışmalar yapıldığını belirtmiştir.

Dış ses sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Sınıf öğretmeni bu soruna yönelik olarak ortam seslerinin yoğun olarak geldiği öğrencileri birkaç kez uyarmıştır. Sorunun devam etmesi halinde ise öğrencinin sesini kapatmıştır. Ders bitiminde aileyle görüşüp daha hassas davranmaları konusunda ricada bulunmuştur. Bazı aileler bu durumun farkında olmadıklarını ifade etmişler ve görüşme sonrasında daha özenli davranışlar göstermişlerdir.

Dış ses sorunu için ek çözüm önerileri: Bu konuda velilerle sürekli iletişim halinde olmak ve konuya dair farkındalık geliştirmelerini sağlamak bir çözüm yolu olabilir. Sorun, tüm velilerin katıldığı sınıf toplantılarında veya davranışın gözlemlendiği öğrenci velilerinin katıldığı toplantılarda görülebilir. Uygulamanın yapıldığı sınıf bazında söylemek gerekirse, kimi veliler ders esnasında gürültüye yol açtıklarının farkında değillerdir. Bu konuda velilerin daha bilinçli olması yönünde çalışmalar yapılabilir. Ders başladıktan sonra öğrencinin derse sessiz ve sakin bir ortamda katılmasını sağlamak adına velilerin düzenleme yapması gerekmektedir.

Ayrıca kullanılan uzaktan eğitim aracının fonksiyonlarını katılımcılara göre düzenlemek de pratik bir çözüm yolu olacaktır.

3.3.2. Çocuklar için felsefeyle ilgili sorunların çözümü

Çocuklar için felsefe eğitimiyle ilişkili olarak kolaylaştırıcı tepkisi, oylama ile soru seçimi ve katılımcı sayısı sorunlarına ilişkin çözüm yolları her alan için iki başlık altında belirtilmiştir. İlk başlıkta ders esnasında uygulanan çözüm yolları açıklanmıştır. İkinci başlıkta ise ek çözüm önerileri sunulmuştur.

Kolaylaştırıcı tepkisi sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Öncelikli olarak öğretmen kendi tepkilerini fark etmiştir. Öğrencilerin fikirlerini övdüğü durumları fark ettiğinde öz eleştiri yapmış ve bunun doğru olmadığını ifade etmiştir. Bir öğrenciye övgü içeren geri bildirim verdiğiğinde, diğer öğrencilere yönelik de aynı veya benzer şekilde tebrik ifadeleri kullanmıştır. Çocukların dikkatini daha fazla dağıtmadan

yeniden uyarana veya soruşturmaya çekerek etkinliğe kaldığı yerden devam etmiştir. Bazı zamanlarda da öz eleştirisinden sonra mizahı kullandığı ve öğrencilerle şakalaşarak derse devam ettiği gözlenmiştir.

Kolaylaştırıcı tepkisi sorunu için ek çözüm önerileri: Kolaylaştırıcı olmak kolay gibi gözüksün de aslında zordur. Gelen fikirleri tarafsız bir şekilde karşılamak ve fikirleri felsefi konuya bağlayarak ilerlemek ciddi bir tecrübe gerektirmektedir. Uzun yıllardır sınıfta olan ve öğrencilerin olumlu/olumsuz her davranışına dönüt veren öğretmenler için bu durum daha da zorlaşmaktadır. Çünkü ortada mevcut bir alışkanlık vardır. Bir noktada kolaylaştırıcı olmak yerleşmiş olan bu kalıp davranışların da değişmesini gerektirmektedir. Bu konuda bireysel çaba ile yeni bir yaklaşım geliştirilebilir.

Övme, takdir etme gibi sosyal ödüller, çocuklarda bağımlılık yaratır ve onaylanma ihtiyacı doğurur. Her insan kabul görmek ister ancak bu kabul edilme durumu yargı içermeyen, tarafsız bir şekilde gerçekleşmelidir. Yargısız ve koşulsuz ifadeler, geri bildirimlerle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim başlatılır (Bolat, 2021, s.19). Öğretmenlerin ve velilerin yargısız kabul ve geri bildirim ifadeleri kullanma konusunda çaba harcamaları gerekmektedir.

Oylama ile soru seçimi sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Oylama esnasında herkesin kendi sorusuna oy verdiği bir derste öğretmen, her soru hakkında tüm öğrencilerden kısa kısa yorumlar almaya çalışmıştır. Bir başka derste her öğrenciye sadece iki oy kullanma hakkı vererek farklı bir yaklaşım denediği gözlenmiştir.

Öğretmen uygulamanın son dersinde, rahatsız olduğu için derste çok fazla yorum yapmayan Hülya'nın dikkatini çekmek adına soruyu ona seçtirmek istemiştir. Ancak öğrenciler bu durumdan rahatsız olmuş ve oylama için farklı bir öneri sunmuştur:

Beste: Öğretmenim neden Hülya seçti soruyu, ben seçebilir miyim? (29.03.2021)

Sınıf öğretmeni: O zaman şöyle yapalım sekiz sorumuz var toplamda. İlk soruyu yanıtlayalım diyenler el kaldırsınlar (29.03.2021).

Özge: Öğretmenim bence kendi sorumuza el kaldırmayalım. Bu kural olsun (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Adaletsizlik mi olur diyorsun? (29.03.2021)

Özge: Evet (29.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Peki öyle olsun (29.03.2021).

Özge'nin sunduğu "kendi sorumuza el kaldırmayalım" ifadesinden sonra oylama yaparak soru seçimi daha kolay olmuş ve hiç kimse sonuçtan şikâyet etmemiştir.

Oylama ile soru seçimi sorunu için ek çözüm önerileri: Zorunlu bir uygulama olmayan oylama aşamasında bir sorunla karşılaşıldığında, sorunun nedenini belirleyerek uygun çözüm oluşturulmalıdır. Kalabalık gruplarda birden fazla oy kullanma, seçilecek soru için çocukların kararsızlık yaşamaması, çocukların kendi sordukları soruyu seçme eğilimleri gibi nedenler oylama yaparken zorluğa neden olmaktadır. Sorunun neden kaynaklandığını anlayıp ona uygun çözüm geliştirmek; sorunun çözümü için öğrencilerin görüşlerinden yararlanmak veya karşılaşılan sorunu kendilerinin çözmesini istemek hem sorunu ortadan kaldıracak hem de öğrencilerin problem çözme becerilerine katkı sağlayacaktır.

Katılımcı sayısı sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Katılımcı sayısının artması aslında tüm katılımcıları sevindirmiştir. Daha fazla kişiyle soruşturma yapılması farklı bir tecrübe olmuştur. Ancak soruşturmanın ilerleyen dakikalarında çocuklar kendi fikir ve ifadelerini unutmaya başlayıp sabırsızlandıklarında, öğretmen unutmama sorunu yaşayan çocuklara yeniden düşünme süresi vermiştir. Fikirlerini unutmamak için not alabileceklerini hatırlamıştır. Sabırsızlanan çocuklar içinse sözlü uyarılarda bulunmuş ve konuşan kişiye saygı duyulması gerektiğini hatırlatmıştır. Yaşanan bu soruna yönelik, o gün farklı öğrencilerle sık sık tekrarlanan bir diyaloga aşağıda örnek verilmiştir:

Beste: Öğretmenim beklerken ne söyleyeceğimi unuttum (05.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Tamam Bestecim, arkadaşlarımızı dinleyelim, bu arada sen düşün, sonra sana döneyim olur mu? (05.03.2021)

Katılımcı sayısı sorunu için ek çözüm önerileri: Wartenberg (2018, s.62), ilkokul düzeyindeki felsefi tartışmalar için katılımcı sayısının altı ile on iki kişi arasında değişebileceğini belirtmektedir. Katılımcı sayısının artması durumunda, öğrencilerin fikirlerini yeterince ifade edememelerinden kaynaklı olarak hayal kırıklığı yaşayabileceğini vurgulamaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmalı, sağlıklı bir iletişim kurulması adına soruşturma öncesi katılımcılarla birlikte kararlar alınmalıdır. Alınan kararlar çocuklara hatırlatılmalıdır.

Wartenberg (2018, s.62), felsefe yaparken uyulması gereken temel kuralları kısaca şu şekilde açıklamaktadır:

- Sorulara net yanıtlar vermek,
- Söylenenleri dikkatlice ve sessizce dinlemek,
- Söylenenlere ilişkin düşünmek,

- Fikirlere katılıp katılmama konusunda karar vermek ve bunun nedenini düşünmek,

- Herkesin fikrine saygı duymak,
- Herkesin değerli katkıları olduğunu bilmek,
- Hep birlikte düşünmek ve eğlenmek.

Belirtilen bu temel kurallara uyulduğunda katılımcı sayısının yaratmış olduğu olumsuz etki en aza indirilecektir.

3.3.3. Dil becerileriyle ilgili sorunların çözümü

Dil becerileriyle ilişkili olarak dinleme, soru oluşturmama ve yazma sorunlarına ilişkin çözüm yolları her alan için iki başlık altında belirtilmiştir. İlk başlıkta ders esnasında uygulanan çözüm yolları açıklanmıştır. İkinci başlıkta ise sorun için ek çözüm önerileri sunulmuştur.

Dinleme sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Öğretmen sırayla konuşma, konuşan kişiye saygı duyma, konuşan kişiyi dinleme gibi konularda anlayışlı ve olumlu ifadelerle öğrencileri sık sık uyarmaktadır, dinleme konusunda zorlanan öğrencilere öneriler sunmaktadır. Öğretmenin uyarı ve önerilerine dair örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar güzel yorumlar geliyor o yüzden birbirimizi dinleyelim. Sırayla konuşalım (26.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar burada tek tek dinleyeyim sizi yoksa karmaşa oluyor. Parmak kaldırarak konuşalım arkadaşlar. Hepinize söz vereceğiz (01.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar rica ediyorum bir arkadaşımız konuşurken “Öğretmenim, öğretmenim” demeyelim. Arkadaşlar ben sizi duyuyorum ve parmaklarınızı görüyorum. Lütfen “Öğretmenim” demeyelim (05.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar hepinize soru soracağım, lütfen sıra size geldiğinde, mümkünse hatta yanınızda kâğıt ve kalem olsun da aklınıza gelenleri not alın. Arkadaşımızı dinlerken bölmeyelim tamam mı? (08.03.2021)

Öğretmen dinleme konusunda sorun yaşandığı zamanlarda çocuklara isimleriyle hitap ederek sırayla söz hakkı vermektedir. Buna rağmen gürültüye neden olan öğrenciler varsa öğretmen, o kişilerin sesini kapatmaktadır. Ancak bu çözüm yolu çok sağlıklı olmamıştır, çünkü çocuklar kullanılan uzaktan eğitim aracının özelliklerini bildikleri için kendi seslerini geri açmaktadırlar. Bu durum “Kavga Edersem Ne Olur?” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı gün, araştırmacının uzaktan eğitim aracının yöneticisi olduğu pekiştirme aşamasında, araştırmacı ve Mustafa isimli öğrenci arasında

da yaşanmıştır. Sınıf öğretmeni ve Özge isimli öğrencinin bir diyalogu sırasında, Mustafa sürekli konuşan kişiyi böldüğü için araştırmacı Mustafa'nın sesini kapatmak zorunda kalmıştır. Dersin sonunda ise araştırmacı ve Mustafa arasında geçen diyalog ise şu şekildedir:

Araştırmacı: Öncelikle Mustafa'dan özür dilemek istiyorum. Az önce onun sesini kapatmak zorunda kaldım. Özge konuşurken onu dinlemiyor, kendisi sürekli araya giriyor diye sesini kapattım. Özge'nin söyledikleri anlaşılacağı için ve öğretmeniyle hızlı bir soru/cevap yaptıkları sırada araya girip müdahale etmek istemedim. Mustafacım senden çok özür dilerim, Özge'yi duyabilmek için senin sesini kapattım. Zaten öğretmenin konuşması bitince sana da söz hakkı verdi (05.03.2021).

Mustafa: Bilseydim ben kendim kapatırdım (05.03.2021).

Araştırmacı: Haklısın, özür dilerim o sırada çok hızlı gelişti. Özge'nin sözünü kesmek istemedim (05.03.2021).

Benzer şekilde araştırmacının sürece dâhil olmak zorunda kaldığı bir başka gün de sınıf öğretmeni ve öğrenciler, araştırmacıdan değerlendirme amacıyla yorum yapmasını istemiştir. Dinleme konusunda önceki derslere göre çocuklar o günün dersinde daha iyi oldukları için ve bu sorunu yaşayan öğrencilerin de rencide olmaması için olumlu yönde cümle kuran araştırmacı ve Beste isimli öğrenci arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Çok teşekkür ederim herkese, bugün çok güzel çalıştınız. Çok dikkatli dinlediniz ve fikirlerinizi güzel ifade ettiniz. Bugün buna dikkat ettim; birbirinizi dinleyip, konuşanların sözünü kesmediniz. Bu durum beni mutlu etti, o yüzden teşekkür ediyorum (26.02.2021).

Beste: Ama Münevver Öğretmenim aslında onlar öyle değil, özellikle de Mustafa hiç öyle değil. Mustafa hep söz kesiyor (26.02.2021).

Dinlememe sorununa yönelik olarak sınıf öğretmeni çocukları uyarmakta ve çocuklara öneriler sunmaktadır. Zaman içinde öğrenciler de bu durumdan rahatsız olduklarını belirterek gürültüye yol açan arkadaşlarını doğrudan ve dolaylı olarak uyarmaktadırlar. Öğretmene şikâyet edilen durumlarda ise yansıtıcı ifadeler kullanan öğretmen, çocukların bu soruna çözüm önermesini istemiştir. “Yaman Yumruk” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı gün öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki konuşmalarına dair örnek aşağıda sunulmuştur:

Özge: Öğretmenim Selçuk diyor ki “Öğretmenim, öğretmenim demeyin başım ağrıyor.” diyor ama sürekli kendisi bunu yapıyor (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet Özgecim sen böyle düşünüyorsun peki, senin bu duruma kızdığımı varsayalım. Bu durumda sen kendini nasıl durduruyorsun? Selçuk'a bir şey dememek için mesela kendini nasıl tutuyorsun? (08.03.2021).

Özge: Zaten kendim kötü bir şey söylemiyorum ki (08.03.2021).

Beste: Öğretmenim Selçuk bize “Öğretmenim, öğretmenim demeyin.” diyor ama söz hakkı alınca hemen kendisi de bunu yapıyor (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: İşte tam da bunu soruyorum Beste yani bu durumda siz ne hissediyorsunuz, arkadaşınızı nasıl uyarırsınız? (08.03.2021).

Beste: “Lütfen söz hakkı alır mısınız?” deriz (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Arkadaşımızı söz hakkı alması yönünde uyarırdık diyorsun yani (08.03.2021).

Özge: “Bir daha yapma.” derdim. Yapsa da ailesiyle konuşurdum (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Ailesini uyarırdım diyorsun (08.03.2021).

Ali: “Ben yapsam güzel olur muydu?” diye sorardım (08.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Empati kurmasını sağlardım diyorsun yani (08.03.2021).

“Konuş Benimle Küçük Kedi” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı gün, çocuklar aynı anda konuşmakta ve öğretmenin sorusunu cevaplamaya çalışmaktadır. Bu durum üzerine Beste ve öğretmenin uyarıları şu şekildedir:

Beste: Parmak kaldırıyorduk ama! (12.03.2021).

(Berkay’ın arkadaşlarının konuşmasına izin vermeden aralıksız konuşması üzerine Beste arkadaşına sinirleniyor.)

Beste: Berkay! (12.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Berkaycım biraz da arkadaşlarına söz hakkı verelim (12.03.2021).

Aynı günün sorgulama aşamasında ise bir başka öğrenci dinleme konusunda zorlanıp hep kendisi konuşmak isterken, Beste o arkadaşına yönelik “Selçuk niye söz almadan konuşuyor? Biz iki saattir parmak kaldırırken bir de! (12.03.2021).” şeklinde eleştiride bulunmuştur.

“Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı gün, öğrencilerden biri konuşan arkadaşlarının sözünü kesmektedir. Bu durum üzerine Beste “Mustafa, sürekli ‘Öğretmenim’ deyip durmasana. Sıramızı bekliyoruz burada (22.03.2021).” diyerek arkadaşını uyarmıştır:

Beste’nin yukarıdaki şekilde yorum yaptığı derslerden sonra, başka bir gün düzenlenen “Farklı Ama Aynı” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı oturumda ise Mustafa çok sabırlı davranmış ve dinleme konusunda örnek davranışlar göstermiştir. Bu durum üzerine sınıf öğretmeni ve Beste arasında şu şekilde bir konuşma geçmiştir:

Sınıf öğretmeni: Evet, teşekkürler Özge. Mustafa’nın derse katılma imtihanı gibi oldu. Normalde söz istemez direkt konuşur ama bir saattir parmak kaldırıyor, beklettik onu (26.03.2021).

Beste: Bence Münevver Hocayı görünce kibarlaşıyor. Çünkü bizim kendi dersimizde “Öğretmenim, öğretmenim.” diyor sürekli. Başım şişti öyle demesinden (26.03.2021).

“Cumhuriyet Adası” hikâyesinin uyarıcı olarak kullanıldığı son gün, dersin farklı aşamalarında aynı anda konuşma, dinlememe, bağıracak konuşma, gürültü olarak nitelendirilebilecek bir dizi sorun yaşanmıştır. Çocuklar parmak kaldırmakta ancak aynı zamanda da konuşmaktadırlar. Bu nedenle parmak kaldırma davranışı işlevsel olmamıştır. Konuşan kişiye saygı duymama, dersle ilgisi olmayan konulardan konuşma, bağıracak şarkı söyleme gibi davranışlar sergileyen öğrenciler gözlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler arası kısa bir gerginlik yaşanmıştır:

Sınıf öğretmeni: Arkadaşlar teşekkür ederim, zaten hepimizi dinlemek için buradayız.

“Öğretmenim” demeyelim. Parmak kaldıranları görüyorum ben (29.03.2021).

Mustafa: Ne zaman sıra bana gelecek, bir saattir parmak kaldırıyoruz burada! (29.03.2021)

Özge: Öğretmenim ben burada kaç saattir parmak kaldırıyorum ama onlar parmak kaldırmadan sürekli “Öğretmenim” diyerek konuşuyorlar. Ben bekliyorum (29.03.2021).

Mustafa: Biz de parmak kaldırıyoruz! (29.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Bu söylediğiniz durum da bahsettiğimiz konuyla adil olmakla, adaletle ilgili değil mi arkadaşlar? (29.03.2021)

Öğretmen, öğrenciler arasında çok kısa süren bu gerginliği hemen soruşturma konusu olan adaletle ilişkilendirmiş ve çocukların dikkatini bu yöne çekmiştir. Soruşturma bittikten sonra değerlendirme aşamasında ise “Bugün birbirimizi dinledik mi? (29.03.2021)” sorusunu sormuştur. Bu soruya öğrencilerin çoğunluğu “hayır” cevabını vermiştir. Bunun üzerine öğretmen “Bence de bugün birbirimizi dinlemedik. Bugün her dersten sonra sesim kısıldığına göre birbirimizi iyi dinleyemedik demek ki, ben de dâhil (29.03.2021).” şeklinde bir yorum yapmıştır.

Dinleme sorunu için ek çözüm önerileri: Yüz yüze eğitimde parmak kaldırarak konuşma gibi uygulamalar çocukların ve öğretmenin, konuşmak isteyen kişiyi net görmeleri açısından bu sorunu önlemekte veya aza indirmektedir. Ancak canlı derste böyle bir uygulama yapmak çok uygulanabilir bir çözüm yolu olmamıştır. Çünkü ekran paylaşımı sırasında tüm çocukları aynı anda ekranda görmek, kimin el kaldırdığını, kimin söz hakkı istediğini anlamak güçtür. Uzaktan eğitim aracında el kaldırma, söz isteme gibi butonlar olmasına rağmen çocukların bu butonları amacına uygun kullanmak yerine oyun oynama amacıyla kullandıkları gözlenmiştir. Zamanla amaca uygun kullanma konusunda çocuklarda farkındalık geliştirilebilir.

Ek olarak çocuklarla birlikte açık ve net kurallar belirlenebilir. Kimin söz alıp konuşacağına, kimin bekleyip dinleyeceğine çocuklar karar verebilir ya da söz hakkı almaya yönelik standart bir sınıf içi kural belirlenebilir.

Dinleme becerisinin gelişmesi zaman alan bir süreçtir. Canlı ders uygulamasında gürültüye sebep olan kişinin sesini kapatmak kısa vadede çözüm olsa da bu soruna genel bir çözüm değildir. Çözümüne yönelik olarak çeşitli dinleme çalışmaları yapılabileceği gibi çocuğun empati kurması da sağlanabilir.

Oğuzkan (2016b, s.77) dinleme becerisi açısından desteklenmesi gereken öğrencilere yönelik bir dizi etkinlik önermektedir. Bu etkinlikler:

- Öğrenciye okuma metninden ne anladığını sormak,
- Öğrencinin konuşulan konu hakkındaki fikrini sormak,
- Öğrenciden okunan veya anlatılan bir öyküyü oyunlaştırmasını istemek,
- Öğrenciden radyo, televizyon, internet ortamında dinlediği veya izlediği bir konuşmayı anlatmasını istemek,
- Dinlenen bir konuyla ilgili tartışma açmak,
- Dinlenen bir şiiri tekrar ettirmek, olarak sayılabilir.

Aytan (2019, s.123) dinleme becerisinin geliştirilmesinde çocuklarla çevredeki seslere (kuş, böcek, yağmur, taşıtlar vb.) yönelik farkındalık çalışması yaptırılabilir. Sesleri tanımaya ve ayırt etmeye yönelik olarak; dinletilen enstrümanı tahmin etme, dinletilen müzik ve şarkıya eşlik etme, metinde geçen renk, isim vb. kelimelerde el kaldırma, metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerde el kaldırma gibi çocukları aktif hale getirebilecek çalışmalar yapılabilir. Farklı türdeki edebi eserler eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil edilip bunlara yönelik bilişsel ve duyuşsal çalışmalar yaptırılabilir.

Soru oluşturmama sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Bu sorunun neden kaynaklandığı ders esnasında ve ders sonrasında tam olarak anlaşılamamıştır. Sınıf öğretmeni çocuklarla konuşarak, çocukların ifadelerini soru cümlesi haline getirmelerinde yardımcı olmuştur. Çocuklara, onların yargı cümlelerini, "... diye mi sormak istiyorsun, ... şeklinde soralım mı?" şeklinde soru ifadesine çevirmelerinde yardımcı olmuştur:

Beste: Öğretmenim papağan, muhabbet kuşu... (12.03.2021)

Sınıf öğretmeni: Peki Bestecim senin hayvanlar hakkında merak ettiğin başka bir şey var mı? (12.03.2021)

Beste: Öğretmenim var. Bir keresinde biz tarladayken yanımıza bir köpek gelmişti. Kuyruğunu sallıyordu ve gülümseyerek bakıyordu. (12.03.2021)

Sınıf öğretmeni: O zaman Bestecim "Hayvanların hareketleri ne anlama geliyor?" diye soralım mı? (12.03.2021)

Beste: Evet. Öğretmenim babam dedi ki bize, köpeğin bizimle dost olmasını sağlıyormuş bu bakışları (12.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Peki, siz ne yaptınız da köpek sizinle dost oldu, durduk yere mi? (12.03.2021)

Beste: Ekmek verdik (12.03.2021).

Sınıf öğretmeni: Beslediniz yani. O zaman hayvanlar bizim onlara ilgi göstermemiz anlıyorlar diyebilir miyiz? (12.03.2021)

Soru oluşturmama sorunu için ek çözüm önerileri: Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemi göz önünde bulundurulursa soru sorma becerisinin gelişmesi için de bu doğrultuda çalışmalar yapmak gerekmektedir. Çocukların soru sorması ve bu sorular üzerinde düşünmesi birbirini destekleyen süreçlerdir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinin özünde de bu amaç vardır: soru sormak. Çocukların felsefi soruşturmalarda sırasında konuşarak ve dinleyerek soru üretmeleri, sorular üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Araştırmada soruşturmalardan sonra yaptıkları pekiştirme etkinliklerinde ise okuma ve yazma çalışmalarından yararlanmışlardır. “Uzaylı Arkadaşım” oturumunda pekiştirme etkinliği olarak çocuklardan merak ettikleri herhangi bir konuya yönelik soru cümlesi kurlmaları istenmiştir. Bu çalışmayla da çocukların sorularını yazarak ifade etmeleri amaçlanmıştır. Bu etkinlik örneği Görsel 3.10. olarak aşağıda paylaşılmıştır:

Eğer sen bir uzaylı arkadaş olsaydın, neleri merak ederdin?
Merak ettiğin konularda, 5 tane soru cümlesi yazabilir misin?

Görsel 3.10. Uzaylı arkadaşım oturumu pekiştirme çalışması

Örnek olarak paylaşılan Görsel 3.10. gibi çok basit çalışmalarla dahi soru sorma becerisi desteklenebilir.

Yazma sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Yazma sorununa yönelik olarak dersler esnasında kaygı yaşayan öğrencilerin olduğu gözlenmiştir. Bazı öğrenciler “Kaç satır yazalım?”, “Hepsini doldurmak zorunda mıyız? gibi sorular sormuşlardır. Bu gibi durumlarda sınıf öğretmeni rahatlatıcı bir tonla öğrencilere kaygılanmamaları gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenin bu konudaki açıklamalarına örnekler verilmiştir:

Sınıf Öğretmeni: Arkadaşlar sizin düşünceleriniz olsun. Doğru mu yazdım yoksa yanlış mı yazdım diye düşünmeyelim. Tüm satırlara cevap yazmak zorunda değilsiniz. İstedığınız kadar yazabilirsiniz (19.02.2021).

Sınıf Öğretmeni: Bu soruların doğrusu yanlışı yok, burada sizin görüşlerinizi istiyorum. O yüzden rahatça kendinizi ifade etmenizi istiyorum. Sonra değerlendireceğiz birlikte (22.02.2021).

Sınıf öğretmeni: Evet arkadaşlar, bir problemle ne yaparsın bölümündeyiz. Dediğim gibi doğru veya yanlış cevap yok. Sizin bir probleminiz olsaydı, bu problemle ne yapardınız? Bunu yazmanızı istiyorum. En son bir de başlık koyarsanız yazınıza sevinirim. Biraz düşünün hemen yazmak zorunda değilsiniz. Buradaki tüm sayfayı da doldurmak zorunda değilsiniz. Aklınıza ne kadar geliyorsa o kadar yazabilirsiniz (26.02.2021).

Öğretmenin bu şekildeki açıklamalarına rağmen yazmak istemeyen öğrenciler olmuştur. Öğrenciler zorlanmamış, daha sonra yazmak isterlerse çalışmalarını istedikleri zaman tamamlayabilecekleri söylenmiştir. Bu durum araştırmacı ve öğretmen günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

Yazma çalışmasında öğrencilerin zorlandıklarını gözlemledim. İlk soru tam olarak anlaşılmadı, öğretmen çeşitli ifadelerle soruyu açıklamaya çalıştı. Bazı çocuklar anlayamadıkları için bu soruyu cevaplamak istemediklerini belirttiler. Sınıf öğretmeni çocuklara yazmak zorunda olmadıklarını, soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığını, kendilerini rahatça ve istedikleri şekilde ifade edebileceklerini hatırlattı (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2021).

Çocuklarda hala doğru ve yanlış cevap endişesi var. Bu durumu hem bu derslerde hem de kendi derslerimde vurguluyorum ama bu endişeyi silmek zaman alacak gibi görünüyor (Öğretmen Günlüğü, 12.03.2021).

Yazma sorunu için ek çözüm önerileri: Yazma becerisinin gelişmesi için bolca uygulama yapmak gerekmektedir. Ancak araştırma kapsamındaki yazma konusunda karşılaşılan sorun isteksizliktir. Öncelikli olarak öğrencinin neden yazmak istemediği anlaşılmalıdır. Öğrencinin isteksizliğinin altında yatan sebep anlaşıldıktan sonra, o

sebebe uygun bir çözüm geliştirilmelidir. Örneğin, uygulama kapsamındaki derslerde yazı yazmak istemeyen öğrenciye neden yazmak istemediği sorulmuştur. Öğrenci bu soruyu geçiştirmiştir. Uygulama bitiminde ise öğrencinin velisi, öğrenciyi yazma konusunda çok zorladığını ifade etmiştir. Bu baskı neticesinde öğrenci yazma çalışmalarına yönelik olumsuz bir tutum geliştirmiştir. Kısacası yazma konusunda sorunla karşılaşıldığında sorunun nedenini anlamak ve bu doğrultuda bir çözüm arayışına girmek etkili olacaktır.

3.3.4. Diğer sorunların çözümü

Diğer sorunlarla ilişkili olarak öğrenci ve öğretmenin dikkat sorunu ile video kaydı başlatılınca öğrencilerin çekinmesi sorunlarına ilişkin çözüm yolları her alan için iki başlık altında belirtilmiştir. İlk başlıkta ders esnasında uygulanan çözüm yolları açıklanmıştır. İkinci başlıkta ise soruna yönelik ek çözüm önerileri sunulmuştur.

Öğrenci dikkat sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Zaman zaman her öğrencinin dikkat sorunu yaşaması eğitim sürecinde karşılaşılan doğal bir durumdur. Sınıf öğretmenin, dikkati dağılan öğrencilere tek tek hatırlatma yapmasıyla sorun giderilmeye çalışılmıştır. Çocukların soruşturmalar sırasında zorlanmaya başlayıp dikkatlerinin dağıldığı durumlarda yavaş yavaş etkinliğin değerlendirme aşamasına geçildiği gözlenmiştir. Dikkati dağılan çocuklarla birebir diyalog kurmak, soru/cevap yapmak çocukların yeniden konuya odaklanmasına yardımcı olmuştur.

Temel ihtiyaçlar gereği mola vermek isteyen ve dikkati dağılan öğrencilere, bu durumlarda izin istemeden ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiği hatırlatılmıştır.

Sürekli olarak dikkat sorunu yaşayan öğrenciyle dersler sırasında birebir diyalog kurulmaya çalışılmaktadır ancak genellikle olumlu sonuç alınamamaktadır. Öğretmen, öğrencinin gün içerisindeki diğer derslerde de bu şekilde olduğunu ama okul ortamında daha dikkatli ve aktif bir öğrenci olduğunu açıklamıştır. Ders sonrası öğrencinin velisiyle iletişim kurulmuştur. Veliden canlı ders sırasında ev ortamının dinlemeye uygun hale getirilmesi rica edilmiştir ancak anne, çocuğunun uzaktan eğitimden hoşlanmadığını ve evde dikkatini toplayamadığını açıklamıştır.

Etkinliklerde dikkati dağıldığı için söyleyeceklerini unutan öğrenciler olmuştur. Bu gibi durumlarda sınıf öğretmeni çocuklara yanlarında bir not kâğıdı buldurmalarını ve fikirlerini oraya not alabileceklerini önermiştir.

Öğrencilerden biri dikkat dağıtan bir duruma sebep olduğunda, diğer öğrenciler doğrudan veya dolaylı olarak arkadaşlarını uyarmaya başlamışlardır. Bu durum için aşağıda öğrenciler arası bir konuşma örneği paylaşılmıştır:

(26.03.2021 – Bireysel yazma çalışması yapılırken Mustafa çalışmasını önceden tamamladığı için kendi kendine konuşmaktadır.)

Beste: Öğretmenim Mustafa konuşuyor ben düşünemiyorum (26.03.2021).

Çisem: Bence herkes sesini kapatsın (Uzaktan eğitim aracının ses kapatma özelliğinden bahsediyor, 26.03.2021).

Bu sorunun çözümüne ilişkin başka bir çözüm yolu ders esnasında tesadüfen fark edilmiştir. Bu çözüm yolu mizahtır. Dikkati dağılan öğrenciler tartışma esnasında başka şeylerle ilgilenirken, espri yapılan bir sırada grubun gülme sesleriyle birlikte dikkatlerini yeniden gruba verip izlemeye/dinlemeye başlamışlardır. Aralarından yeniden dersle ilgilenip tartışmaya katılanların olduğu gözlenmiştir.

Velilerin isteği üzerine akşam sekizde yapılan derslerde dikkat sorunu artmaya başlayınca, dersler daha erken saatlere çekilmiştir. Çocukların yorgun olmadığı ve kendilerini rahat hissettikleri zamanlarda etkinlikler düzenlenmiştir. Saati daha uygun bir zaman diliminde seçmek ya da dikkati dağılan çocuklara sorular sorup dikkatini yeniden derse çekmek de derslerde uygulanan ve etkili olan çözüm yollarıdır. Öğrencilerin dikkat durumlarına ilişkin araştırmacı günlüğünde aşağıdaki yorum yapılmıştır:

Öğrencilerin ders programları oldukça yoğun. Gün içerisinde arka arkaya derslerini yapıyorlar ve bizim uygulama derslerimizden önce dinlenmeleri, yemek yemeleri, serbest zaman geçirmeleri için gerekli süre sağlanıyor. İstenilen gün ve saate ders ayarlama imkânı vermesi belki de canlı dersin en büyük avantajlarından biri olarak sayılabilir. Öğrenciler dinlendikten sonra, yapılan çalışmaya odaklanabiliyorlar ancak zaman zaman başka derslerle veya ödevleriyle ilgili de sorular sorabiliyorlar (Araştırmacı Günlüğü, 01.03.2021).

Öğrenci dikkat sorunu için ek çözüm önerileri: Öncelikle genel olarak öğrencilerin dikkat sorununa neden olan faktör tespit edilmeli ve ona uygun bir çözüm yolu geliştirilmelidir.

Dikkat toplama süreçlerine yönelik olarak öncelikle öğrencinin dikkatini derse yönlendirebileceği sessiz ve düzenli bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve isteklerini fark etmesi, bu yönde çalışma planı hazırlaması ve kendi içsel motivasyonunu kazanması istemli dikkatin toplanması noktasında önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde derse veya çalışmaya başlanan an, öğrenci dikkatinin en

yoğun olduğu andır. Bu nedenle her ders başlangıcında dikkat toplama çalışması yapılması öğrencilerin konuya ilgi duymasını sağlayacaktır. Öğrencilerin gün içerisinde farklı zamanlarda dikkatini yoğun olarak toplayabilmesi gibi bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Dikkati dağılan çocuklar çalışmaya yeniden odaklanmak için, sessizlik sağlamaya, ara vermeye, dikkat dağıtıcıları ortamdan uzaklaştırmaya ve dinlenmeye ihtiyaç duymaktadır. Ebeveynlerin ev ortamında çocuğun dikkatini sağlamasına yardımcı olacak şekilde düzenleme yapması ve bu alanda bilinçli olması gerekmektedir (Kaymak Özmen ve Demir, 2012, s.146).

Öğretmen dikkat sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Yaşanan farklı sorunlar nedeniyle dikkati dağılan sınıf öğretmeni, sorunları çözüp yeniden etkinliğe odaklanmıştır. Etkinlikler boyunca öğretmenin iki defa fark edilebilir şekilde dikkat sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Bunların ilki öğretmenin uyarıcı sunumu sırasında sunuda bulunan Açık Soru 1'i fark etmemesidir. Öğrencilerden birinin ekranın sorunun bulunduğu bölümü karalaması sonucu öğretmen soruyu görmemiştir. Ders sonunda bu durumu fark ettiğinde ise soruyu sorarak süreci yönetmeye çalışmıştır.

Öğretmenin ikinci kez dikkatinin dağılmasında ise bir dizi farklı sorun aynı anda görülmüştür. Öğrencilerin ekranı karalaması, ortam seslerinin yoğun olarak derse karışması, öğrenciler arasında oluşan uğultu/gürültü ortamı dersi olumsuz etkilemiştir. Bu durum karşısında öğretmen sırayla sorunları çözmüş ve etkinliğe devam etmiştir.

Öğretmen dikkat sorunu için ek çözüm önerileri: Çeşitli diğer sorunlardan kaynaklı olarak, ders işleyişinin planlanan haliyle ilerleyememesi öğretmenin gözlenebilir şekilde dikkat sorunu yaşamasına yol açmıştır. Bu durum karşısında ek çözüm önerisi olarak, dikkat dağılmasına neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması sunulabilir.

Çocuklar için felsefe oturumlarında dışsal veya içsel faktörler sonucunda öğretmenin/kolaylaştırıcının dikkatinin dağılması doğal karşılanmaktadır. Bu durumlara yönelik olarak deneyim kazanma önerisi geliştirilebilir. Bir işi öğrenmenin en iyi yolu, yaparak/yaşayarak öğrenme ise bu alanda yapılacak uygulamalarla öğretmenin kendisini ve dikkatini geliştirmesi, pratiklik kazanması mümkündür.

Video kaydı sorunu için derste uygulanan çözüm yolları: Bu konuda her ders, hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı çocuklara rahat olmalarını, kaydın önemli olmadığını, istedikleri gibi konuşmalarını ve davranmalarını hatırlamıştır. Ders öncesinde çocukların hazırlanmaları, rahat bir ortamda iletişim başlatmaları amacıyla

çocuklarla sohbet edilmiş ve şakalaşmıştır. Ders sonrasında da video kaydının durdurulduğu zamanlarda aynı şekilde çocuklarla sohbet edilmiş, etkinliğe katılımları için teşekkür edilmiş ve bir sonraki çalışmaya olumlu duygu ve düşüncelerle geçiş yapmaları hedeflenmiştir. Bu soruna yönelik olarak araştırmacı ve öğretmen günlüklerinde yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir:

Tüm öğrenciler derse gelene kadar hep birlikte sohbet ederek derse moral ve motivasyon olarak hazırlandık. Başka bir derste çocuklar bu derslerde olduğu gibi konuşup sohbet etmek istediklerini belirttiler (Öğretmen Günlüğü, 22.02.2021).

Bugün ders saatinde değişiklik yaptık. Derse geçmeden önce de çocuklarla sohbet ettik. Ders öncesi ve sonrası yapılan serbest konuşmaları çocuklar çok seviyorlar (Öğretmen Günlüğü, 08.03.2021).

Canlı ders uygulamasında tüm çocukların gelmelerini beklerken derse katılan çocuklarla sohbet etme şansı bulduk. Bu durumun öğrencilerin rahatlamasını sağladığını gözlemledim. Ders öncesi 5-10 dakikalık serbest konuşmalar, öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonunu yükseltiyor diyebilirim (Araştırmacı Günlüğü, 22.02.2021).

Video kaydı sorunu için ek çözüm önerileri: Çekingenlik davranışı gösteren çocuklar, çok yakın oldukları kişiler haricindeki insanlarla iletişime ve etkileşime girmede sorun yaşama, sosyal ortamlarda kendini geri çekme, olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşama, başı öne eğme, soruları baş veya göz işaretleriyle cevaplama gibi sözel ifadeler veya sözel olmayan davranışlar göstermektedir. Anne baba tutumları, sosyal çevre, mizaç gibi pek çok faktör çoğun çekinme davranışı sergilemesine sebep olabilir. Bu sorunun çözümünde atılacak ilk adım, çocuğun neden çekindiğini bulmak ve bu durumu bir sonuca bağlamaktır. Çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duymak, öz güvenini ve öz denetimini geliştirecek çalışmalar yapmak, olumlu bir sosyal çevrede sosyal aktiviteler gerçekleştirmesini sağlamak, olumlu rol model olmak, çocukların çekingenlik davranışıyla baş etmelerine yardımcı olacaktır (Özben Avşar, 2012, s.6; Koçkaya ve Siyez, 2017, s.32).

Araştırma kapsamında çocukların normalde çekingen olmadığı ancak video kaydı başladığı sırada çekingenlik yaşadıkları gözlenmiştir. Ancak veri toplama sürecinin temelini video kaydı oluşturduğu için, bu araç ortamdan kaldırılamamıştır. Çocukların kaygı yaşamamaları veya yaşadıkları kaygıyı en aza indirmeleri adına araştırmacı ve öğretmen çocuklarla olumlu bir iletişim ortamı yaratmaya çalışmıştır.

3.4. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sınıf öğretmeniyle uygulama sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeyle ulaşılan veriler betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiş ve görüşmeden elde edilen temalara göre sayısallaştırmadan sunulmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, öğretmenin kendi tuttuğu günlüklerle ve araştırmacının süreç boyunca yaptığı gözlemlerle desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimine ilişkin görüşleri: Öğretmenin araştırma kapsamında uygulamaya başlamadan önce çocuklar için felsefe eğitimi hakkında bazı endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen, çocuklar için felsefe eğitimine yönelik ilk başlarda “felsefe” kelimesinden dolayı bir önyargısının olduğunu ifade etmiştir:

Çocuklar için felsefe deyince, aslında felsefenin kendisi korkutucu bir kelime. Felsefe dediğimizde benim aklıma Descartes geliyor, Sokrates geliyor ama aslında çocuklar için felsefe böyle bir şey değil. Çocuklar için felsefede sorgulayıcı düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için çocuklara bir konu, bir resim ya da bir hikâye verip çocukların eleştirel düşüncelerini, tartışmalarını, kendi aralarında sorular üretmelerini sağlama amacı var. Ben açıkçası keyif aldım ve çocuklar için de faydalı olduğunu düşünüyorum (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmen hem on beş yıllık meslek hayatı boyunca yaptıklarına yönelik öz eleştiride hem de eğitim sistemimize yönelik eleştiride bulunmuştur. Çocuklar için felsefenin yaklaşım olarak ülkemizde genellikle yükseköğretim döneminde uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretim dönemi boyunca bağımsız düşünebilme, sorgulama, fikir üretme, düşünceleri ifade etme ve yorumlama gibi becerilere ağırlık verildiğini belirtmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde ise çocukların gerek sınav sistemi yüzünden gerek öğrenme kaygısı yüzünden ezber ağırlıklı öğrenmeler gerçekleştirdiğini, gerçekleştirmek zorunda kaldığını ama bunun çok da doğru bir yaklaşım olmadığını ifade etmiştir:

Felsefi düşünme bizde maalesef yükseköğretimde başlıyor çünkü bizim “Ya çocuk bilmez, ya çocuğun yaşı küçük, bunu öğrenmesi lazım vb.” gibi bir yaklaşımımız var. Çocuklar için felsefe eğitimi sayesinde şunu gördüm; aslında çocuklar bizden daha yaratıcı, çocuklar bizden daha çok eleştirel düşünceye sahipler ama biz çocukları hep bir tarafa

yönlendiriyoruz. Ben ne düşünüyorsam çocuk da o yöne gelsin istiyoruz. Onun dışındaki tüm düşünceleri yanlış kabul ediyoruz (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmen çocuklar için felsefe eğitimine yönelik teorik eğitiminin olduğunu ancak araştırma öncesinde sınıfında düzenli olarak bu alanda uygulama yapma ihtiyacı hissetmediğini açıklamıştır. Araştırma kapsamında sınıfında uygulamalar gerçekleştirdikçe aslında çocuklar için felsefe eğitimin uygulanabilir ve etkili bir yaklaşım olduğunu görmüştür:

Yaptığımız çalışmalarda, çocukların düşünebildiğini, tartışabildiğini, kendi aralarında ‘Senin düşüncen bence doğru değil, şöyle yapmalıyız, şunu düşünmeliyiz.’ şeklinde konuşabildiğini ve bu durumun fırtına etkisi yaratarak birbirlerinin de düşüncesini değiştirdiğini, etkilediğini gördüm (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Görüşme yoluyla elde edilen verilerden ve uygulama süresince kurulan iletişimden anlaşıldığı üzere öğretmenin, çocuklar için felsefe eğitimine yönelik bilgisinin var olduğu ancak kendiliğinden uygulamaya yönelik bir çabasının olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında yaptığı uygulamalarla önyargısının kırıldığı ve yaklaşıma daha olumlu baktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitiminin ikinci sınıf Türkçe dersinde uygulanmasına ilişkin görüşleri: Daha önceden belirtildiği üzere öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimine yönelik önyargıları bu araştırma kapsamında gerçekleştirdiği uygulamalar sayesinde kırılmıştır. Aynı şekilde uygulama öncesinde öğretmenin yaş ve sınıf düzeyine yönelik önyargılarının da var olduğu görülmüştür. Öğretmen yaş ve sınıf düzeyine yönelik olarak ilk başta olumsuz düşünceleri olduğunu ancak uygulama sonrası düşüncelerinin değiştiğini açıklamıştır:

İkinci sınıf hakkında, siz bana bu teklifle geldiğinizde aslında çok emin değildim. Bu kaygılarımı sizinle de paylaştım, ‘Felsefe derken ben yapamıyorum ki çocuklar nasıl yapsın!’ tarzında bir yaklaşımım vardı ama gördüm ki çocuklar benden daha iyi düşünüyorlar ve çocukların bana ‘Aaa evet, böyleymiş.’ dedirten cümleleri, düşünceleri oldu. Bu tarz eğitimlerin amacı biraz da olayın ayrıntısını sorgulamak; neden öyle olduğunu, neden bu duruma geldiğini sorgulamak diye düşünüyorum. O yüzden ilk başta ikinci sınıf bana göre küçük bir yaş grubuydu ama sonradan okul öncesi dönemde bile kullanılabileceğini gördüm (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin, uygulamanın Türkçe dersinde yapılmasına yönelik düşünceleri ise olumlu yöndedir. Bakanlık kitapları ve yararlanılan yardımcı kaynak kitaplarda Türkçe dersinin okuduğunu anlama, metinler üzerinden değerlendirme yapma şeklinde ilerlediğini belirten öğretmen, en etkili uygulamanın Türkçe dersinde yapılabileceğini

vurgulamıştır. Öğretmen araştırma kapsamında yapılan uygulamalardan sonra Türkçe derslerindeki çalışmalarının değiştiğini ve bu durumun çocuklar tarafından çok sevildiğini belirtmiştir. Yalnızca Türkçe dersinde dil bilgisi, noktalama işaretleri ve yazım kuralları gibi daha disipline özgü, teorik bilgi ağırlıklı öğrenmelerin, çocuklar için felsefe yoluyla tam olarak öğretilmeyeceğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak matematik ve fen bilgisi gibi daha sayısal ağırlıklı derslerde de çocuklar için felsefe uygulamalarının zor olabileceğini belirtmiştir:

Özellikle bu eğitimden sonra, çocuklar da bu durumun farkındalar, biz Türkçe derslerinde sorgulama, soruşturma şeklinde ilerliyoruz. Karagöz ve Hacivat'ı okuyup gülmüyoruz artık. Karagöz ve Hacivat'ın psikolojik yapılarını ya da insani yapılarını düşünüyoruz; acaba nasıl insanlardı, hangi dönemde yaşamışlar, ne sıkıntılar yaşamış olabilirler diye sorguluyoruz. Karagöz ve Hacivat ya da Nasrettin Hoca artık sadece gülmüyor geçtiğimiz insanlar değiller. Dediğim gibi Türkçe derslerinde uygulanması güzel, evet diğer derslerde de uygulanabilir. Ama özellikle matematikte ve sayısal derslerde, iki kere iki dörtlü; bunu açıkçası çok fazla sorgulatamayız gibi geliyor. Ama sosyal bilgiler gibi sözel derslerde daha uygulanabilir geliyor bana (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin sınıf ve yaş düzeyine yönelik önyargısının kırıldığı ve okul öncesi dönemde de uygulanabileceğine yönelik görüş geliştirdiği görülmüştür. Türkçe dersinde uygulanmasına yönelik ise olumlu düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitiminin uzaktan eğitim sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşleri: Öğretmen hem araştırma kapsamında yapılan uygulamaların hem de müfredat doğrultusunda gerçekleştirdiği derslerin tamamının yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilmesini tercih ettiğini belirtmiştir. Normalde de sınıfta olmayı, çocuklarla birebir temas kurmayı, okulda ders yapmayı, oynamayı, çocukları görmeyi sevdiğini belirten öğretmen uygulama sürecinde öğrencilerle kurduğu diyaloglarda da okulu özlediğini ifade etmektedir. Ancak COVID-19 pandemisi sebebiyle mecburen uzaktan eğitim yoluna gidildiğini belirten öğretmen, uygulama sürecinde de öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu düşünce ve davranış geliştirmeleri için gerekli desteklemeyi yapmaktadır. Öğrenciler okulu özlediklerini belirttiğinde kendisinin de okulu özlediğini ancak sağlık gibi önemli bir konu nedeniyle uzaktan eğitimin şu an için en iyi seçenek olduğunu çocuklara açıklamaktadır. Uzaktan eğitim araçlarıyla gerçekleştirdiği derslerde hem çocukların hem kendisinin moral ve motivasyonunu yüksek tutmaya çalıştığı gözlenmiştir.

Öğretmen uzaktan eğitime ilişkin uygulamadaki kolaylıklar açısından olumlu; aile faktörü açısından ise olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenin çocuklar için felsefe uygulamalarının uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf ortamında yapılırdı daha iyiydi bence. Çünkü o zaman çocuklarda daha farklı fikirler oluşabilirdi. Şimdi çocukların yanlarında genellikle aileleri oldu, onlardan çekinip “Aaa, ben yanlış bir şey söylersem?” endişesi vardı. Kendi derslerimde de söylüyorum; yanlış diye bir şey, kime göre yanlış, neye göre yanlış? Yanlış diye bir düşünce yoktur. Ama ister istemez bir aile baskısı oluyor uzaktan eğitimde. Doğrudan yanlarında olmasalar bile yan odadan, “Kızım-oğlum niye böyle dedin?” diye kızabilirler korkusu oluyor. Uzaktan eğitimin faydası, istediğimiz zamanda ders yapabildik, istediğimiz zamanda başladık veya bitirdik. Ama yüz yüze sanki daha etkili bir eğitim olurdu gibi geliyor. Ama mesela çocuklarda uzaktan eğitimle, canlı derslerle yapmamış olsaydık daha zor olurdu. “Karşımdaki beni görüyor mu, sesim gidiyor mu?” endişesi oluyor. Çocuklar bu sene uzaktan eğitime alıştıkları için çok fazla sıkıntı olmadı. Tek sıkıntı ailelerin yanlarında olduklarını hissediyorum, o kaygı dışında uzaktan olmasında bir sıkıntı yoktu bence (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde öğrencilerde gelişen becerilere ilişkin görüşleri: Öğretmen gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilere olan genel etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Öğretmen hem kendisinin hem de öğrencilerinin düşünme ve ifade becerilerinde özenli tutum geliştiklerini ifade etmiştir:

Düşüncelerimizi etkilemesi, soruların sorulması; neden ve niçin sorularını çocukların sorması çok hoşuma gitti açıkçası. Bundan sonra derslerimizde de daha fazla kullanacağımızı düşünüyorum. Kendi derslerimde de söylüyorum: Yanlış yapabilirsiniz, yanlış söyleyebilirsiniz ya da bir arkadaşınızın söylediğiyle dalga geçme hakkınız yok, kötü eleştiriyi durduk yere yapma hakkımız yok. Dolayısıyla öğrenciler üzerinde de etkili ve faydalı bir eğitim süreci olduğunu düşünüyorum (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmen, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin dil becerilerine yönelik etkisine ilişkin sınıf mevcudunun önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Sınıf mevcudunun genellikle on beş ya da on yedi kişilik olduğunu belirten öğretmen, bu sayıyı ideal sınıf mevcudu olarak görmekte ve iletişim kurma açısından da sorun yaşamadığını belirtmektedir. Kendisinin çocukları sıkkan, zorlayan, söz almak için parmak kaldırmayı zorunlu tutan bir öğretmen olmadığını vurgulamaktadır. Bu durumun çocukların kendini ifade etmesinde ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde önemli olduğunu ifade eden öğretmen, derslerini de genellikle sohbet havası içerisinde

gerçekleştirmektedir. Temel dil becerileri ve çocuklar için felsefe etkinlikleri ilişkisine yönelik aşağıdaki yorumları yapmıştır:

Dinleme becerisi olarak çocuklarda şunu gördüm; kendi derslerimi bile dinlemekte sıkıntı yaşayan ve zorlanan öğrenciler, felsefe soruşturmalarında pür dikkat ellerini çenelerine koymuş, ‘Ne anlatıyorlar, ne konuşuyorlar acaba?’ şeklinde dinlediler. Birbirlerini dinleme becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Bu durum biraz da sınıf kültürü ve sınıf yönetiminden kaynaklanıyor. Otuz beş öğrenci olsak tamam kabul ama on üç öğrencide de sürekli ‘Hayır, parmak kaldırmadan konuşamazsın!’ dediğimde çocuğun zaten konuşması gelmez. Tabi bu doğrudur ya da yanlıştır tartışmaya açık bir konu (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Yazma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Biz sınıf öğretmenlerinde genelde şu olur; ben söylerim onlar yazar. Mesela Türkçe dersinde sizin görmenizi istediğim çok anlar oldu. Canlı derslerde kendi dersimizi yaparken anne ya da baba ile ilgili bir şiir yazın dediğimde öğrenciler, ‘Öğretmenim yazamayız, edemeyiz.’ deyip yazmak istemediler. Sizinle olan derslerde bir şiir konumuz vardı mesela orada kimse: ‘Öğretmenim yazmasam, yazmak istemiyorum, ben bilemem.’ demedi. Dolayısıyla bu biraz da rahatlıkla, çocukların kendini mutlu hissetmesiyle ilgiliydi (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Okuma becerisini açıkçası çok fazla gözlemleyemedim. Hikâyeleri ben paylaştım. Pekiştirme derslerinde yazdıklarını okuttuk ki onları da okudular. Sınıf ortamında da önem verdiğim bir konudur okuma konusu (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin açıklamalarından, çocuklar için felsefe etkinliklerinde ılımlı ve çocukların kendini rahat hissedebileceği bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiği anlaşılmaktadır. Böyle bir ortamda öğrencilerin temel dil becerileri desteklenmekte; kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri, birbirlerini ve öğretmeni dinlemeleri, dinlenen konu hakkında görüş geliştirmeleri, başkasının fikrine katılmasa bile saygı gösterebilmeleri, özenli düşünce ve davranış geliştirmeleri olumlu yönde değişmektedir.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitiminin kendisine olumlu/olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleri: Öğretmen çocuklar için felsefe eğitimin kendisini, öğrencilerini ve velilerini olumlu olarak etkilediğini; herhangi olumsuz bir yansımanın olmadığını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarla kendi öğretmenlik stilinde değişiklik olduğunu ve öğrencilerinin açıklamaları sayesinde yeni bakış açıları kazandığını belirtmiştir. On beş yıllık öğretmenliğini, sekiz yıllık veli rolünü ve eğitim sistemimizi sorguladığını belirten öğretmen aynı şekilde uygulama esnasında bazı velilerinin kendisine olumlu ve şaşırtıcı yorumlar yaptığını açıklamıştır. Öğretmen, araştırmanın velilere ve kendisine yansımalarına yönelik olarak aşağıdaki yorumu yapmıştır:

Hepsi olmasa da bazı velilerim şunu gördü: ‘Gerçekten bunları söyleyen benim çocuğum mu?’ Biz çocuğun başarısını hep, ‘Beş kere dört eşittir yirmi, aferin, otur.’ şeklinde ölçüp değerlendirdik. Çocukları aslında biz kısıtlıyoruz. Sürekli etkinlik adı altında, test adı altında, a-b-c seçenekleri olan sorularla, çocukları sınırlayanların bazen bizler olduğunu velilerin gördüğünü düşünüyorum. Ben eğitimden keyif aldım ve eğitim boyunca da görüşlerimde değişiklik oldu. Umarım siz de keyif almışsınızdır ve sizin için de verimli olmuştur. Çocukların da görüşlerinde, hayatlarında, ailelerinde, bakış açılarında değişiklik olduğunu ümit ediyorum. Çocuklar için felsefe eğitiminin ve sizin araştırmanızın bana çok büyük etkisi ve faydası oldu. Size teşekkür ederim, yaptığımı size bir yardım olarak değil, kendime bir katkı olarak görüyorum (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri: Öğretmene göre çocuklar için felsefe etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde birtakım sorunlar yaşanmıştır. Öğretmenin üzerinde durduğu sorunlar; bağlantı sorunu, ev ortamının rahatlığından kaynaklı derse odaklanamama ve çocukların ekran paylaşımı sırasında ekranı karalamaları olarak sıralanabilir. Öğretmenin yaptığı açıklamalardan sorunların uzaktan eğitim süreciyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır:

Hem bu derslerde hem kendi derslerimde karşılaştığım sorunlardan biri, kendi internetim de dâhil beni sistemden atması veya çocuğu sistemden atması. Bir diğeri sınıf ortamında birbirimizi dinleyebiliyoruz ama ev ortamında bizi bağlayan bir durum olmadığı için kaos ve kargaşa daha kolay oluyor. Bunlar biraz can sıkıcıydı. Bir de ben çocukların tahtayı çizmesine, sınıfta da hep destek olurum; çizsinler, karalasinlar. Teneffüslerde kalemleri dağıtırım, çizsinler, karalasinlar; elleri gelişsin, yazıları gelişsin diye. Burada da engellemiyorum ama hikâye okurken zaten internetimde sıkıntı var, kendim yazarken zorlanıyorum. Dersle ilgisi olmadan tahtayı karalayıp çizmeleri biraz can sıkı (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

Öğretmenin vurguladığı sorunların ilki internet bağlantısı nedeniyle yaşanan sistemsel güçlüklerdir. Bağlantı problemi, araştırma kapsamında gerçekleştirilen çocuklar için felsefe oturumlarında yaşandığı gibi müfredat dâhilinde gerçekleştirilen günlük derslerde de yaşanmaktadır. Uygulama boyunca bu sorunla öğrenciler, sınıf öğretmeni ve araştırmacı karşılaşmışlardır.

Bir diğeri sorun, çocukların ev ortamında derse odaklanmakta zorlanmasıdır. Uygulama esnasında belirli öğrencilerin derse katıldıkları ancak dersle ilgilenmedikleri gözlenmiştir. Bazı öğrenciler ders esnasında oyun oynamakta, dans etmekte, yemek yemek, kardeşleriyle kavga etmekte, aile bireyleriyle sohbet etmektedirler. Bu durum derse katılan ve odaklanan öğrencilerin veya öğretmenin de dikkatini dağıtabilmektedir.

Öğretmenin dersler esnasında ciddi olarak zorlandığı bir diğer sorun da öğrencilerin ekran paylaşımı yapıldığı sırada ekranı karalamasıdır. Kullanılan uzaktan eğitim aracında öğrenci yetkilerinin kısıtlanması şeklinde, tek bir tuşla yapılabilecek basit bir çözüm yolu vardır ancak öğretmen bu tarzda bir müdahalenin doğru olmadığını düşündüğü için uygulamamıştır. Öğretmen, öğrencinin ekranı karalamaması yönünde içsel olarak kendini kontrol etmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde yaşanan sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri: Öğretmenin sorunların çözümüne yönelik yaklaşımı genel olarak konuşarak çözüme yönündedir. Öğretmen bu durumu günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

Uzaktan eğitimin belki de en büyük olumsuz yanlarından biri bu durum. Okul ortamındaki sakin sınıf ortamını sağlamak biraz zor oluyor. Çünkü çocuklar evdeler ve rahatlar. Ailesi yanında olan çocuk da var olmayan çocuk da var. Bu durumda ses sorunu oluşabiliyor. Ekran karalama devam ediyor. Çocukların aynı anda konuşması ne söylendiğinin anlaşılmasını engelledi. Söz hakkı istemelerini rica ettim, birkaç kez uyararak zorunda kaldım. Yaşadığımız tüm bu sorunları konuşarak çözüme taraftarım. Ancak bazen konuşmak fayda etmiyor (Öğretmen Günlüğü, 26.02.2021).

Öğretmen bir soruna neden olan öğrenciyi güzelce uyarmaktadır ama günlüğünde de belirttiği üzere çocuklar bazı durumlarda uyarıları ciddiye almamaktadırlar. Bu gibi durumlarda sorun davranışı devam eden öğrenciler dersten çıkarılmıştır. Bunun üzerine öğrenciler derse tekrar giriş yapıp ve davranışlarına devam etmişlerdir:

Dikkat dağıtan en önemli unsurlardan biri olan ekran karalama sorununa yönelik sınıf öğretmeni, aynı dış ses sorununda olduğu gibi defalarca ve sakince uyarıda bulundu. Dersin akışını bozan bu sorun için öğretmen, önce ekranı karalayan öğrenciyi neden böyle yaptığını sordu ancak bir cevap alamadı. Uyarı sunumuna devam ettiği sırada iki öğrencinin ısrarlı karalamaları sonucunda öğretmen, çocuklara bunu yapmaya devam ederlerse onları dersten çıkaracağını söyledi. Devam etmeleri üzerine bu iki öğrenciyi dersten çıkarmak zorunda kaldı ama çocuklar derse tekrar bağlandılar (Araştırmacı Günlüğü, 26.02.2021).

Ekran karalayan öğrencileri uyarmak ve karalanan yerleri temizlemek öğretmenin o an için uyguladığı çözüm yollarıdır. Bir başka sorun olan konuşan kişiyi dinlememek, söz kesmek gibi davranışlarda da öğretmen dinlemeden konuşan öğrencilerin sesini kapatmak zorunda kalmıştır. Öğretmen çözüm yollarına ek olarak aşağıdaki yorumu yapmıştır:

Bu sorunların çözümlerine yönelik olarak öğrencinin yaptığını düşünmesini sağlayabilirdik. O anda aklıma gelmedi açıkçası. Mesela kendi canlı derslerimde bir öğrencim ekranı karalar, ben de karalarım orayı. Hep birlikte akşama kadar karalayalım ama video kaydı aldığınız için bunları yapmadım. Bir etkisi olur muydu bilmiyorum (Öğretmen Görüşme, 30.04.2021).

3.5. Uzaktan Eğitim Kapsamında İlkokul İkinci Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın son sorusu olan “Uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna, öğrencilerle uygulama sonunda yapılmış olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yanıt aranmaya çalışılmıştır. Betimsel analizin sonucu, görüşme formundaki sorulardan yola çıkarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce tüm öğrencilere görüşme hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Video kaydı için araştırma öncesi alınan yazılı izne ek olarak görüşmenin başında bütün öğrencilerden sözlü izin alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce sormak veya söylemek istedikleri hakkında konuşulmuştur. Görüşmeye başlamadan önce ve görüşme bittikten sonra her bir öğrenciyle sohbet edilmiş ve öğrencinin kendini rahat hissetmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin; Beste’yle görüşmenin başında öğrencinin kendisinin yazdığı bir hikâye hakkında konuşulmuş; görüşme bitiminde ise öğrenci hikâyesini okumuştur. Deniz’le oynadığı oyunlar hakkında sohbet edilmiştir. Lale ile görüşme sonrasında hikâyeler hakkında sohbet edilmiştir. Öğrenci sevdiği bir hikâyeyi araştırmacıya okumak istemiş ve okumuştur. Her öğrenciyle samimi bir ortam oluşturmak, görüşme esnasında birebir olmanın verdiği tedirginliği en aza indirmek için örneklerde belirtildiği gibi bir etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Bu şekilde sohbet edilmesindeki amaç hem öğrencilerin sorulara rahatça ve özgürce cevap vermelerini kolaylaştırmak hem de bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sadece ekran üzerinden tanıştığı araştırmacı ile iletişimini güçlendirmektir.

Her bir sorudan sonra öğrencilere düşünmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Öğrencilerin sorular hakkında düşünme süreçlerini kolaylaştırmak; kısa cevaplar verdikleri zamanlarda fikirlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için görüşme soruları zaman zaman farklı şekillerde ifade edilmiş ve sondaj sorularından yararlanılmıştır.

Örneğin; “Felsefe soruşturmalarını nasıl bulduğunu anlatır mısın?” sorusu, “Bu derslerde nasıl çalışmalar yaptık?”, “Bu derslerde neler oldu?”, “Felsefe soruşturmaları nasıl geçti?”, “Felsefe soruşturmaları hakkında neler düşünüyorsun?”, “Neden bu şekilde düşünüyorsun?” vb. şekillerde sorulmuştur. Buna rağmen cevap vermek istemeyen öğrenciler zorlanmamış ve teşekkür edilerek bir sonraki soruya geçilmiştir.

Görüşme sorularından elde edilen temalara göre sunum yapılmış, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar frekansları hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Tabloların yorumlanmasında öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden, araştırmacı günlüğünden, öğrenci ürünleri ve ders videolarından doğrudan alıntılar paylaşılmıştır.

Öğrencilerin felsefe soruşturmaları hakkındaki genel görüşleri: Öğrencilerin, “Felsefe soruşturmalarını nasıl bulduğunu anlatır mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.7.’de verilmiştir:

Tablo 3.7. Öğrencilerin “Felsefe soruşturmalarını nasıl bulduğunu anlatır mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Felsefe soruşturmalarını nasıl bulduğunu anlatır mısın? | f |
|--|----------|
| Çok güzel ve eğlenceli | 5 |
| İyi | 4 |
| Güzel | 3 |
| Etkili ve faydalı | 1 |
| Toplam | 13 |

Öğrencilerin felsefe soruşturmalarına dair genel görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu soruya öğrencilerden 5’i “çok güzel ve eğlenceli”, 4’ü “iyi”, 3’ü “güzel” ve 1’i “etkili ve faydalı” biçiminde yanıt vermişlerdir. Öğrencilere, neden bu şekilde bir değerlendirme yaptıkları sorulduğunda ise farklı yanıtlar alınmıştır. 6 öğrenci, hikâye dinleme etkinliğini ve öğretmenlerinin onlara hikâye okumasını sevdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerden 4’ü, merak ettikleri soruları sorarken eğlendiklerini ve bunu durumu sevdiklerini açıklamıştır. 2 öğrenci, pekiştirme çalışmaları arasında sonu belli olmayan hikâyeyi (Yaman Yumruk) tamamlama etkinliğini unutamadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 2’si, okuma çalışmalarını sevdiklerini ve okumalarının hızlandığını; aynı zamanda bu öğrencilerden biri ise şiir yazma etkinliğini çok sevdiğini açıklamıştır. 2 öğrenci, konuşma ve tartışma zamanlarını; bu zamanlarda fikirlerini, bilgilerini ve mantıklarını söylemeyi sevdiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler görüşlerini “... etkinliğini seviyorum” ve “... etkinliğini

yaparken çok mutlu oldum” şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda bu soruya ilişkin örnek öğrenci görüşleri paylaşılmıştır:

Ali: Birlikte yaptığımız dersler çok güzeldi, eğlendim. Çünkü hem dinledim hem de güzel oluyordu. Hoca bir şey dediğinde hem merak ettiklerimi sormuş oluyordum. O yüzden seviyordum (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Çisem: Bence çok güzeldi, ben çok eğlendim. Çünkü böyle dersler yapınca hem okumamız hızlanıyor, bir şeyler anlıyoruz. O yüzden ben mutlu oldum, çok eğlendim, çok eğlenceliydi (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Özge: Derslerin hepsi birbirinden güzeldi. Bizim öğrenmemizi sağladığı için beğendim (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Öğrencilerle her ders başlangıcı ve bitişinde sohbet edilmiştir. Aynı şekilde “Cumhuriyet Adası” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı son dersin bitiminde de çalışmaya katıldıkları için öğrencilere teşekkür edilmiş ve yapılan çalışmalar hakkında öğrencilerin genel görüşleri alınmıştır. Bu sırada bazı veliler ve öğrenciler teşekkür etmiş ve yapılan çalışmalarını çok beğendiklerini ifade etmişlerdir. Mustafa isimli öğrenci, araştırmacının başka konularla ilgili çalışma yapması gerekirse yine kendileriyle birlikte yapabileceğini, başka çalışmalara da katılmak istediğini belirtmiştir. Mustafa’nın bu yorumu üzerine diğer öğrenciler de başka çalışmalar için gönüllü olduklarını açıklamışlardır. Aşağıda iki öğrencinin yorumu örnek olarak paylaşılmıştır:

Selçuk: Öğretmenim hem size teşekkür ediyorum hem de Münevver Öğretmenime teşekkür ediyorum, bu derslerde çok eğlendim (29.03.2021).

Mustafa: Münevver Öğretmenim bir daha böyle bir şey çıkarsa beraber yapalım (29.03.2021).

Öğrencilerin hem uygulama sürecindeki ifadelerinden hem de uygulama sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki ifadelerinden; uygulamaya ve çocuklar için felsefe eğitimi kapsamında yapılan felsefi soruşturmalara dair olumlu görüş geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan felsefe soruşturmalarına ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarıyla ilgili yaptıklarınıza ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.8.’de verilmiştir:

Tablo 3.8. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarıyla ilgili yaptıklarınıza ilişkin neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarıyla ilgili yaptıklarınıza ilişkin neler düşünüyorsunuz? | f |
|--|----|
| Beğendim | 13 |
| Beğenmedim | 0 |
| Toplam | 13 |

Öğrencilerin tamamı Türkçe dersinde yapılan felsefe soruşturmalarını beğendiğini açıklamıştır. Yapılan çalışmalar arasında beğenilmeyen çalışmanın olmadığı görülmüştür. Öğrencilere hangi çalışmaları beğendikleri ve neden bu çalışmayı beğendikleri sorulduğunda ise öğrencilerden farklı yanıtlar alınmıştır. 3 öğrenci, eğlenceli olduğu için okuma çalışmalarını ve soruları beğendiklerini açıklamıştır. Öğrencilerden 2’si, pekiştirici felsefi etkinlikler aşamasındaki yazma çalışmalarını sevdiklerini ifade etmiştir. 1 öğrenci, öğretmenini sevdiği için öğretmenin onlara hikâye okumasını ve öğrencilerin de öğretmeni dinlemesini beğendiğini açıklamıştır. Öğrencilerden 1’i değişik geldiği için soru sorma aşamasından hoşlandığını belirtmiştir. 1 öğrenci, derslerde kavram haritası yapılmasını güzel ve mantıklı bulmuştur. Öğrencilerden 1’i dersler sırasında arkadaşlarını, öğretmenini ve araştırmacıyı gördüğü için mutlu olduğunu, bu yüzden derslere katılmayı sevdiğini ifade etmiştir. 1 öğrenci, değerlendirme aşamasındaki biçimlendirici öz değerlendirme soruları kısmında, ‘katılıyorum-katılmıyorum’ şeklindeki el işaretlerini eğlenceli olduğu için çok beğendiğini belirtmiştir. Bu soruyu cevaplarken öğrencilerden 3’ü, sevdikleri hikâyeleri açıklamıştır. Aşağıda bu 3 öğrencinin yorumu paylaşılmıştır:

Çisem: Çok beğendim. Çok eğlenceliydi. Hikâyeler çok eğlenceliydi. Bütün hikâyeleri çok beğendim. Böyle hani problemim gibi bir şey vardı ya o çok eğlenceliydi, onu çok sevdim. “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” isimli olan. Çünkü bence problemler çok eğlencelidir ve çocuk problemi daha çok seviyor yani içine girerek korkusunu yeniyor. Ben bunu sevdim yani korkusunu yeniyor (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Deniz: Beğendim. En beğendiğim “Uzaylı Arkadaşım” hikâyesi, sanırım oydu. Çünkü “Neden” diye sorması iyi bir şey; ama çok fazla sorarsa kötü bir şey. “Neden” demek yine de güzel bir şey. Çünkü eğer neden sorusunu sormadan bir şey merak edersek ve yaparsak; neden diye sormadan, birisi onun cevabını söylemez, çok büyük bir kaza olabilir (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Lale: Çok iyiydi. Benim okumamın daha iyi olmasını sağladı. Okulu, arkadaşlarımı, dersleri daha çok sevmemi sağladı bu dersler. Hikâye okuyordu öğretmenimiz biz de cevaplıyorduk. O dersler beni çok eğlendiriyordu. Prens domuzcuk olduğu dersi çok

sevmiştim (Prens ve Domuzcuk oturumu). Onda güzel sorular vardı o yüzden en çok onu sevdim (Öğrenci Görüşme, 28.04.2021).

Türkçe dersinde yapılan felsefe soruşturmalarına ilişkin öğrencilerin genel görüşleri alınırken ek sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorulardan biri olan “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının sevdiğin ve sevmediğin özellikleri neler oldu?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.9.’da verilmiştir:

Tablo 3.9. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının sevdiğin ve sevmediğin özellikleri neler oldu?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının sevdiğin ve sevmediğin özellikleri neler oldu? | | f |
|---|--|----|
| Sevdiğim özellik | Dersleri seviyorum ama bir özellik hatırlayamadım | 3 |
| | Yaman Yumruk hikâyesini seviyorum | 2 |
| | Hikâye dinlemeyi, okumayı, anlamayı ve yazı yazmayı seviyorum | 5 |
| | Değerlendirme yaparken “evet/hayır” işaretleri yapmayı seviyorum | 1 |
| | Öğretmenimi ve arkadaşlarımı görünce mutlu oldum | 2 |
| Toplam | | 13 |
| Sevmediğim özellik | Ben konuşurken arkadaşlarımın sözümü kesmesi | 1 |
| | Yaman Yumruk’taki Yaman’ın birilerine vurması | 1 |
| | Sevmediğim özellik yok | 11 |
| Toplam | | 13 |

Öğrencilerin Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmalarına ilişkin sevdikleri ve sevmedikleri özellikler farklılık göstermektedir. Öğrencilerden 5’i, hikâyeler ve dil becerileri hakkında yorum yapmıştır. Hikâye dinlemeyi ve okumayı sevdiklerini, metinleri anlamamanın onları mutlu ettiğini, soru cevaplamayı ve yazı yazmayı sevdiklerini açıklamışlardır. 3 öğrenci, derslerde sevmedikleri şeylerin olmadığını, dersleri sevdiklerini ancak tam olarak bir özellik hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. 2 öğrenci, “Yaman Yumruk” hikâyesini sevdiklerini açıklamıştır. Öğrencilerden 2’si, dersler sırasında sınıf öğretmenini ve arkadaşlarını görmenin onları mutlu ettiğini açıklamıştır. 1 öğrenci, değerlendirme yaparken el işaretleriyle “evet/hayır” şeklinde değerlendirme yapmayı sevdiğini belirtmiştir.

11 öğrenci, derslere ilişkin sevmedikleri bir özelliğin olmadığını, derslerin tüm aşamalarını ve derslerde yapılan tüm etkinlikleri sevdiklerini açıklamıştır. Ancak derslere aktif olarak katılan ve dinleme becerisi konusunda duyarlı davranışlar gösteren Beste, arkadaşları tarafından sözünün kesilmesini sevmediğini açıklamıştır. Özge ise “Yaman Yumruk” hikâyesindeki Yaman’ın insanlara vurmasını sevmediğini, ancak daha sonradan Yaman’ın insanlara vurmayı bırakmasının onu mutlu ettiğini açıklamıştır.

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin tamamı Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmalarını beğenmişler ve bu derslerde hem sevdikleri hem de sevmedikleri özellikler bulmuşlardır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik vurgu yapan öğrenciler olduğu gibi soruşturmalara sırasında uyaran olarak kullanılan metinlere vurgu yapan öğrenciler de olmuştur.

Öğrencilerin felsefe soruşturmalarının Türkçe dersinde oluşturduğu farklılıklara ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Türkçe derslerine felsefe soruşturmaları ekledikten sonra dersler değişti mi? Yeni veya farklı olarak neler yaptınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.10.’da verilmiştir:

Tablo 3.10. Öğrencilerin “Türkçe derslerine felsefe soruşturmaları ekledikten sonra dersler değişti mi? Yeni veya farklı olarak neler yaptınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerine felsefe soruşturmaları ekledikten sonra dersler değişti mi? Yeni veya farklı olarak neler yaptınız? | | f |
|---|--|----|
| Dersler değişti | Dersler yeni, değişik ve eğlenceli hale geldi | 2 |
| | Herkes kendi fikrini açıkladı, düşüncelerimizi paylaştık | 2 |
| | Değişti ama hatırlamıyorum | 3 |
| | Hikâyeler, şiirler, resimler değişti | 2 |
| | Okuma alışkanlığımız gelişti | 2 |
| | Yazma çalışmaları değişti | 1 |
| Dersler değişmedi | Dersler değişmedi | 1 |
| Toplam | | 13 |

Felsefe soruşturmalarının Türkçe derslerinde oluşturduğu farklılıklara ilişkin öğrencilerin çoğunluğu derslerin değiştiği yönünde görüş bildirmiştir. 1 öğrenci derslerin değişmediğini ifade etmiştir. Derslerin değiştiğini belirten öğrencilerden 3’ü, değişikliğin neden kaynaklandığını hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. 2 öğrenci, derslerin yeni, değişik ve daha eğlenceli hale geldiğini açıklamıştır. Öğrencilerden 2’si herkesin kendi fikrini paylaştığını, bu durumun derslerin önceki halinden daha farklı bir özellik olduğunu ifade etmiştir. 2 öğrenci, derslerdeki hikâyelerin, şiirlerin ve resimlerin onlara farklı geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si okuma alışkanlıklarının geliştiğini açıklarken, 1 öğrenci de yazma çalışmalarının değişik olduğunu belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplardan örnek ifadeler paylaşılmıştır:

Çisem: Daha iyi şeyler düşündüm. Düşüncelerimi paylaştım, düşüncelerimi paylaştığım için mutluyum (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Lale: Biraz değişti. Okuma alışkanlığımız gelişti (Öğrenci Görüşme, 28.04.2021).

Özge: Bazen hikâye okuduk sonra arkasından biz kendimiz okuduk. Mesela öğretmenim bize öğretebildi, biz kendimiz yapmayı öğrendik (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Öğrencilerin görüşlerinden derslerin değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenciler derslerde oluşan bu değişikliğe yönelik, okuma ve yazma becerilerindeki değişim ve derslerde kullanılan materyal ve yöntemlerin dersi daha ilgi çekici hale getirmesi üzerinde durmuşlardır.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken yeni olarak neler öğrendiklerine ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Türkçe dersinde felsefe soruşturmaları yaparken neler öğrendiğini düşünüyorsun? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.11.’de verilmiştir:

Tablo 3.11. Öğrencilerin “Türkçe dersinde felsefe soruşturmaları yaparken neler öğrendiğini düşünüyorsun? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe dersinde felsefe soruşturmaları yaparken neler öğrendiğini düşünüyorsun? Neden? | | f |
|---|--|----|
| Öğrendim | Öğrendim ama hatırlamıyorum | 5 |
| | İyi davranmayı ve yardımsever olmayı öğrendim | 1 |
| | Yabancı insanlara güvenmemeyi ve kendi başımın çaresine bakabilmeyi öğrendim | 1 |
| | Bilgilerimizi paylaşmayı öğrendim | 2 |
| | Hiç duymadığım ve görmediğim şeyleri öğrendim | 1 |
| | Öğrenmeyi öğrendim | 1 |
| | Yeni bir şey öğrenmedim | 2 |
| Öğrenmedim | | |
| Toplam | | 13 |

Öğrenciler Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmaları sırasında edindikleri öğrenmelere dair farklı yorumlar yapmışlardır. Öğrencilerden 2’si, yeni olarak herhangi bir şey öğrenmediklerini açıklamıştır. 5 öğrenci, yeni şeyler öğrendiğini ancak bunların neler olduğunu hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 2’si, bilgilerini paylaşmaları gerektiği yönünde öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. 1 öğrenci, insanlara iyi davranmak ve yardımsever olmak gerektiğini öğrenmiştir. Öğrencilerden 1’i, “Yaman Yumruk” hikâyesinden etkilendiğini, bu yüzden yabancı insanlara güvenmemek gerektiğini ve “Cumhuriyet Adası” hikâyesinden de kendi başımın çaresine bakması gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir. 1 öğrenci, hiç duymadığı ve görmediği şeyleri öğrendiğini; bir diğer öğrenci de öğrenmeyi öğrendiğini açıklamıştır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler paylaşılmıştır:

Çisem: Evet çok şey öğrendim. Sorular sorarken düşüncelerimi paylaştım (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Deniz: Bazı şeyleri öğrendim, bir de hiç duymadığım şeyleri öğrendim. Hiç görmediğim şeyleri. Hiç duymadığım bir şey duydum (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Mert: Öğrendim öğretmenim. Öğrenmeyi öğrendim. Sonra her şeyi güzelce dinledim. Bir de beden eğitimi dersinde internette sıkıntı olduğunda giremiyordum diye hep öyle duruyordum bomboş (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Öğrencilerin çoğunluğu uygulama kapsamındaki derslerde yeni öğrenmeler edindiklerini düşünmektedir. Bu öğrenmeler arasında, uyaran metinlerine dayalı öğrenmeler olabildiği gibi beceri olarak gelişen öğrenmeler de yer almaktadır.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken nasıl sorunlar yaşadın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.12.’de verilmiştir:

Tablo 3.12. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken nasıl sorunlar yaşadın?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken nasıl sorunlar yaşadın? | | f |
|--|------------------------------|----|
| Yaşanılan sorunlar | Yazma çalışmasında zorlanma | 2 |
| | Unutma | 2 |
| Sorun yaşamadım | Herhangi bir sorun yaşanmadı | 9 |
| Toplam | | 13 |

Öğrencilere Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmaları sırasında nasıl sorunlar yaşadıkları sorulmuştur. Bu soruda 9 öğrenci, bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 2’si unutma sorunu yaşadığını belirtmiştir. Özge tartışmalar esnasında söyleyeceklerini unuttuğunu ifade ederken; Mert yazma çalışmaları sırasında unutma sorunu yaşadığını açıklamış ve kendini arkadaşlarıyla kıyaslamıştır. Özge’ye sorununu nasıl çözdüğü sorulduğunda Özge, unuttuğu soru yerine yeni bir soru düşünerek sorununu çözdüğünü açıklamıştır. Mert’e sorununu nasıl çözdüğü sorulduğunda ise Mert, canlı derslerde sorununu çözdüğünü açıklamıştır. Aşağıda Özge ve Mert’in yorumları paylaşılmıştır:

Özge: Evet, diyeceğim şeyi unuttum. Başka bir soru bularak sorunumu çözdüm (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Mert: Bazen arkadaşım bitirdi, ben de bitirdim hepsini. Kendim kalan yerleri ödevle ilgili yazıp, oraya işaretleyip arkadaşım orayı bitirip geçiyor. Ben yaptığım sayfaları unutup duruyorum. Bu sorunları canlı derslerde çözdüm (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Yaşanılan sorunlara ilişkin 2 öğrenci, yazma çalışmalarında zorlandıklarını ifade etmiştir. Berkay bu sorunu annesinden yardım alarak ve okuyarak çözdüğünü

açıklamıştır. Mustafa ise yazma çalışmaları sırasında, aklına bir fikir gelmemesi nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiş ve bu sorunu kısa yazılar yazarak çözmüştür.

Aşağıda öğrencilerin yanıtları paylaşılmıştır:

Berkay: Yaşadım öğretmenim. Bir tane yazarken çok zorlandım, annemle yaptık onu. Bir tanesinde ama hangisi olduğunu pek hatırlamıyorum. Annemle birlikte çözdüm sorunumu. Okudum, okudum, okudum sonra da çözdüm. (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Mustafa: Fikir bulamama sorunları yaşadım. Bazen sorularda ya da yazma çalışmalarında aklıma bir fikir gelmiyordu. Bu sorunu fazla yazmayarak çözebildim (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Sorun yaşayan dört öğrenciye, sorunlarının çözümü için daha farklı neler yapılabileceği sorulmuştur. Bu soru üzerine Mert yorum yapmak istememiştir. Diğer üç öğrencinin yorumları ise şu şekildedir:

Berkay: Başka çözüm bulamazdım, aklıma gelmiyor (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Mustafa: Düşünerek. İlham alarak. Etrafımızdan ilham alabiliriz, gördüğümüz şeylerden, doğadan (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Özge: Diyeceğimiz şeyi bir kâğıda yazarak (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, araştırmanın sorunlar ve çözümler ile ilgili olan bulgu başlıkları bölümünde de paylaşılmıştır. Nasıl sorunlar yaşadıklarını, bu sorunları nasıl çözdüklerini paylaşan öğrencilerden ek çözüm önerisi sunmaları istendiğinde ise dört öğrenciden dört farklı yorum gelmiştir. Birinci öğrenci yorum yapmak istememiştir. İkinci öğrenci ek çözüm önerisi geliştiremeyeceğini belirtmiştir. Üçüncü öğrenci tamamen yaratıcı bir cevap verip düşünme ve yaratıcılık üzerinde durmuştur. Dördüncü öğrenci ise dersler sırasında öğretmenin öğrencilere zaman zaman hatırlattığı not alma önerisini sunmuştur.

Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken öğretmenin nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.13.’te verilmiştir:

Tablo 3.13. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken öğretmenin nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken öğretmenin nasıl sorunlar yaşadı? | | f |
|--|-----------------------------|----|
| Yaşanılan sorunlar | Bağlantı sorunu | 2 |
| | Ekran karalama sorunu | 1 |
| | Dinleme sorunu | 1 |
| Sorun yaşamadı | Herhangi bir sorun yaşamadı | 9 |
| Toplam | | 13 |

Öğrencilerin 9'u, Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmaları sırasında sınıf öğretmeninin herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. 2 öğrenci, dersler sırasında hemen hemen her gün gözlenen bağlantı sorununa yönelik görüş bildirmiştir. Öğrencilerden 1'i, ekran karalama sorununa değinmiş ve bu sorun karşısında öğretmenin nasıl tepki verdiğini açıklamıştır. 1 öğrenci de dinleme sorununa yönelik görüş belirtmiş ve bu sorunu hem kendi açısından hem de öğretmen açısından yorumlamıştır. Aşağıda öğretmenin sorun yaşadığını belirten öğrencilerin yorumlarına yer verilmiştir:

Çisem: Bence yaşamadı ama bazen internet gidip gidip durduğu için onda biraz sorun yaşadı (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Hülya: Bazen yaşayabiliyor. Dersler yaparken ara sıra gidebiliyor. Bağlantısı kopuyor. İnterneti olmadığından dolayı olabilir (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Mert: Yaşadı çok. Derste bir kişi konuşunca herkes konuşuyor. Konuşup duruyorlar. Sonra derste geri kalıyorlar. Öğretmenim de kızıyor. Derste o da geri kalıyor, herkes geri kalıyor, ben bile geri kalıyorum. Bütün herkes bir anda konuşunca benimle konuşamıyor, o zaman sesimi de kameramı da kapatıyorum (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Mustafa: Evet, çocuklar ekranı karalayınca yaşadı. Ekranı karalayınca dersten atıyordu. Ekran paylaşımını açmayarak veya kâğıda ya da tahta gibi bir şeye yazarak bu sorunu çözebilirdi (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Öğrencilerin öğretmenin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri, araştırmacı ve sınıf öğretmeninin süreç boyunca yaptığı gözlemlerle örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Öğrenciler tarafından da fark edilen bu sorunlar araştırmanın sorunlar ve çözümler ile ilgili olan bulgular başlığı altında detaylıca açıklanmıştır.

Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken arkadaşların nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.14.'te verilmiştir:

Tablo 3.14. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken arkadaşların nasıl sorunlar yaşadı?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken arkadaşların nasıl sorunlar yaşadı? | | f |
|--|-----------------------------|----|
| Yaşanılan sorunlar | Sorularda zorlanma | 1 |
| | Bağlantı sorunu | 2 |
| | Okuma güçlükleri | 1 |
| | Konuşma, dinleme ve unutma | 2 |
| Sorun yaşamadı | Herhangi bir sorun yaşamadı | 7 |
| Toplam | | 13 |

Öğrencilerin 7'si Türkçe derslerinde gerçekleştirilen felsefe soruşturmaları sırasında arkadaşlarının herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtirken; 6 öğrenci farklı sorunlar yaşandığını açıklamıştır. Öğrencilerden 2'si yaşanan bağlantı sorunlarına dikkat çekmiş, bağlantı sorununu devamlı yaşayan arkadaşlarını örnek göstermiştir. 2 öğrenci, konuşmalar sırasında birbirlerini dinlerken, arkadaşlarının kendi fikirlerini unutmış olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerden 1'i, arkadaşlarının sorular karşısında zorlanmış olabileceğini düşünürken; bir diğer öğrenci arkadaşlarının da kendisi gibi okuma becerisine yönelik güçlüklerle karşılaşmış olabileceğini ifade etmiştir. Aşağıda arkadaşlarının yaşadığı sorunlara ilişkin görüş belirten öğrencilerin yorumları paylaşılmıştır:

Çisem: Bence bazen yaşamış olabilirler. Bazı arkadaşlarım katılamadığı için üzüldüm. Onların da bunları öğrenmesini çok isterdim. Belki internet alırlar, daha iyi katılabilirler. Telefonları yoksa telefon alabilirler diye düşünüyorum ama en iyisi okulların açılması bence (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Hülya: Bazıları. Özge mesela. Onların internetleri olmadığı için biraz öğretmenim gibi bağlantıları koptu. Bu sorunu çözmek için bir fikrim yok (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Lale: Sorunla karşılaşmış olabilirler. Mesela böyle bilemedikleri sorular olabilir. Çok sorular olabilir, mesela matematik derslerinde biz böyle yaparken, çok sayıyla karşılaşip onları yapamamış olabilirler. (Öğrencinin dikkati araştırma kapsamında yapılan derslere çekilmiştir.) Beraber yaptığımız derslerde de sorun yaşamış olabilirler. Mesela böyle okuma çalışmalarında takılmış olabilirler. Daha çok kitap okuyarak sorunu çözebilirler, mesela heceleyerek okuyabilirler. Mesela ben bir şeyi okuyamadığımda onu heceledim ve okudum öğretmenim (Öğrenci Görüşme, 28.04.2021).

Mert: Arkadaşlarım, bazen öğretmenim konuşurken bir konu konuşmayı unutuyor. Ben bile unutuyorum. On kişi varsa yani ben bile konuşamıyorum. Bu sorunu herkes sustuğu zaman, herkes bir hakkını kullanarak sırayla konuşunca çözebiliriz (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Özge: Evet, unutabiliyorlar bazen. Bence zihninde tutarak sorunu çözdüler. Unutmadan hemen bulup yazmak da başka bir öneri (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Bağlantı sorunu yaşandığını açıklayan Çisem, bu sorunun çözümüne yönelik dijital araç ve internet paketi almanın üzerinde durmuştur. Okuma güçlüğü hakkında görüş belirten Lale, daha çok pratik yapmanın ve hecelemenin bu sorunun çözümü olabileceğini belirtmiştir. Konuşma ve dinleme sırasında yaşanan unutma sorununa yönelik olarak görüş bildiren Mert herkesin sırayla konuşmasının sorunu çözebileceğini açıklarken, Özge ise not almanın unutma karşısında etkili olabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecindeki duygu durumlarına ilişkin görüşleri:
Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken kendini nasıl hissettin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.15.’te verilmiştir:

Tablo 3.15. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken kendini nasıl hissettin?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken kendini nasıl hissettin? | f |
|--|----------|
| İyi ve güzel | 6 |
| Sevgi ve saygı | 1 |
| Heyecan ve merak | 1 |
| Eğlence | 1 |
| Mutluluk | 4 |
| Toplam | 13 |

Öğrencilerin tamamı Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 6 öğrenci, “iyi ve güzel” hissettiklerini söylemiştir. “Güzel” kelimesi tam olarak bir duygu ifadesi sayılmamakla birlikte, öğrencilerin ek açıklamalarından iyi olma/keyifli olma halini anlatmak istedikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerden 4’ü, mutlu hissettiklerini söylemiştir. Temel duygulardan biri olan mutluluk, araştırma kapsamında iyi olma halinden sonraki en yaygın hissedilen duygudur. 1 öğrenci, dersler sırasında sevgi ve saygı duygularını hissettiğini belirtmiştir. 1 öğrenci, heyecanlı ve meraklı hissettiğini açıklamıştır. Olumlu ve canlı duygular sınıflamasında olan bu duygu hali, dersler boyunca öğrencide sık sık gözlenmiştir. Öğrencilerden 1’i eğlenceli hissettiğini belirtmiştir. Eğlence duygusu da olumlu ve canlı duygular sınıflamasında yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara dair örnekler paylaşılmıştır:

Berkay: İyi hissettim çünkü çok güzel şeyler yaptık, öğretmenim bize hikâye okudu, biz de ona sorularımızı söyledik (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Deniz: Mutluydum, hiç canım sıkılmadı (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Nuray: Mutlu hissettim çünkü hem yeni yeni şeyler öğreniyoruz hem de öğretmenimiz o yüzden (Öğrenci Görüşme, 29.04.2021).

Öğrencilerin derslerde iyi hissetmesinde, sınıf öğretmeni ve öğrenciler arasındaki olumlu iletişimin etkisi büyüktür. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde açıklanmıştır:

Sınıf öğretmeni ve öğrenciler arasında güzel bir iletişim var. Öğrencilerin hiçbiri sınıf öğretmeninden çekinmiyor ve hepsi samimi diyaloglar kurabiliyorlar. Bu durum hem sınıf ortamında hem de çocuklar için felsefe oturumlarında çok önemli bir etken. Çünkü

çocukların öğretmeni tek ve sarsılmaz bir otorite olarak görmemeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmenin olumlu bir sınıf kültürü oluşturmuş olması çocuklar için felsefe oturumlarımızı büyük ölçüde kolaylaştırdı ve herkesin rahatça derse katılmasını sağladı (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2021).

Sonuç olarak iyi ve güzel hissetme, olumlu ve pasif duygular sınıfında yer almaktadır. Mutluluk, eğlence, heyecan ve merak duyguları, olumlu ve canlı duygular sınıfında yer almaktadır. Sevgi ve saygı duyguları ise ilgili olma duygu sınıfında yer almaktadır. Öğrencilerin uygulaması sırasında aktif ve pasif olarak hissettikleri tüm duygular olumlu duygu sınıfında bulunmaktadır.

Öğrencilerin uygulamanın uzaktan eğitim aracıyla yapılmasına ilişkin görüşleri: Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldun?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.16.’da verilmiştir:

Tablo 3.16. Öğrencilerin “Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldun?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları

| Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldun? | f |
|--|----------|
| Sevdim ama okulda olmayı tercih ederdim | 7 |
| Sevmedim | 6 |
| Toplam | 13 |

Öğrencilere Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldukları sorulduğunda hepsi okulda olmayı, derslerin yüz yüze yapılmasını tercih ettiklerini söyledi. Bu doğrultuda 6 öğrenci uzaktan eğitimi sevmediklerini, uzaktan eğitimde çeşitli sorunlar yaşadıklarını, pandeminin bitmesini ve okula dönmek istediklerini açıklamıştır. Öğrencilerden 7’si uzaktan eğitimin iyi olduğunu ancak yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini, okulu özlediklerini belirtmiştir. Aşağıda uzaktan eğitimi sevmediğini belirten öğrencilerin yorumlarından örnekler verilmiştir:

Ali: Canlı dersleri sevmiyorum ama okulu çok seviyorum. Çünkü mesela canlı derste bir şeye parmak kaldırdığımda hoca bazen görmüyor ama okulda parmak kaldırdığımda hoca yakından hemen görüyor ve izin de veriyor (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Berkay: Öğretmenim keşke okula gitseydik. Canlı derslerde gözlerim ağrıyor (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Mert: Uzaktan dersler için kötü düşünüyorum. Ben okulu özledim, arkadaşlarımı özledim, herkesi özliyorum. Bu korona yoktu o zamanlar güzeldi. Her taraf güzeldi (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Özge: Bence korona bitmeli ve uzaktan eğitimi bitirmemiz lazım. Uzaktan eğitimi bitirip okula gelelim. Çünkü uzaktan eğitim görünce bazı şeyleri yazamayabiliyorum. Mesela bir şeye basamayabiliyoruz alfabeden (Öğrenci Görüşme, 25.04.2021).

Selçuk: Ben okula gitmek istiyorum, öğretmenimle ve arkadaşlarımla olmak istiyorum (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Aşağıda uzaktan eğitimi iyi bulan ama yine de okula gitmek istediklerini belirten öğrencilerin yorumlarına örnekler verilmiştir:

Çisem: Bence güzeldi ama okulda yazmayı çok isterdim. Okulda da çok eğlenceli olurdu. Bütün arkadaşlarımı görürdüm. Sizi canlı canlı görürdüm, mutlu olurdu. Ama böyle de güzel yani hiç olmamasından daha iyi (Öğrenci Görüşme, 24.04.2021).

Deniz: İyiydi ama ben o kadar da mutlu değildim. Çünkü okula gidemiyorum. Okul daha eğlenceliydi. Uzaktan olması da iyi bence bir şeyler öğreniyoruz (Öğrenci Görüşme, 27.04.2021).

Esra: Güzel ama yüz yüze olmasını isterdim. Öğretmenim hem böyle telefona bakınca gözlerimiz çok yoruluyor, hem arkadaşlarımızı gerçek görmek istiyoruz (Öğrenci Görüşme, 28.04.2021).

Mustafa: Güzel buldum ama okulu tercih ederim. Çünkü internet bazen donuyor, bazen derslerden atıyor. Dersi kaçırmadığımız için okulu tercih ediyorum (Öğrenci Görüşme, 26.04.2021).

Bu soruda öğrencilerin hepsi yüz yüze eğitimi tercih ettikleri yönünde fikir belirtmiştir. “Kavga Edersem Ne Olur?” hikâyesinin uyaran olarak kullanıldığı soruşturmanın pekiştirme aşamasında yazma çalışması olarak çocuklara, Bilgin Kuş Zof karakteriyle konuşmak istedikleri bir konu olup olmadığı sorusu sorulmuştur. “Bilgin Kuş Zof senin ziyaretine gelse, sen onunla ne hakkında konuşmak isterdin? Neden bu konu hakkında konuşmak istersin?” sorusuna verilen cevaplar, çocukların okulu özlediklerine dair yaptıkları açıklamaları destekler niteliktedir:

Beste: “Bu sene korona bitecek mi?” diye sorardım. Okulumu çok özledim. Bu sürecin bitmesini istiyorum. Bu konuda konuşmak istedim (Öğrenci Çalışma Dosyası, 05.03.2021).

Selçuk: Sen ne yapıyorsun, iyi misin, nasılsın? Korona bitince okullar açılınca çok mutlu olurum. Arkadaşlarımla oynamak isterim (Öğrenci Çalışma Dosyası, 05.03.2021).

Esra: Okul hakkında konuşmak isterdim. Okulumu, arkadaşlarımı, öğretmenimi çok özlediğimi anlatmak isterdim (Öğrenci Çalışma Dosyası, 05.03.2021).

Özlem duygusundan, sosyalleşme isteğinden ve canlı dersler sırasında yaşanan bazı zorluklardan dolayı öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konulan sonuçlar, sonuçların alan yazındaki çocuklar için felsefe çalışmalarıyla tartışılması ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuç

Araştırmada, uzaktan eğitim kapsamında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların sırasıyla dikkat toplama çalışması, uyarın sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları olduğu görülmüştür.

Araştırmanın uygulamasına yönelik seçilen eserler, ikinci sınıf Türkçe dersi temalarından; hak ve özgürlükler, birey ve toplum, iletişim, erdemler, duygular, doğa ve evren, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, çocuk dünyası temaları ile ilişkilendirilmiştir.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının dikkat toplama aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler; hikâyeye dikkat çekme sorusunun sorulması, metnin önceden okunup okunmadığının sorgulanması, görselden yola çıkarak öğrenci tahminlerinin alınması, öğrencilerin fikirlerini paylaşması, anlamı bilinmeyen kelimelerin sorgulanması şekilde ortaya çıkmıştır.

Hikâyeye dikkat çekme sorusunun sorulması aşamasında, gerçekleştirilecek olan etkinliğe öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, ilgi ve motivasyonun artırılması amacıyla çeşitli dikkat çekme çalışmaları yapılmaktadır. Araştırma kapsamında dikkat çekme amacıyla iki tane sorudan yararlanılmıştır. Bu sorularda ilki metnin daha önce okunup okunmadığının sorgulanmasına, ikincisi ise görselden yola çıkarak öğrenci tahminlerinin alınmasına yöneliktir.

Metnin önceden okunup okunmadığının sorgulanması aşamasına yönelik olarak, çocuklar için felsefe etkinlikleri kapsamında uyarın olarak kullanılacak metin uygulama öncesinde sunu olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sunu uzaktan eğitim aracında ekran paylaşımı yapılarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Dikkat çekme sorulardan ilki olan “Bu hikâyeyi daha önce okuyan veya dinleyen var mı?” sorusu ile çocukların uyarına dikkat etmeleri sağlanmıştır. Araştırma kapsamında yararlanılan hikâyelerin hepsini, çocukların tamamı bu uygulama sırasında okumuşlar ve dinlemişlerdir.

Görselden yola çıkarak öğrenci tahminlerinin alınması aşamasında, paylaşılan sununun başında uyarıcı metne yönelik görsel bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinden seçilen kitapların kapakları, Felsefe Makinesi kitabından alınan metinlerin ise kitapta bulunan görselleri dikkat çekme aşamasında kullanılmıştır. Çocuklardan kitabın kapağına ya da metnin görseline bakmaları istenmiş ve okunacak olan hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin gerçeğe yakın tahminlerde buldukları dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin fikirlerini paylaşması aşamasına yönelik olarak, öğrencilerin etkinliğin en başından sonuna kadar kendi fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam yaratılmıştır. Bu kapsamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak destekleyici ve olumlu dönütler sağlanmıştır.

Anlamı bilinmeyen kelimelerin sorgulanması aşamasında, uyarıcı metninde sıkça geçen ve anlamı bilinmeyen bir kelime olabileceği öngörülen kelimelere yönelik uyarıcı sunumuna geçilmeden önce kısa bir soru/cevap yapılmıştır. Bu kapsamda “problem”, “değişim öğrencisi”, “ada” ve “cumhuriyet” kavramlarına yönelik olarak sorgulamalar yapılmıştır.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının uyarıcı sunumu aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler; görselleriyle beraber metnin paylaşılması (okuma ve dinleme süreci), açık sorularla metne ilişkin sorgulama yapılması, öğrencilerin fikirlerini paylaşması şekilde ortaya çıkmıştır.

Görselleriyle beraber metnin paylaşılması (okuma ve dinleme süreci) aşamasına yönelik olarak, uygulama öncesinde hazırlanan uyarıcı metinlerinden ve görsellerinden oluşan sunular uzaktan eğitim aracında ekran paylaşımı yapılarak çocuklarla paylaşılmıştır. Dikkat toplama çalışmasını tamandıktan sonra, öğretmen uyarıcı metnini okumuştur. Öğrenciler de kendi dijital araçlarından metni ve görsellerini takip etmişlerdir.

Açık sorularla metne ilişkin sorgulama yapılması aşamasında, uyarıcı sunumu öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamak ve felsefi konuya ulaşmalarını kolaylaştırmak amacıyla açık sorularda temel düzeyde sorgulama yapılmıştır. Bu açık sorular uygulama öncesi planlanmış ve sunulara eklenmiştir. Metni anlamaya dayalı, hayal gücüne dayalı ve felsefi olmak üzere üç soru türünden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin fikirlerini paylaşması aşamasında, açık sorular yardımıyla uyarın metnine ilişkin temel düzeyde sorgulamaların yapıldığı sırada çocukların kendi fikirlerini ifade etmelerine yardımcı olunmuş; karşıt görüş geliştirme, farklı açılardan bakabilme, konuşulanları dinleme gibi pek çok alanda çocuklar desteklenmiştir.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının tartışılacak ana sorunun belirlenmesi aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler; çocukların kendi sorularını oluşturması, soruların ekranda paylaşılması, öğretmenin felsefi soru oluşturma konusunda rehberlik yapması, gizli soruları ana soruyla ilişkilendirme, tartışılacak ana sorunun seçilmesi şekilde ortaya çıkmıştır.

Çocukların kendi sorularını oluşturması aşamasında, uyarın sunumu gerçekleştirildikten sonra çocukların uyarının özünde yatan felsefi konuya yönelik kendi merak ettikleri soruları sormaları istenmiştir. Bu kapsamda çocuklardan; metni anlamaya yönelik, araştırmaya yönelik, hayal gücüne yönelik ve felsefi düşünmeye yönelik soru önerileri gelmiştir.

Soruların ekranda paylaşılması aşamasında; çocukların önerdikleri sorular herkesin rahatça görebilmesi, soru takibinin yapılabilmesi, düşünme sürecinin somutlaştırılması gibi amaçlarla kullanılan uzaktan eğitim aracında ekrana yazılmıştır. Böylece çocuklar daha önce sorular soruları yinelememişler, zaman zaman kendi sorularını oluştururken önceki sorulardan ilham almışlardır.

Öğretmenin felsefi soru oluşturma konusunda rehberlik yapması aşamasında, çocukların düşüncelerini ifade ederken zorlandıkları anlar olmuştur. Bu gibi durumlarda öğretmen çeşitli kolaylaştırıcı stratejileri kullanarak çocukların kendini ifade etmesine yardım etmiştir.

Gizli soruları ana soruyla ilişkilendirme aşamasına yönelik olarak, uygulamaya başlanmadan önce etkinlik planları oluşturulmuştur. Bu etkinlik planlarında, gizli sorular olarak soruşturma sırasında yararlanılabilecek ek felsefi soru önerileri oluşturulmuştur. Çocukların önerdikleri sorular zaman zaman bu gizli sorularla ilişkilendirilmiş ve tartışmaya felsefi bir boyut kazandırılmak istenmiştir. Gizli soru kullanımının, tartışmayı felsefi boyuta taşımak adına uygulama sırasında öğretmenin işini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Tartışılacak ana sorunun seçilmesi aşamasında, sorgulama aşamasında tartışılmak üzere bir veya birkaç ana soru seçilmiştir. Bu soruların seçimini ilk derslerde öğretmen yapmıştır. Daha sonrasında öğretmen, o gün ders sırasında çeşitli sebeplerle üzülen

öğrencilere seçim yaptırmıştır. İlerleyen günlerde çocuklara rastgele seçimler yaptırılmış ve bu durumda çocukların kendi sordukları soruları seçme eğiliminde oldukları fark edilmiştir. Bu gözlem üzerine soru seçimi oylama yapılarak belirlenmiştir.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının sorgulama grubu aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler; seçilen soru/soruların tartışılması (felsefi soruşturma süreci) ve düşünce gerekçelendirmede kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanılması şekilde ortaya çıkmıştır.

Seçilen soru/soruların tartışılması (felsefi soruşturma süreci) aşamasında, bir önceki aşamada seçilen sorunun derinlemesine tartışılmasına yönelik olan bu aşamada çocuklar çeşitli şekillerde seçtikleri sorulara yönelik kendi fikirlerini oluşturmuşlardır. Bu aşamada birbirlerinin fikirlerine katılıp katılmadıklarını ifade etmeye çalışmışlardır. Bazı zamanlarda başkasının fikriyle yeni bir bakış açısı kazanıp kendi görüşlerini değiştirdikleri gözlenmiştir.

Düşünce gerekçelendirmede kolaylaştırıcı stratejilerinden yararlanılması aşamasına yönelik olarak, çocuklar için felsefe oturumlarında öğretmen sarsılmaz bir otorite olarak görülmemekte; çocukların düşünme süreçlerini kolaylaştıran kişi olarak kabul edilmektedir. Açma soruları, yankılama, düşünme ve konuşma zamanı verilmesi, konuşmaya davet, öz yönetim, demir atma, kavram haritası, hayali muhalif, çoktan seçmeli sorular ve benzetim gibi pek çok yöntem ve teknik kolaylaştırıcının uygulama sürecinde yararlandığı stratejiler arasında yer almaktadır.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler biçimlendirici öz değerlendirme sorularının sorulması ve cevaplanması şekilde ortaya çıkmıştır.

Biçimlendirici öz değerlendirme sorularının sorulması ve cevaplanması aşamasında, Gregory (2008)'in önerdiği sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorular iletişim ve düşünme süreçlerine yönelik öz ve grup değerlendirmesi yapmaya imkân sağlamıştır. Çocukların evet/hayır cevaplarını başparmaklarını kullanarak vermeleri süreci onlar için daha eğlenceli hale getirmiştir.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe çalışmalarının pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler; öğrencilerin farklı metinlerle bireysel sessiz okuma çalışması yapması, öğrencilerin çalışma dosyası

üzerinden yazma çalışması yapması, sorgulayıcı cevapların paylaşım süreci şekilde ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin farklı metinlerle bireysel sessiz okuma çalışması yapması aşamasında, pekiştirici felsefi etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen on iki oturumdan dördünde bireysel sessiz okuma çalışması yapılmıştır. Uzaktan eğitim kapsamında bireysel okuma çalışması yapmak ve bunu gözlemlemek zor olmuştur. Ancak çocukların kendi yazdıklarını okumaları sonucu, çocukların okuma becerisine yönelik gözlem yapılabilmektedir.

Öğrencilerin çalışma dosyası üzerinden yazma çalışması yapması aşamasına yönelik olarak, uygulama öncesinde her öğrenci için yazma çalışmasına yönelik olarak öğrenci çalışma dosyası oluşturulmuştur. Her gün soruşturma ve değerlendirme bitiminde öğrencilerle yazma çalışması yapılmıştır. Bu yazma çalışmalarında metni anlamaya yönelik, hayal gücüne yönelik, felsefi düşünmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Çocukların çoğunluğunun yazma çalışmalarını istekli bir şekilde yaptıkları gözlemlenmiştir.

Sorgulayıcı cevapların paylaşım süreci aşamasında, çocuklar okuma ve yazma sürecine aktif şekilde katılmışlardır. Dersin bu aşamasında çocuklarda her ders giderek artan bir istekli olma hali gözlenmiştir. İletişim becerilerinin olumlu yönde değiştiği, özenli dil kullanımının arttığı gözlenmiştir.

Uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında uzaktan eğitimle, çocuklar için felsefe eğitimiyle, dil becerileriyle ve diğer alanlarla ilişkili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimle ilişkili sorunlar arasında; öğretmenin ekran paylaşımı yaptığı sırada çocukların ekranı karalanması, bağlantı sorunları ve uzaktan eğitim aracında ortama karışan dış ses/ortam sesleri sayılabilir.

Çocuklar için felsefe eğitimiyle ilişkili sorunlar arasında; kolaylaştırıcı tepkisi, oylama ile soru seçiminde yaşanan güçlükler ve katılımcı sayısının soruşturmayı olumsuz etkilemesi sayılabilir.

Dil becerileriyle ilişkili sorunlar arasında; en temel sorun olan konuşan kişiyi dinlememe, soru oluşturmada zorlanma ve yazma çalışmalarında görülen isteksizlik sayılabilir. Dinlememe sorunu haricinde kalan soru oluşturmada zorlanma ve yazma çalışmalarında isteksizlik sorunlarının, tam olarak bir sorun olmamakla birlikte, yapılan küçük değişikliklerle kolayca giderilebilen durumlar olduğu görülmüştür.

Diğer alanlarla ilişkili sorunlar arasında; öğretmenin dikkat sorunu yaşaması, öğrencinin dikkat sorunu yaşaması ve öğrencilerin video kaydı yapıldığı sırada çekinmeleri sayılabilir.

Uzaktan eğitim kapsamında Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm yolları belirlenmiş ve ek öneriler sunulmuştur.

Uzaktan eğitimle ilişkili sorunların çözümü arasında; ekran paylaşımı yapıldığı sırada ekrana kimlerin müdahale edeceğini uzaktan eğitim aracında belirleme ve yetki kısıtlaması yapma çözüm yolu belirlenmiştir. Bağlantı sorunu yaşandığı sırada teknik destek alınabilecek kurum ve kuruluşlara başvurma yoluna gidilmiştir. Dış ses sorunu yaşandığında ise ailelerle iletişim kurup, uzaktan eğitim sürecinde gürültünün öğrenci dikkati üzerine olan etkisi yönünde ailelerin bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çocuklar için felsefe eğitimiyle ilişkili sorunların çözümü arasında kolaylaştırıcı tepkisinin birebir olduğu durumlarda öğretmenin öz eleştiri yapıp övgüyü tüm katılımcılara yönlendirdiği gözlenmiştir. Oylama ile soru seçimi yapılırken karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğrenciler, kendi sordukları soruya oy vermeme şartını önermiştir. Katılımcı sayısının süreci olumsuz etkilediği durumlarda ise iletişim kuralları sık sık hatırlatılmış ve katılımcıların birbirine saygı duyması yönünde uyarılarda bulunulmuştur.

Dil becerileriyle ilişkili sorunların çözümü arasında; dinleme sorununa yönelik olarak sık sık olumlu bir üslupla uyarılar yapılmıştır. Soru oluşturma aşamasında zorlanan öğrencilere kendilerini ifade etme konusunda yardımcı olunmuştur.

Diğer alanlarla ilişkili sorunların çözümü arasında; öğretmen dikkat sorunu yaşadığında dikkatini dağıtan sorunları çözmüş ve derse yeniden odaklanmıştır. Öğrenci dikkat sorunu yaşandığında öğretmen, dikkati dağılan öğrenciyi derse çekmek adına çeşitli yollar denemiştir. Buna rağmen dikkati çekilemeyen öğrenci olduğunda aile ile görüşülmüştür. Ancak aileden de bu yönde olumlu dönüt alınamamıştır. Video kaydı sorunu için hem araştırmacı hem de öğretmen öğrencileri her ders öncesinde ve sonrasında rahat olmaları yönünde desteklemiştir ancak bu sorunun uygulama boyunca sürdüğü gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenin uzaktan eğitim kapsamında Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi sürecine ve yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri bağlamındaki sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmenin uygulama başlamadan önce ‘felsefe’ kelimesinden dolayı çocuklar için felsefe eğitimine önyargılı olduğu, uygulanabilir bir yöntem olduğunu düşünmediği görülmüştür. Ancak öğretmen, uygulama bitiminde önyargısının değiştiğini açıklamıştır.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitiminin ikinci sınıf Türkçe dersinde uygulanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise önyargısının yaş düzeyine yönelik olduğu, çocukların yaşça küçük olmalarından kaynaklı olarak felsefi düşünemeyebileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu düşüncesi uygulama sonunda değişmiştir. Türkçe dersinde uygulama yapılmasına yönelik ise uygulamanın başından itibaren olumlu yönde görüş bildirmiştir.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitiminin uzaktan eğitim sürecinde uygulanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında, uygulamanın yüz yüze olmasıyla uzaktan olması arasında çok fark olduğunu düşündüğü görülmüştür. Yüz yüze eğitimde sürecin ve iletişimin daha sağlıklı ilerleyeceğini ama keyfi bir sebeple uzaktan eğitim sürecinde olunmadığı için bu sürece uyum sağlanmasının yerinde olacağını belirtmiştir.

Öğretmen çocuklar için felsefe uygulamaları sürecinde çocukların dinleme, konuşma ve yazma alanlarında geliştiğini ancak kendisinin okuma alanına yönelik çok fazla gözlem yapamadığını belirtmiştir.

Öğretmen uygulama kapsamında kendisinin de olumlu yönde değiştiğini; bir öğretmen, veli ve insan olarak daha farklı bir düşünce yapısı kazandığını belirtmiştir.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, ekran karalama sorununda çok zorlandığını, bu sorunun çözümünün aslında kolay bir yol olduğunu ancak çocukların içsel denetim kazanmaları için kolay yolu seçmediğini belirttiği gözlenmiştir. Öğretmen yaşanan bağlantı sorunlarına da dikkat çekmiştir.

Öğretmenin çocuklar için felsefe eğitimi sürecinde yaşanan sorunların çözümlerine ilişkin, iletişim kurmanın ve çocukların kendi içsel denetimlerini kazanmasının en iyi çözüm yolu olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim kapsamında Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi sürecine ve yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri bağlamındaki sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğrencilerin felsefe soruşturmaları hakkındaki genel görüşlerine bakıldığında, süreci çok güzel ve eğlenceli, iyi, güzel, etkili ve faydalı olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Tüm öğrenciler yapılan etkinlikleri beğendiklerini açıklamıştır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan felsefe soruşturmalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, bazı öğrencilerin dersleri sevdiği ama tam olarak dersleri hatırlayamadığı görülmüştür. Bazı öğrenciler sevdikleri hikâyeleri belirtmişlerdir. Hikâye dinleme, okuma, anlama ve yazı yazma gibi dil becerilerini sevdiklerini açıklayan öğrenciler olmuştur. Değerlendirme yaparken “evet/hayır” işaretleri yapmayı sevdiğini belirten öğrenciler vardır. Uygulamalar sırasında öğretmenini ve arkadaşlarını gördüğü için mutlu olan çocuklar bulunmaktadır.

Öğrencilerin bu dersler sırasında konuşurken sözlerinin kesilmesi ve bir hikâyedeki kahramanın kötü davranışlar sergilemesi ise beğenilmeyen durumlar arasındadır.

Öğrencilerin felsefe soruşturmalarının Türkçe dersinde oluşturduğu farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, derslerin yeni, değişik ve eğlenceli hale geldiğini düşünen öğrencilerin olduğu görülmüştür. Herkesin kendi fikrini açıklaması ve düşüncelerin paylaşılmasına odaklanan; hikâyeler, şiirler ve resimlerdeki değişikliğe odaklanan öğrenciler vardır. Okuma ve yazma çalışmalarındaki değişikliğine yönelik yorum yapan öğrenciler bulunmaktadır. Derslerin değiştiğini ancak o anda değişiklikleri hatırlayamadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken yeni olarak neler öğrendiklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında yeni şeyler öğrendiğini ancak o sırada hatırlayamadığını belirten öğrencilerin varlığı dikkat çekmiştir. İyi davranmayı ve yardımsever olmayı, yabancı insanlara güvenmemeyi ve kendi başının çaresine bakabilmeyi, bilgilerini paylaşmayı, hiç duymadığı ve görmediği şeyleri ve son olarak da öğrenmeyi öğrenen öğrenciler vardır.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde felsefe soruşturmaları yaparken yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, okuma ve yazma çalışmasında zorlanma ve unutma sorunlarına odaklandıkları görülmüştür. Bağlantı sorunu, ekran karalama sorunu, dinlememe sorunu ve sorularda zorlanma gibi sorunları fark ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama sürecindeki duygu durumlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında çocukların kendilerini iyi ve güzel hissettikleri; uygulama boyunca sevgi, saygı, heyecan, merak, eğlence ve mutluluk gibi duyguları hissettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin uygulamanın uzaktan eğitim aracıyla yapılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise çocukların yarısı uzaktan eğitim sürecini sevmediklerini yarısı ise sevdiklerini ancak okulda olmayı tercih ettiklerini açıklamışlardır.

4.2. Tartışma

Uzaktan eğitim kapsamında Türkçe dersinde gerçekleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları dikkat toplama çalışması, uyarıcı sunumu, tartışılacak ana sorunun belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik uygulamaları şeklinde altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, Gür'ün (2011, s.1313) önerdiği, uyarıcının sunulması, önemli noktaların belirlenmesi, sorgulama grubu, değerlendirme ve pekiştirme çalışmaları aşamalarıyla ve Gregory'nin (2008, s.9) önerdiği uyarıcının sunulması, tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi, sorgulama topluluğu, değerlendirme ve pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar aşamalarıyla benzerlik göstermektedir. Aşamaların içerikleri de çoğunlukla örtüşmektedir. Gür (2011, s.1314) pekiştirme çalışmaları olarak ele alınan felsefi konuya dair oyun, resim yapma, aile bireyleriyle tartışma gibi etkinlikleri önermektedir. Ancak bu araştırma Türkçe dersiyle bütünleştirildiği için pekiştirme etkinliklerinde bu alana özgü çalışmaların yapılması tercih edilmiştir. Bu durum araştırma ve belirtilen çalışma arasındaki farklılığı ortaya çıkarmaktadır.

Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018, s.167) çalışmalarında çocuklarla birlikte felsefe etkinlikleri yürütülürken birçok farklı metot ve yöntemin kullanılabileceğini belirtmiştir. Önemli olan, temelinde felsefi bir bakış açısı olan etkinliklerin çocukları eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikli düşünmeye sevk etmesi; sosyal ve iletişimsel beceri geliştirmesidir. Eleştirel düşünme becerisi kapsamında çocuklar kavramları açık ve anlaşılır hale getirmeye, varsayım geliştirmeye, karşıt örnek sunmaya çalışır. Yaratıcı düşünmeye yönelik olarak bağlantıları fark edebilme, örnek sunma, koşullu düşünebilme becerileri geliştirme gibi kazanımlar elde edilir. İş birlikli düşünme becerileri kapsamında birbirinin düşüncesinin üzerinden kendi düşüncesini inşa etme, bireysel ve grup olarak fikir üretebilme kazanımları edinilir. Özenli düşünme becerileri kapsamında herkesin fikrine saygı duyar, aynı fikirde olmasa bile bunu olumlu bir

tartışmayla ifade eder. Tüm bu kazanımlara bakıldığında gerçekleştirilen araştırma kapsamında örtüşen noktaların olduğu görülecektir. Özellikle uygulamanın son oturumlarında çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanımlarından gözle görülür bir değişimin olduğu açıktır. Öğrencilerin, öğretmeni ve araştırmacı da düşünmeye davet etmeleri, birbirlerinin fikirlerine karşıt örnek geliştirmeleri, sorgulamaya devam etme çabaları gözlenmiştir. Birbirlerinin fikirlerini bazı zamanlarda destekleyen bazı zamanlarda çürütmeye çalışan, ancak bunu yaparken birbirilerini kırmadan eleştiren öğrencilerin olduğu görülmüştür. Gözlenen bu olumlu etkilerle ilişkili olarak araştırma kapsamında zaman içinde gelişen bir başka özellik de seçim yapabilme becerisidir. Çocuklar tartışmalar esnasında soru önerisinde bulunmuşlardır. Bu soru önerileri arasında ilk başta kendi sordukları sorular üzerinden seçimlerini gerçekleştirirken zamanla başkasının fikrine önem verip, tercihlerini bu yönde değiştirmeye başladıkları gözlenmiştir. Bu durum hem özenli düşünme hem de iş birlikli düşünme süreçleriyle ilişkilidir. Oylama sırasında soru seçimi yapılırken yaşanan sorunlar karşısında çocukların kendilerinin kural belirlemesi ve kendi sorduğu soruya oy vermeme kuralının getirilmesi de belirtilen düşünme becerileri ile ilişkili yaratıcı bir çözüm denemesidir.

Dumanlı Kadızade ve Aslan (2019, s.28) çocukların yaşamı anlamlandırmaları yönünde temel kavramlar üzerinden sorgulamalar yapılabileceğini belirtmiştir. Bu temel kavramlar arasında belirttikleri adalet/haksızlık, kız/erkek, özgür olan/olmayan, doğa/kirlilik, cesaret/korku, iyi/kötü, gerçek/yalan gibi kavramlar, araştırma kapsamında çocuklarla birlikte tartışılan kavramlar arasında yer almıştır. Çalışmada ek olarak çocuklarla sorgulama yapılırken “Bu doğrudur, bu yanlıştır.” şeklinde bir diyalog kurulmaması gerektiğini belirtilmektedir. Ancak araştırma kapsamında “Kavga Edersen Ne Olur?” hikâyesinin uyarı olarak kullanıldığı oturumda öğretmen çocukların kavga etmeye yönelik düşüncelerini bir sonuca bağlamaya çalışmış ve kavga etmenin kötü olduğunu öğütlemiştir. Böyle bir tutumun çocuklar için felsefe etkinliklerinde olmaması gerekmektedir. Öğretmen tutum ve davranışlarının geneline bakıldığında ise çocuklarla, yapılan etkinliklere ve uygulama sürecine yansıyan olumsuz bir durumun olmadığı aksine öğretmenin sahip olduğu beceriler sayesinde çocukların düşünme süreçlerini kolaylaştırma konusunda zorlanmadığı görülmüştür.

Taşdelen (2013, s.274), Dirican (2017, s.174) ve Önal’ın (2017, s.66) çalışmalarında belirttikleri üzere çocuklarla felsefe çalışmaları yaparken soyut

kavramları ve filozofların düşüncelerini öğretmek amaçlanmamakta; aksine çocukların düşünme etkinlikleriyle felsefi sürece hazırlanmaları sağlanmaktadır. Bu durum öğretmen görüşmesinden elde edilen “felsefe kelimesinin korkunçluğuyla” ilişkili yorumuyla ilişkilendirilebilir. Felsefe eğitiminde amaç kişiyi soyut kavramları öğrenmeye zorlamak olmamalıdır. Aksi takdirde bireyler yetişkinliklerinde dahi felsefenin kendisinden ve adından korkmaya başlamakta; bu alana karşı önyargı geliştirmektedir. Çocuklarla felsefe çalışmalarına başlamadan önce çocuk ve felsefeye olan kişisel algıları belirlemek eğer varsa olumsuz yargıları temizlemek gerekmektedir. Bu duruma yönelik olarak Erdoğan (2018, s.105) çocukların erken yaşta çocuklarla felsefe çalışmalarıyla tanışmasının olumsuz tutumun kırılmasında önemli rol oynayacağını belirtmektedir.

Parbucu, Yıldırım Polat ve Akman (2018, s.428) çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde çocukları tanıma, çocuklarla birebir iletişim kurma, çocukların duygu ve düşüncelerine değer verip onları bağımsız birer birey olarak kabul etme konularına önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çocukları tanıma noktasında bireysel ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurmanın, ilgi ve ihtiyaçlara dikkat etmenin önemini vurgulamışlardır. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde, çocuklarla kurulan iletişimin de bu doğrultuda saygı ve yargısız kabul çerçevesinde olması gerekmektedir. Bu durum uygulama boyunca sınıf öğretmeni tarafından göz önünde bulundurulmuş ve çocuklarla kurulan iletişim bu yönde şekillendirilmiştir.

Seçer ve Özmen (2015, s.1811) çalışmalarında dikkat toplama etkinliği kullanımının, çocukların hata sayısını azalttığı ve doğru karar verebilme becerisini arttırdığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu kapsamda çocuğun düşünme etkinliklerini gerçekleştireceği saatleri en uygun zaman diliminde ayarlamak ve çalışma süresini de çocukların dikkati göz önünde bulundurularak belirlemek doğru olacaktır. Korkudan uzak ve motive edici bir ortam yaratılması, çocuğun yaşına uygun materyaller kullanılması dikkat toplama ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar. Bu açıklama doğrultusunda dikkat toplama etkinliği kullanımında, motive edici ve korkudan uzak bir ortam oluşturulması, yaşa uygun materyal tercihi, çalışma süresi hususlarına dikkat edilmiştir. Ancak araştırma kapsamında bazı günlerde velilerin isteği üzerine dersler akşam sekizde gerçekleştirilmiştir. Bu durum tüm gün boyunca uzaktan eğitim sürecine dâhil olan çocukların omuzlarına fazladan yük bindirmiş ve akşam saatlerinde dinlenmesi gereken çocuklarla felsefi soruşturmalar gerçekleştirilmiştir.

Dolayısıyla çocukların yorgunlukları derslere yansımıştır. Araştırmacı ve sınıf öğretmeninin velilerle kurduğu iletişim sonucunda bu durumun olumsuz yansımaları velilere açıklanmış ve saatler daha uygun bir zaman dilimine çekilmiştir.

Kuşdemir (2016, s.50) okuma öncesinde metni anlamaya yönelik olarak kullanılabilir tahmin etme stratejisini, kişiye okumak ve dinlemek için amaç sunan, kişide beklenti oluşturan bir strateji olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda okunan veya dinlenen metni dikkatli şekilde takip etme, metinden öğrenilmesi beklenen ile tahmin edilen arasında bağ kurma gerçekleştirilir. Okuyucuya veya dinleyiciye içsel bir gerilim ve tatmin hissi yaşatması sebebiyle çalışmaya başlamadan önce yararlanılabilecek bir stratejidir. Bu açıklamalar doğrultusunda uygulamalar kapsamında gerçekleştirilen çocukların tahmin süreçlerinde de benzer durumlar gözlenmiştir. Tahminleri doğru çıkan çocukların sevindikleri ve derse katılımlarının arttığı gözlenmiştir.

Bulunuz vd. (2017, s.120) çalışmalarında, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının farklı sınıf ve kişilik özelliklerindeki öğrencilerin derse katılımını, öğrenme/keşfetme isteklerini, bireyler arası karşılıklı iletişim ve etkileşimini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma kapsamında da gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme uygulamaları aşamasında ve bu aşamanın sonucunda öğrencilerin derse katılımında artış, öğretme/keşfetme isteklerinde olumlu etki, bireyler arası iletişim ve etkileşimde artış gözlenmiştir.

Akbal ve Akbal (2020, s.541) uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları kısıtlı çalışma alanı, yetersiz iletişim, eksik kaynaklar, idari personele ve öğrenci işlerine ulaşmada karşılaşılan sorunlar, yetersiz destek hizmetleri, iletişim sorunları, yetersiz ders materyali, ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlar belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasından iletişim sorunları gerçekleştirilen bu uygulama kapsamında da gözlenmiştir.

Altıparmak, Kurt ve Kapıdere'nin (2011, s.321) çalışmalarında üzerinde durdukları uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan teknik sorunlar da uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında yer almıştır. Alt yapı hizmetlerinin niteliği, sisteme dâhil olan tüm katılımcıların sahip olduğu yeterlilikler ve bakış açıları araştırma kapsamında gözlenen sorunlar arasındadır. Ancak uygulama kapsamında maddi imkânlar nedeniyle eğitime erişimde sıkıntı yaşayan öğrenciler olmamakla birlikte, tam aksine maddi imkânların varlığına rağmen uzaktan eğitime erişimde sıkıntı yaşayan öğrenciler

görülmüştür. Derse katılmak için internet bağlantısı ve dijital aracı olmasına rağmen, bazı öğrencilerin derslere düzenli katılmadığı gözlenmiştir.

Demir (2014, s.210) ile Elcil ve Şahiner'in (2014, s.31) çalışmalarında belirttikleri üzere öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin tüm sorumluluğunu üstlenmekte ve bu nedenle zaman zaman motivasyon kaybı yaşayabilmektedirler. Gerçekleştirilen dersler kapsamında bu şekilde motivasyon ve derse katılımında içsel zorluklar yaşayan öğrencilerin olduğu gözlenmiştir. Bu durum araştırmada gözlenen dinleme, dikkat, ekran karalama gibi pek çok alt soruna yol açmıştır. Öğrencilerle felsefi soruşturmalar sırasında birebir diyalog kurulmaya çalışılmış ancak kurulan iletişim sağlıklı bir şekilde sürdürülememiştir. Bunun sonucunda velilerle iletişim kurulmuş ancak bu çözüm yolu da tam olarak başarıya ulaşamamıştır.

Dil becerilerine ilişkin Örs (2019, s.82) okuma ve yazma süreçlerinde ortaya çıkan sorunların farklı sebeplerden kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Ailevi sorunlar, olumsuz sosyal çevre, öğrencinin öğrenilmiş kehaneti ve seviyesine uygun olmayan sınıfta eğitim/öğretim görmesi okuma ve yazma süreçlerinde sorunlara neden olabilmektedir. Bu çalışma kapsamında ailevi sorunlara ulaşmak mümkün olmamıştır ancak olumsuz çevre koşullarının etkisi gözlenmiştir. Öğrencinin uzaktan eğitim kapsamında eğitim ve öğretim süreçlerine düzenli katılımına imkân vermeyen çevresel faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler ev ortamında karşılaşılan aile bireyleri veya herhangi nesne/durum olabilmektedir. Örneğin, araştırma kapsamında okuma ve yazma çalışmalarına aktif olarak katılmayan iki öğrencinin dersler boyunca ev ortamını gözlemek mümkün olmuştur. Ev ortamında sürekli bir kaos hali vardır. Arka tarafta kavga eden kardeşler, ağlayan bebekler, annenin sürekli evin bölümlerinde bir işle meşgul olması ve bu durumda öğrenciyi de yanına çağırması, aile bireylerinin canlı dersler sırasında gürültüye neden olması gibi pek çok durum araştırma kapsamında gözlenmiştir. Böyle bir çalışma ortamında öğrencini derse odaklanması da zor olmaktadır. Dolayısıyla okuma, yazma gibi dil becerilerinin ve çocuklar için felsefe etkinlikleriyle gelişimi desteklenmesi hedeflenen düşünme becerilerinin gelişmesi için uygun bir ortam oluşturulamamaktadır.

Araştırmada çocuklarla felsefi soruşturmalar gerçekleştirilirken dinleme ve konuşma becerilerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrenci ürünlerinin oluşturulması kapsamında ise yazma becerisi ön plana çıkmıştır. Her öğrencinin yazma becerisini aktif olarak kullanmasıyla bu beceriyi geliştirebileceğini vurgulayan Güney (2016, s.981)

çocukların dış kaynağa ihtiyaç duymadan bireysel yazma çalışması yapması gerektiğini belirtir. Bu kapsamda beceri geliştirilmesinde hazırlanan öğrenci dosyalarından yararlanılmış ve çocukların bireysel yazma çalışması yapmaları desteklenmiştir. Demir (2013, s.110) yazma çalışmaları aracılığıyla çocukların kendini yaratıcı yollarla ifade edebileceğini, yazma ilkelerini geliştirebileceğini, çeşitli alanlarda özyeterlik geliştireceklerini belirtmektedir.

Özetle uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocukların çok yönlü olarak gelişimleri desteklenmeye çalışılmıştır. Felsefi soruşturmalar sırasında çocukların iletişim, düşünme ve sosyal becerileri desteklenmiş; kendilerini konuşarak, dinleyerek, yazarak ve okuyarak ifade etmeleri yönünde çalışmalar düzenlenmiştir. Yaratıcı, eleştirel, özenli ve iş birlikli düşünme becerilerine odaklanılmış, etkinlikler boyunca belirtilen düşünme becerilerine yönelik değişimler gözlenmiştir. Uzaktan eğitim kapsamında arada fiziksel mesafeler olsa da bu mesafelerin sosyal boyuta taşınmaması için çaba gösterilmiştir. Sosyal ilişkilerin sağlıklı ve olumlu yönde gelişmesi için özenli davranışların ve dil kullanımının alışkanlık haline getirilmesi hedeflenmiştir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmada olduğu gibi çocuklar için felsefe eğitimi bir sınıfta ilk defa uygulanıyorsa, öğretmen (kolaylaştırıcı) öğrencilere felsefi soru oluşturma, özenli ve iş birlikli iletişim kurma gibi konularda örnek olmalıdır.

Çocuklar için felsefe eğitici eğitimi, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Çocuklar için felsefenin tanıtımına yönelik temel düzeyde eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimler şeklinde düzenlenmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlere yönelik eğitici eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenebilir.

Çocuklar için felsefe eğitiminin disiplinler arası çalışılması hem yaklaşımın yaygınlaşmasını sağlaması hem de çeşitli disiplinlerin öğretimi ve uygulanmasında alternatif bir seçenek oluşturabilir. Görsel sanatlar, müzik, sosyal bilgiler vb. farklı disiplinlerde o alana özgü bir uyaran seçimi yapılarak disiplinler arası çalışmalar artırılmalıdır.

Felsefe soruşturmalarına başlamadan önce mutlaka katılımcılarla birlikte soruşturma kuralları belirlenmelidir. Çocuklar için felsefe oturumlarında çocuklar

zaman zaman bu kuralları unutabilmekte, kuralları hatırlasalar bile sabırsızlanıp kurala uymakta zorluk yaşayabilmektedirler. Bu gibi durumlarda kural hatırlatması yapılmalıdır. Bu hatırlatmalar yapıcı olmalı ve çocukları duygusal olarak olumsuz etkileyecek şekilde yapılmamalıdır.

Öğretmenler alana yönelik olarak öz değerlendirme yapmalı ve kendi davranışlarını değiştirme, demokratik tutum geliştirme konusunda içsel motivasyona sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin çeşitli eğitimler ve uygulamalarla kendilerini geliştirmeleri faydalı olacaktır.

Çocuklar için felsefe eğitimine yönelik aile eğitimleri düzenlenmelidir. Herhangi bir durum veya olay karşısında ebeveyn ve çocuğun birlikte düşünmeleri hem felsefenin günlük hayat içinde yer almasını hem de felsefeye olan olumsuz yargının silinmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda çocuklar için felsefenin yapısında bulunan eleştirel, yaratıcı, özenli ve iş birlikli düşünme becerileri toplumun en küçük yapısı olan ailenin içinde gelişmeye başlayacaktır.

Çocuklar için felsefe oturumları düzenlenirken öğrencileri ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı; gerek yüz yüze eğitimde gerek uzaktan eğitimde ortamın çocuklara uygun olarak düzenlenmesi sağlanmalıdır. Kısacası hem içerik hem de ortam felsefi soruşturma yapmaya elverişli hale getirilmelidir.

Uygulama sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı takdirde öğrenciler de çözüm sürecine dâhil edilerek mümkün olan en hızlı ve mantıklı çözüm yoluna gidilmelidir. Öğrencilerin çözüm sürecine dâhil edilmesi, çocuklar için felsefe eğitiminde herkesin eşit olması, öğretmenin tek söz sahibi olmaması nedeniyle önemlidir.

Çocuklar için felsefe uygulamaları sonunda bir alana yönelik olarak pekiştirme çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmada dil becerilerine yönelik pekiştirici çalışmalara yer verilmiştir ve böylece farklı türde etkinliklere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama, şiir yazma, kavram haritaları oluşturma, videolardan yararlanma, belgesel ve filmlerle ilişkilendirme çocukların sevdiği tamamlayıcı etkinlikler olarak değerlendirilmeli ve benzer çalışmalarla etkinlik çeşitlendirilmelidir.

Tartışılacak sorunun belirlenmesinde de herkes fikrini belirtmelidir. Seçim yapılırken oylama yapma, soruyu bir öğrenciye seçtirme, o anda olan durumdan/fırsatlardan yararlanma gibi çeşitli yollar denenmelidir.

Yapılan alışmalar incelendiğinde, çocuklar için felsefenin yapısındaki dört temel düşünme becerilerinden olan eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir. Ancak özenli ve iş birlikli düşünme becerilerine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Bu doğrultuda gelecekte yapılması planlan çalışmalarda bu eksiklik üzerine odaklanılabilir.

Uzaktan eğitim, özellikle pandemi sonrası dönemde hem ülkemizde hem de dünyada hızlı şekilde önem kazanan bir konudur. Gerek eğitimciler gerek öğrenciler ve veliler, bu kriz durumunda uzaktan eğitime yönelik dijital yeterlilikleri yaparak ve yaşayarak kazanmışlardır. Gerçekleşen bu öğrenmelerin doğru ve yerinde kullanımı olduğu gibi yanlış kullanımları da karşılaşılan durumlardandır. Bu sebeple eğitim ortamının tüm katılımcılarına (Ğrenci, veli, eğitimci, idareci vb.) yönelik hem uygulamalı hem de teorik olarak uzaktan eğitim ve dijital yeterlilik eğitimleri düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. & Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4). 353-364.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1). 92-97.
- Akbal, H. & Akbal, İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22). 532-546.
- Akkaya, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 133-149). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkocaoğlu Çayır, N. & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97-133.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2011*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkın Şahin, S. & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2). 192-206.
- Altıparmak, M. & Kurt, İ. D. & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı* 'nda sunulan bildiri, https://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf (Erişim tarihi: 20.04.2021).
- Alpay, S. (2013). Yeni felsefe ders kitabı. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.197-225.
- Altunkaya, H. (2019). Yazma eğitimi. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 81-111). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Aşıcı, M. (2010). Okul öncesinde dil ve okuryazarlık eğitimi. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (s. 35-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, A. (2019). Dil öğretimi. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 1-17). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim ders ve materyal tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aytan, T. (2019). Dinleme eğitimi. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 111-133). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balaban Salı, J. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 134-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2). s.368-388.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedford, D. & Stanley, M. (2019). *Roko püfleyen küçük dinazor*. (Çev: M. Hendek). İstanbul: Pearson Eğitim Çözümleri.
- Belet, Ş. D. (2008). Yazma öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 107-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Belet, Ş. D. (2011). Anlatım. Ş. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım* içinde (s. 23-43). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Belet, Ş. D. & Sağlam, F. (2015). Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Sınıf Öğretmenlerine Göre Değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 115-145.

- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, Ö. (2021). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bonilla, R. (2019). *Uzaylı arkadaşım*. (Çev: S. Özkan). İstanbul: Abm Çocuk ve İlk Gençlik Yayınları.
- Boyacı, N. P. & Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2). 85-124.
- Bulunuz, M. & Kıyrak, Z. & Tomaç, B. & Karagöz, F. & Recepoğlu, B. (2017). Biçimlendirici Değerlendirme Temelli Öğretim Uygulamaları: Eylem Araştırması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2). 98-123.
- Bülbül, M. Ş. & Aksoy, M. & Karabağ, N. & Karakoç, N. & Koçyiğit, R. (2019). Felsefe hayatın neresinde?. M. Ş. Bülbül (Ed.), *Felsefe şekerini içinde* (s. 9-11). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 11-53.
- Can, D. & Altunkaya, H. & Can, V. (2019). 8-12 yaş aralığındaki öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri üzerine bir araştırma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 1136-1166.
- COVID-19 Bilgilendirme Platformu. (2020). COVID-19 Nedir?. Erişim Adresi: <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

- Critical Thinking. (2021). Critical thinking, Stanford encyclopedia of philosophy.
Erişim adresi: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, (2). 51-59.
- Çotuksöken, B. (1994). *Felsefi söylem nedir?*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, B. (2013). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.35-49.
- Çotuksöken, B. & Tepe, H. (2013). Sunuş. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.9-15.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delice, M. & Günbeyi, M. (2013). Duygusal zekâ ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: Polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 1(27). 209-239.
- Demir, N. (2011). Dil kültürü. Ş. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım* içinde (s. 1-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39). 203-211.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Direk, N. (2019). *Filozof çocuk çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*. (2). 167-177.
- Dirican, R. & Deniz, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(28). 421-430.
- Dombaycı, M. A. (2013). Felsefe için öğretim programı & öğretim programı için felsefe. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.135-165.
- Droit, R.P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. (Çev: A. Karakış). İstanbul: Say Yayınları.
- Droit, R.P. (2019). *Kızıma felsefe öğretiyorum*. (Çev: İ.Yerguz). İstanbul: Say Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E & Aslan, Y. (2019). “Çıtır Çıtır Felsefe” adlı telif çocuk edebiyatı serisinin Jackson Konsepti bağlamında incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3). 14-30.
- Ebesek Büyükuğurlu, T. (2019, 28 Eylül). Felsefe, çocuğum için ne değiştirir?. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://philotopia.com/felsefe-cocugum-icin-ne-degistirir/>
- Ebesek Büyükuğurlu, T. (2020, 9 Eylül). Philotopia New York Times’da! Özgürlük Nedir? Pandemiye Çocuklara Felsefe Öğretmek. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <http://philotopia.com/philotopia-new-york-timesda-ozgurluk-nedir-pandemide-cocuklara-felsefe-ogretmek/>
- Elcil, Ş. & Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1). 21-33.
- Erdem, H. H. (2013). Türkiye’de çocuklar için felsefe kitapları. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.49-63.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eren, M. & Erhan, A. & Uluülke, F. (Yay. haz.). (1998). *Alfabetik okul ansiklopedisi*. (Cilt. 6, s. 1714-1716). İstanbul: Görsel Yayınlar.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, A. (2008). Türkçe öğretiminde ortam düzenleme ve araç gereç kullanımı. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s.181-205). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli akıl*. (Çev: Ö Akbaş). İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Göçer, A. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi içinde* (s.253-293). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gasparatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1). s.72-84.
- Ghaedi, Y. & Mahdian, M. & Fomani, F. K. (2015) Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: a directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5). s.547-551.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gün, M. & Demirel, A. (2019). Okuma eğitimi. H. Kavruk & H. Kurnaz (Editörler), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 43-81). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Günay, D. (2013). İlk ve ortaöğretimde felsefe eğitimi çalıştayı. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştay*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.23-29.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). 43-55.

- Gür, Ç. (2011). Çocuklar için felsefe. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*'ta sunulan bildiri, 227.cagla.gur.pdf (iconte.org) (Erişim tarihi: 08.06.2019).
- Gürgen, İ. (2008). Dinleme öğrenme alanı. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 47-67). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Husserl, E. (2014). *Kesin bilim olarak felsefe*. (Çev: A.Kaygı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- ICPIC. (2021). About us. Erişim adresi: [About Us - ICPIC](http://www.icpic.org)
- Institut De Pratiques Philosophiques. (2021). La philosophie à l'école primaire. Erişim adresi: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/fr/la-philosophie-a-lecole-primaire/>
- ISTE Standards. (2020). What are the ISTE standards?. Erişim Adresi: <https://www.iste.org/standards>
- ISTE Standards for Educators. (2020). ISTE standards for educators. Erişim Adresi: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- ISTE Standards for Students. (2020). ISTE standards for students. Erişim Adresi: <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, (2). 71-89.
- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Say Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2016). *Gelin çocuklar birlikte düşünelim*. İzmir: Tudem.

- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Oulu: Oulu University Press.
- Kanat, K. & Temel, Z. F. (2019). Sokratik yönteme dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3). 892-905.
- Kanbay, Y. & Aslan, . & Işık, E. & Kılıç, N. (2013). Hemşirelik lisans ğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), s. 244-251.
- Karadağ, F & Yıldız Demirtaş, V. (2018). Çocuklarla Felsefe ğretim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195). 19-40.
- Karadağ, F. & Yıldız Demirtaş, V. & Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi leğinin geliştirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, (10). 1-13.
- Karafilik, A. (2011). *Uygulamalı hızlı ve etkin okuma teknikleri*. Ankara: Yükseliş Yayınları.
- Karakaya, Z. (2006). ocuk felsefesi ve ocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI (1). 23-38.
- Karakuş, N. & Ucuzsatar, N. & Karacaoğlu, M. . & Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe ğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, F. Z. (2018). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: dördüncü sınıf rneği* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavcar, C. (2016). Sözlü ve yazılı anlatım ğretimi. C. Kavcar & F. Oğuzkan & S. Hasırcı (Editörler), *Türkçe ğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için içinde* (s. 79-103). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaya, N. B. (2020). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde çocuklar için felsefe: bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaymak Özmen, S. & Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1). 135-154.
- Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1). 339-357.
- Kenan, S. & Demir Çelebi, Ç. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *YICER - YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences*, Ankara: Pegem Akademi, 305-315.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21). 73-94.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4). 334-342.
- Koçkaya, S. & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(1). 31-44.
- Koyuncu, M. S. & Şata, M. & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi ile İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2). 216-238.
- Kuçuradi, İ. (2013). Türkiye'de felsefe eğitimi. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.17-23.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuduğunu anlamada "tahmin etme" stratejisinin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1). 47-63.

- Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (s. 85-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5). 66-77.
- Labbe, B. & Gaste, E. (2019). *Kavga edersen ne olur?*. (Çev: C. Akkartal). İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Lam, C. M. (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). s.187-203.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Manisa Celal Bayar Üniversitesi. (2021). Uzaktan eğitim nedir?. Erişim adresi: <http://uzem.cbu.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-nedir>
- Marashi, S. M. (2008). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1). s.12-15.
- Mazı, A. (2008). *Hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Metin, M. & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim*. (187). 293-310.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Düşünme eğitimi dersi (7. ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Oğuz, Ö. (2013). UNESCO ve felsefe eğitimi. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s.29-31.
- Oğuzkan, F. (2016a). Türkçe öğretiminde amaç ve ilkeler. C. Kavcar & F. Oğuzkan & S. Hasırcı (Editörler), *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için içinde* (s. 11-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2016b). Okuma ve dinleme öğretimi. C. Kavcar & F. Oğuzkan & S. Hasırcı (Editörler), *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için içinde* (s. 66-79). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2016c). Türkçe dersinde ortamlar. C. Kavcar & F. Oğuzkan & S. Hasırcı (Editörler), *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için içinde* (s. 117-131). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (2000). Çocuk edebiyatından eğitimde yararlanma. M. R. Şirin (Ed.), *99 soruda çocuk edebiyatı içinde* (s. 167-186). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, F. (2019). *Farklı ama aynı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Orhan Göksun, D. & Aşkın Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 42 (190). s.107-130.
- Önal, M. (2017). Çocukça felsefe yapmak ya da düşünme ve felsefe dersine hazırlanmak. *Çocuk ve Medeniyet*, (2). 61-69.

- Ören, M. (2012). Okulöncesinde yaratıcılığın geliştirilmesi. A. Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık* içinde (s. 39-61). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Örs, E. (2019). Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 68-88.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Y. (2004). Kişisel rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s.107-136). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özben Avşar, N. (2012). Çekingenlik. *Eğitimde Yansımalar*. (32). 5-7.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1). s.49-61.
- P4C Türkiye. (2020). P4C Kazanımları Nelerdir?. Erişim adresi: <https://www.p4c.com.tr/p4c/p4c-kazanimleri-nelerdir/>
- Parbucu, N. & Yıldırım Polat, A. & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*. 14(4), 417-433.
- Philosophy for Children. (2021). Stanford Encyclopedia of Philosophy, Philosophy for Children. Erişim adresi: <https://plato.stanford.edu/entries/children/>
- Piquemal, M. & Baas, T. (2018). *Konuş benimle küçük kedi*. (Çev: S. Çakar). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- San, İ. (2012). Yaratıcılıkta temel kavramlar. A. Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık* içinde (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Sak, U. (2012). Yaratıcı düşünme teknikleri. A. Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık* içinde (s. 17-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Scholl, R. & Nichols, K. & Burgh, G. (2009). Philosophy for children: towards pedagogical transformation. *'Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities And Curriculum' the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*'da sunulan bildiri, [\(PDF\) Philosophy for children: Towards pedagogical transformation \(researchgate.net\)](#), (Erişim tarihi: 20.04.2021)
- Seçer, Z. & Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1803-1816.
- Selçuk, Z. (2020, 31 Ağustos). İnternet erişimi olmayan öğrencilerimiz için neler yapıldı? [Video]. Erişim adresi: https://uzaktanegitim.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31125706_12_Ynternet_EriYimiOlmayan_OYrencilerimiz.mp4
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). Sözlü anlatım (konuşma). Ş. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım* içinde (s. 109-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Sinan, Ö. (2019). *Felsefeyle tanıyorum*. İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Socrates Caring Thinking. (2021). Caring thinking about caring thinking. Erişim adresi: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-ct08>
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soysal, Y. & Pullu, A. (2020). Söylem-biliş ilişkileri bağlamında çocuklar için felsefe: söylem analizi yaklaşımı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1). 29-73.
- Şimşek, A. (2012). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 108-134). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.


- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, I. & Dikici Sığırtmaç, A. (2018). Philosophy for children: basic issues and theoretical explanations. R. Efe & I. Koleva & H. A. Başal & M. Tufan & E. Atasoy (Editörler), *Educational sciences research in the globalizing world* içinde (s. 36-52). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Taşdelen, V. (2013). *Felsefeden edebiyata*. Ankara: Hece Yayınları.
- Taşdelen, V. (2017). Çocuk kültürü bağlamında çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, (2). 7-17.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Telman, N. (1998). *Hızlı ve etkin okuma*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. *İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, s. 77-97.
- The Philosophy of Childhood. (2021). Stanford Encyclopedia of Philosophy, The Philosophy of Childhood. Erişim adresi: <https://plato.stanford.edu/entries/childhood/>
- The Prindle Institute For Ethics. (2021). Teaching children philosophy. Erişim adresi: <https://www.prindleinstitute.org/teaching-children-philosophy/k-12-ethics-education-teaching-children-philosophy-resources/>
- Think Lab. (2021). Matthew Lipman kimdir?. Erişim adresi: [Matthew Lipman Kimdir? – Düşünce Lab \(dusuncelab.com\)](https://www.dusuncelab.com/matthew-lipman-kimdir/)
- Thinking: The Journal of Philosophy for Children. (2021). The journal of the institute for the advancement of philosophy for children. Erişim adresi: [Thinking: The Journal of Philosophy for Children - Online access \(pdcnet.org\)](https://www.pdcnet.org/journal-of-philosophy-for-children/)

- Topping, K. J. & Trickey, S. & Cleghorn, P. (2020). *Educational practies series 32 - philosophy for children*. Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vansieleghem, N. & Kennedy D. (2012). Introduction: what is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. N. Vansieleghem & D. Kennedy (Editörler), *Philosophy for children in transition problem and prospects* içinde (s. 1-13). United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*. 7(1). 59-74.
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük çocuklar için büyük fikirler*. (Çev: S. Kurtar & A. K. Gülen). Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. (Çev: T. Ebese Büyüküğürlü). İstanbul: Paraşüt Kitap.
- Worley, P & Ebese Büyüküğürlü, T. (2019, 15 Ekim). Peter Worley ile felsefe makinesi üzerine söyleşi [Video]. Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=-TIF-kROiKI>
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1). s. 183-201
- Yamada, K. (2020). *Bir problemle ne yaparsın?*. (Çev: A. E. Esen & T. Alemdar). İstanbul: Nar Yayınları.

- Yaşar, Ş. (2008). Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programlarındaki yeri. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2004). Bireyi tanıma teknikleri. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (137-194). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Youssef, C. & Campbell, M. ve Tangen, D. (2016). The effects of participation in a P4C program on Australian elementary school students. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 37(1). s.1-19.
- Yücel, H. A. (2016). *İyi Vatandaş İyi İnsan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zulkifli, H. & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (p4c) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2). s.29-45.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

| | | |
|--|---|-------------------|
| Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020 | Protokol No: 72716 | Tarih: 30.12.2020 |
|  ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ | | |
| ÇALIŞMANIN TÜRÜ: | Yüksek Lisans Tez Çalışması | |
| KONU: | Eğitim Bilimleri | |
| BAŞLIK: | İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları | |
| PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ: | Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI | |
| TEZ YAZARI: | Münevver KAYAALP | |
| ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ: | - | |
| KARAR: | Olumlu | |
| Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.) | | |
| Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.) | Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.) | |
| Prof. Hacı FİŞMER (Güzel Sanatlar Fak.) | Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.) | |
| Prof.Dr. Hândan DEVECİ (Eğitim Fak.) | Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.) | |

EK-2. Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-2 [REDACTED]
Konu : Yüksek Lisans Tez Çalışması

27/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelge

İlgi Genelge gereği, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Münevver KAYAALP'in "**İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları**" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını, İlimiz Pazaryeri İlçesi [REDACTED] İlkokulu 2. sınıf öğrencileri ile yapmak istemektedir.

Genelge gereği çalışma evraklarının Müdürlüğümüzce onaylanmış ve mühürlenmiş nüshalarının Kurum Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa Sami AKYOL
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Rahmi KÖSE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hüriyet Mah. Üniversite Sok. No:5 - BİLECİK

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Zekai ÇOBANDERE (Şube Müdürü) - Vesile ÖZGEN (Şef)

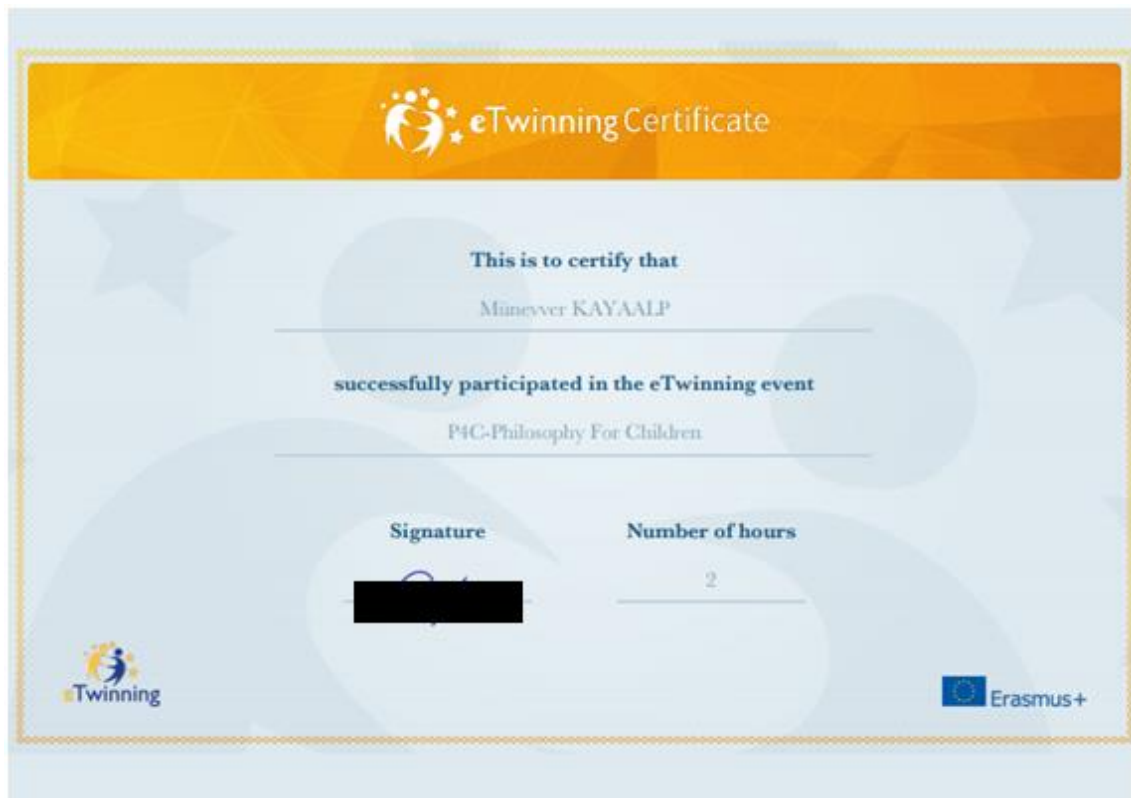
Telefon No : 0 (228) 280 11 00
E-Posta: bilgisistem11@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@b01.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <https://bilecik.meb.gov.tr/> Faks:2282801199

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden. 5 [REDACTED] loda ile teyit edilebilir.



EK-4. P4C-Philosophy for Children eTwinning Sertifikasi



EK-5. Çocuklar İçin Felsefe Teorik Eğitim Katılım Belgesi

KATILIM BELGESİ

SAYIN

Münewer KAYAALP

EĞİTİM ADI

Çocuklar İçin Felsefe - Teorik

Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Aydın Öğretmen Akademisi kapsamında 15.10.2020 tarihinde düzenlenen eğitime katıldığınızdan dolayı bu belgeyi almaya hak kazandınız.



SEYFULLAH OKUMUŞ
AYDIN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ

EK-6. Çocuklar İçin Felsefe Uygulamalı Eğitim Katılım Belgesi

KATILIM BELGESİ

SAYIN

Münewver KAYAALP

EĞİTİM ADI

Çocuklar İçin Felsefe - Uygulamalı

Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Aydın Öğretmen Akademisi kapsamında 19.10.2020 tarihinde düzenlenen eğitime katıldığınızdan dolayı bu belgeyi almaya hak kazandınız.



SEYFULLAH OKUMUŞ
AYDIN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ

ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları” başlıklı bir araştırma çalışması olup ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları yapma amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Münevver KAYAALP tarafından yürütülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmaların gelişimine ışık tutması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; canlı ders video kayıtları yapılarak, araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından gözlem notları tutularak, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımıyla oluşturacakları ürünlerle ve uygulama sonrasında öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresi boyunca korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Münevver KAYAALP

Adres: ...

Cep Tel: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları” başlıklı bir araştırma çalışması olup ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları yapma amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Münevver KAYAALP tarafından yürütülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmaların gelişimine ışık tutması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; canlı ders video kayıtları yapılarak, araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından gözlem notları tutularak, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımıyla oluşturacakları ürünlerle ve uygulama sonrasında öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresi boyunca korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Münevver KAYAALP

Adres: ...

Cep Tel: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma, “İlkokul 2. Sınıf Türkçe Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulamaları” başlıklı bir araştırma çalışması olup ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları yapma amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Münevver KAYAALP tarafından yürütülmekte ve bu alanda yapılacak çalışmaların gelişimine ışık tutması hedeflenmektedir.

- Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; canlı ders video kayıtları yapılarak, araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından gözlem notları tutularak, öğrencilerin etkinliklere etkin olarak katılımıyla oluşturacakları ürünlerle ve uygulama sonrasında öğrencilerle ve öğretmenle görüşme yapılarak veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırma süresi boyunca korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size ve çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Münevver KAYAALP

Adres: ...

Cep Tel: ...

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenim

Öncelikle çalışmamda bana yardımcı olduğunuz için size çok teşekkür ederim. Bu görüşme Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı tez çalışması kapsamında yapılacaktır. Tez çalışma konusu çocuklar için felsefe eğitiminin ilkökul ikinci sınıf Türkçe dersinde uygulanmasıdır. Bu kapsamda uygulamayı yapan ve uygulamanın etkilerini gören kişi olarak sizin görüşleriniz çok değerlidir. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. İzniniz olursa görüşmemizi kayıt altına alacağım. Kişisel bilgilerinizle birlikte istediğiniz tüm bilgiler tez kapsamında gizli tutulacaktır. Hazır olduğunuzda görüşmeye başlayabiliriz.

Münevver KAYAALP

Tarih- Saat

GÖRÜŞME SORULARI:

- 1- Çocuklar için felsefe eğitimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2- İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimin kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Sınıf ve yaş seviyesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - Türkçe dersiyle bütünleştirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 3- İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitiminin uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4- İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarının öğrencilerinizi nasıl etkilediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Genel etkiyi nasıl değerlendirirsiniz?
 - Çocukların dinleme/izleme becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- Çocukların okuma becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Çocukların konuşma becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Çocukların yazma becerilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

5- İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

6- İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

- O an uyguladığınız çözüm yolu nedir?
- Daha sonradan aklınıza gelen başka bir çözüm yolu var mıdır? Varsa nedir?

7- Araştırma sürecinin sizdeki olumlu ve olumsuz yansımalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba (Öğrenci Adı)

Çalışmamda bana yardımcı olduğun için sana çok teşekkür ederim. Bir süredir sizinle birlikte felsefe soruşturmaları yapıyoruz. Birlikte hikâyeler okuduk, sorular sorduk, bu sorulara yanıtlar verdik, arkadaşlarımızla fikirlerimizi paylaştık. Yaptığımız bu çalışmalarla ilgili senin duygu ve düşüncelerini merak ediyorum. Bu yüzden sana birkaç soru soracağım, istediğin gibi cevaplayabilirsin. Cevaplamak istemezsen sorun değil. Bu konuşmalarımızı kaydediyorum, eğer rahatsız olursan kaydetmeyebilirim. Duygularını ve düşüncelerini istediğin gibi, özgür ve rahat bir şekilde söyleyebilirsin. Başlamadan önce sormak veya söylemek istediğin bir şey var mı? O zaman sohbetimize başlayalım mı?

Münevver KAYAALP

Tarih- Saat

GÖRÜŞME SORULARI:

- 1- Felsefe soruşturmalarını nasıl bulduğunu anlatır mısın?
- 2- Türkçe derslerine felsefe soruşturmaları ekledikten sonra dersler değişti mi? Yeni veya farklı olarak neler yaptınız?
- 3- Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarıyla ilgili yaptıklarınıza ilişkin neler düşünüyorsun?
 - Yapılan çalışmaları beğendin mi?
 - En beğendiğin çalışma hangisiydi?
 - Neden en çok bu çalışmayı beğendin?
 - Beğenmediğin çalışmalar var mıydı?
 - Varsa bu beğenmediğin çalışmalar hangisiydi?
 - Neden bu çalışmayı beğenmedin?
 - Bu süreçte kendini nasıl hissettin?

4- Türkçe dersinde felsefe soruşturmaları yaparken neler öğrendiğini düşünüyorsun?
Neden? Yeni şeyler öğrendin mi?

5- Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının sevdiğin ve sevmediğin özellikleri neler oldu?

6- Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarının uzaktan eğitim/öğretim yoluyla yapılmasını nasıl buldun?

7- Türkçe derslerinde felsefe soruşturmalarını yaparken nasıl sorunlar yaşadın?

- Öncelikli olarak bir sorun yaşadın mı?
- Bu sorunları nasıl çözdün?
- Bu sorunu daha farklı nasıl çözebilirdin?
- O sırada çözemediğin bir sorunun oldu mu?
- O sırada çözemediğin sorunu sence nasıl çözebilirdin?
- Soruşturmalar sırasında öğretmenin bir sorun yaşadı mı?
- Öğretmenin yaşadığı sorun nasıl çözüldü?
- Öğretmenin sorunu daha farklı nasıl çözülebilirdi?
- Soruşturmalar sırasında arkadaşların sorun yaşadı mı?
- Arkadaşın yaşadığı sorunu nasıl çözdü?

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ FORMU

| | |
|--|----------------------------|
| Tarih - Saat | 22.03.2021 - 19.00 |
| Metin | Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar |
| <u>Genel Değerlendirme:</u> Ders öncesinde ve sonrasında, kayıt yapılmadığı sıralarda öğrenciler rahatlıyorlar ve hem kendi aralarında hem sınıf öğretmeniyle hem de benimle çok rahat ve mutlu şekilde iletişim kurabiliyorlar; şakalaşp sohbet edebiliyorlar. Ancak kayıt başladığında daha ciddi bir sınıf ortamı oluşuyor. Bu derste ve bir önceki derste Beste'nin soruşturma anlamında büyük yol kat ettiğini gözlemliyorum. Soruşturmalar esnasında doğal bir sorgulama yeteneği var ve karşısındaki kişiye farkında olmadan düşünce doğurtmaya çalışıyor. Gelen fikirlere yönelik karşıt görüş geliştirip yapılan yorumun çeşitli açılardan temellendirilmesi için yeni sorular üretebiliyor. | |
| <u>Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Değerlendirme:</u> Dinleme/İzleme: Berkay ve Mert haricinde tüm çocuklar uyararı dikkatli bir şekilde dinliyorlar. Berkay kamerasını açıp başka odalara geçiyor, bu nedenle dersi düzenli takip edemiyor. Deniz de kameranın karşısında durmuyor, oyun oynuyor ama bir kulağı derste oluyor, soru sorulduğunda kendi fikrini açıklayabiliyor. Konuşma: Uyararı olarak kullanılan hikâye metinleri giderek kısalmasına rağmen soruşturma aşaması ilk derste yetişmiyor. Soruşturmaların süresi giderek uzuyor. Bu sevindirici bir durum çünkü çocukların tartışma, yorum yapma, fikirlerini gerekçelendirme becerilerinin artmasından dolayı bu sürenin uzadığını gözlemliyorum. Okuma: Bugün pekiştirme aşamasında bireysel okuma çalışmalarına yer verilmemiştir. Yazma çalışmasındaki şiirlerini yazan ve paylaşmak isteyen çocuklar şiirlerini okumuşlardır. Yazma: Pekiştirme aşamasında yazma çalışması olarak çocuklardan arkadaşlık konusunda şiir yazmaları istenmiştir. Bugün derse katılan yedi öğrenciden beşi ders esnasında şiirlerini yazmış ve okumuşlardır. | |
| <u>Çocuklar İçin Felsefe Uygulama Basamaklarına Yönelik Değerlendirme:</u> Dikkat Toplama Çalışması: Her ders olduğu gibi bugün de derse iki tane dikkat toplama sorusuyla başlanmıştır. Öncelikli olarak hikâyeyi daha önceden okuyan veya dinleyen öğrenci bulunmamaktadır. Görselden ve başlıktan yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği konusunda sınıf öğretmeni herkesin fikrini almaya çalışıyor ve çocuklar tahminleri kolayca ifade edebiliyorlar ve bu konuda istekliler. Uyarının Sunulması: Uyararı sunumuna yapıldı ve Açık Soru 1 olarak "Sibi (robot) gerçek bir arkadaş olabilir mi?" sorusu soruldu. Mustafa "Olabilir, ödevlerimi yaparken bana yardımcı olabilir ya da arkadaşlarım başka yere taşındığında ben onunla oynayabilirim. Sıkıldığım zamanlarda da arkadaşlarımla birlikte Sibi'yle oynayabilirim." şeklinde fikrini belirtirken; Beste de "Olabilir, onunla sohbet ederdim, oynardım, ödevlerime yardım ederdi, korona bitince sokaklarda oynardık." şeklinde kendi fikrini ifade etti. Çisem "Olabilir, onunla oyun oynardım, ödevlerine yardım ederdim, dışarı çıkıp oyun oynardık, top oynardık bir de uyurduk." derken; Hülya "O beni komik komik güldürünce eğlenirdim, onunla oyunlar | |

oynardım hiç canım sıkılmazdı, arkadaşım korona olduğu için arkadaşım kalmazdı ama robot benim yanımda kalırdı.” şeklinde yorum yaptı. Hülya’nın kendini ifade etme konusunda geliştiğini söyleyebilirim. Artık daha rahat ve uzun cümlelerle kendi yorumunu yapabiliyor. Sınıf öğretmeni kendiliğinden gelişen bir Açık Soru ekledi: “Siz olsanız Sibi’yi mi yoksa normal bir arkadaşınızı mı arkadaş olarak tercih edersiniz?” Bu soru üzerine Mustafa, Çisem, Hülya ve Ali ikisinin de olmasını istediğini söylerken; Beste normal bir arkadaşı olmasını tercih etti. Sınıf öğretmeni, gelen yorumlara “Neden?” ve “Peki, ... olsaydı?” şeklinde sorular sorarak çocukların düşüncelerini gerekçelendirmelerini sağlamaya çalışıyor. Deniz ve sınıf öğretmeni robot bir arkadaş tercih ettiklerini açıkladılar. Bu tercih üzerine Beste “Ya robot bozulursa ne yapacaksınız?” sorunu sordu ve sınıf öğretmeniyle Deniz’in farklı açılardan bakmalarını teşvik etti. Sınıf öğretmeni kendi gerekçelerini açıklarken Beste karşıt görüşler geliştirdi ve en sonunda da “Öğretmen bizim kafamızı karıştırmaya çalışıyor.” şeklinde esprili bir yorum yaptı. Uyarın sunumuna devam edilirken sınıf öğretmeni bir önceki derste arkadaşlık konusunda konuşulanları hatırlattı ve Açık Soru 2 “Gerçek bir arkadaş nasıl olmalıdır?” sorunu sordu. Soruya gelen cevaplardan kavram haritası yapıldı:

Arkadaşlık:

Çisem: İyi insan olmalı. Kalp kırmamalı.

Beste: İyi günde kötü günde yanımızda olur. Yalan söylememeli. Saygılı olmalı. Oyunlarda mızıkçılık yapmasın.

Özge: Sevgi. İyi bir arkadaştan beklentilerimiz, yardım eder ve bizi yarı yolda bırakmaz.

Mustafa: İyi insan olmalı. Yardım etmeli, yardımsever olmalı, dürüst olmalı.

Hülya: Hasta olduğumuzda yanımızda olmalı.

Oluşturulan kavram haritası:



Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Hikâye çocuklara çok kısa geldi ve hikâyenin bittiğini çocuklar algılayamadılar. Normalde de Sibi Hikâyeleri bir dizi oturumdan oluşmakta. Bugün ilk oturumlardan birini

kullandık ve çocukların dikkatini çekti. Çocuklar soru sormak için istekliler. Tartışmak üzere çocukların önerdiği sorular şu şekildeydi:

Özge: Robotu kim koydu? O nereden geldi? Acaba sevdiğimiz arkadaşlarımız bizi yarı yolda bırakır mı?

Beste: Tuna neden Sibi'yi kıskanıyor?

Çisem: Tuna neden Sibi'yle arkadaş olmuyor?

Sınıf Öğretmeni: Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu? (Çisem'in sorusu üzerine bu soruyu sormuştur.)

Mustafa: Neden Sibi'yle arkadaş oldu? Neden Tuna'ya söyledi? Neden Tuna Sibi'yi kıskandı? Neden hep birlikte oynamadılar? Neden Tuna Sibi'yi sevmedi?

Sorgulama Grubu: Bugün tartışılmak üzere seçilecek soruyu oylama yaparak seçmeye karar verdik. Oylamayı ilk kez yaptık, sekiz kişiydik o yüzden oylama yapmak çok zor olmadı.

“Acaba sevdiğimiz arkadaşlarımız bizi yarı yolda bırakır mı?” sorusunu bir kişi; “Tuna neden Sibi'yi kıskanıyor?” sorusunu bir kişi; “Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu?” sorusunu dört kişi; “Neden Tuna Sibi'yi sevmedi?” sorusunu iki kişi oyladı.

“Cansız bir varlıktan arkadaş olur mu?” sorusuna dair çocuklar kendi görüşlerini açıkladılar ancak herkes yorum yapmadı diyebilirim.

Değerlendirme: Çocuklar bu bölümü çok seviyorlar, bu bölüme geçildiğinde mutlu olduklarını ifade ediyorlar.

“Bugün arkadaşlıkla ilgili düşüncelerimiz değişti mi?” sorusuna Özge, Çisem, Hülya, Mustafa, Beste evet yanıtını verirken; Berkay ve Deniz ise yanıt vermediler.

“Arkadaşlıkla ilgili düşüncelerimiz ilginç miydi?” sorusuna herkes evet yanıtını verdi.

“Bugün iyi sorular sorduk mu?” sorusuna da herkes evet yanıtını verdi.

Pekiştirici Felsefi Etkinlik Uygulamaları: Pekiştirme çalışması olarak arkadaşlık hakkında şiir yazmaları istediğimiz çocuklardan Beste ve Mustafa “Biz şiir yazmayı bilmiyoruz ki.” dediler. Bu durum üzerine sınıf öğretmeni çocukları cesaretlendirdi. Yedi öğrenciden beşi şiirini yazdı ve okudu. Deniz ve Berkay ise ders esnasında şiirlerini yazmadılar.

Yaşanan Güçlükler ve O Sırada Uygulanan Çözüm Yolları:

Ekran Kullanımı: Uzun zamandır görmediğimiz bu sorun yani çocukların ekranı karalaması yeniden ortaya çıktı. Sınıf öğretmeni çocukları kibarca uyarmıştır.

Aynı Anda Konuşma Sorunu: Mustafa, son birkaç derste konuşmak için sırasını bekliyordu ancak bugün dinleme konusunda yeniden zorlanmaya başladı ve konuşan kişinin sözünü sürekli böldü. Bunun üzerine Beste, Mustafa'yı bu konuda uyardı. Aynı sabırsızlığı Deniz'de de gözlemledim.

Bağlantı Sorunu: Devam ediyor.

Dikkat Sorunu: Bazı öğrenciler ev ortamının verdiği rahatlıkla dikkatlerini derse toplayamıyorlar ve sürekli evin içinde dolaşıyorlar. Bir başka dikkat sorunu da beklemekten kaynaklanıyor. Yazma aşamasında arkadaşlarından önce bitiren çocuklar, diğer arkadaşlarını beklerken farklı konulardan konuşup sohbet edebiliyorlar. Bu durum da yazmaya devam eden çocuğun dikkatini dağıtabiliyor.

Oylamayla Soru Seçimi: Çocuklar için felsefe oturumlarında demokratik ortamın oluşabilmesi, herkesin eşit söz hakkında sahip olması için tartışılacak soruyu grubun oylama yaparak seçmesi gerekiyor. Tabi ki bu bir zorunluluk değil ancak yapılan oylamada çocukların kendi sordukları soruyu seçme eğiliminde

olduğunu gördüm. Daha önceki oturumlarda oylama yapılmadığında da aynı durumla karşılaşmıştık. Mustafa da “Birkaç tane güzel soru vardı, hangisini seçeceğime karar veremedim o yüzden oy kullanmadım.” diyerek bu konudaki bir başka zorluğu yani karar verme zorluğunu açıkladı.

Yaşanan Güçlüklere Yönelik Ek Çözüm Önerileri:

Ekran Kullanımı: Önceki oturum günlüklerinde gerekli ek öneriler belirtilmiştir.

Aynı Anda Konuşma Sorunu: Önceki oturum günlüklerinde gerekli ek öneriler belirtilmiştir.

Bağlantı Sorunu: Önceki oturum günlüklerinde gerekli ek öneriler belirtilmiştir.

Dikkat Sorunu: Önceki oturum günlüklerinde gerekli ek öneriler belirtilmiştir.

Oylamayla Soru Seçimi: Zorunlu bir uygulama değil ancak bu sorunla karşılaşıldığında, sorunun nedenini belirleyerek uygun çözüm oluşturulabilir. Örneğin; kalabalık gruplarda birden fazla oy kullanmak, seçilecek soru için çocukların kararsızlık yaşaması, çocukların kendi sordukları soruyu seçme eğilimleri gibi nedenler bu zorluğu doğurabiliyor. Bir sonraki derste uygulamak üzere sınıf öğretmeniyle birlikte “kişinin kendi sorusuna oy verememesi” kuralını koyma önerisi geliştirdik.

ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ FORMU

| | |
|--|----------------------------|
| Tarih - Saat | 26.02.2021 - 20.00 |
| Metin | Bir Problemle Ne Yaparsın? |
| <u>Genel Değerlendirme:</u> Çocuklar bu derslere seyerek katılıyorlar. İlk başta problem kelimesi, çocuklara soyut gelebilir, günlük hayatla ilişkilendiremezler gibi gelmişti. Ama hikâyeyi okuduktan sonra (bazıları için okumadan da önce) hepsi olayı anladılar diyebilirim. | |
| <u>Türkçe Dil Becerilerine Yönelik Değerlendirme:</u> Dinleme/İzleme: Ekran karalayan öğrencilerim var. Bu durum dilemeyi olumsuz etkiliyor. Dinleyen çocukları da rahatsız ediyor. Ancak normalde derslere aktif katılan öğrencilerim bu derslerde de dinleme ve diğer becerilerde aktifler. Konuşma: Bugün çocuklardan güzel yorumlar geldi. Açıkçası bazı öğrencilerimin yorumları beni bile şaşırttı. Hiç beklemediğim diyebileceğim çocuklar farklı yorumlar yapınca seviniyorum. Okuma: Ayrıca okuma çalışması yapmadık, çocuklar yazdıklarını okudular. Yazma: Dikkat dağıtan şeyler vardı ama bunlara rağmen çocuklar dikkatlice yazma çalışmalarını yaptılar. | |
| <u>Çocuklar İçin Felsefe Uygulama Basamaklarına Yönelik Değerlendirme:</u> Dikkat Toplama Çalışması: İki tane dikkat toplama sorusunu sordum. Hikâyeyi daha önceden okuyan öğrencim yok. Uyarının Sunulması: Hikâye okurken sorular sorup çocukların görüşlerini almak dikkat artırıcı oluyor çünkü bazen dikkati dağılan öğrencilerim olabiliyor. Bu gibi ara-açık sorular sormak, çocukların dikkatini yeniden o ana getirmeye yardımcı oluyor. Açıkçası bugün çocuklar beklediğimden daha iyilerdi bu konuda. Hiç beklemediğim cevaplar geldi. Bunu da çocuklara dönüt olarak söyledim ve teşekkür ettim. Normalde bu konuda dönüt vermemem gerekiyor ama öğrencilerim beni tanıyor ve biraz da şakayla karışık onları onurlandırmakta sakınca görmüyorum. Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Soru önerileri kısmında bugün çok fazla öneri gelmedi. Gelen sorular da birbirine benzer sorulardı. Hepsini kapsayan bir soruyla tartışmayı yönlendirdik. Sorgulama Grubu: Çocuklarla problemleri üzerinden sorgulamalar gerçekleştirdik. Dersten sonra da hepsinin korona yüzünden sorunlar yaşadığı hakkında ve bunun gibi problemler hakkında tartışmaya devam ettik. Değerlendirme: Biçimlendirici öz değerlendirme soruları üzerinden değerlendirme yaptık. Çocuklar bu etkinliği ayrıca seviyorlar. Ellerini kullanmaları biraz daha oyun gibi geliyor onlara. Pekiştirici Felsefi Etkinlik Uygulamaları: Yazma ve yazdıkları okuma üzerinden dersimizi yaptık. Çocuklar aynı anda konuşmak istiyor. Bu durum da gürültüye neden oluyor. Ayrıca yazma derslerinde hep yaşadığımız bir başka konu da çocukların doğru bir cevap olduğunu düşünmeleri. Sistemsel bir sıkıntı olarak görüyorum bu durumu. Çünkü çocuklar özgürce düşünmeye alışmamışlar. Hepsi doğru cevabı bulmanın peşindeler. Yaptığımız bu derslerle bu durumu kırmayı amaçlamamız güzel. | |

Yaşanan Güçlükler ve O Sırada Uygulanan Çözüm Yolları:

Dış Ses Sorunu: Uzaktan eğitimin belki de en büyük olumsuz yanlarından biri bu durum. Okul ortamındaki sakin sınıf ortamını sağlamak biraz zor oluyor. Çünkü çocuklar evdeler ve rahatlar. Ailesi yanında olan çocuk da var olmayan çocuk da var. Bu durumda ses sorunu oluşabiliyor.

Ekran Kullanımı: Ekran karalama devam ediyor.

Aynı Anda Konuşma Sorunu: Çocukların aynı anda konuşması ne söylendiğinin anlaşılmasını engelledi. Söz hakkı istemelerini rica ettim, birkaç kez uyarmak zorunda kaldım.

Yaşanan Güçlüklerle Yönelik Ek Çözüm Önerileri:

Yaşadığımız tüm bu sorunları konuşarak çözmeye taraftarıyım. Ancak bazen konuşmak fayda etmiyor.

EK-14. Gözlem Formu Örneği (Doldurulmuş)

GÖZLEM FORMU

| | |
|---|--|
| Amaç | Bu gözlemin amacı, İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersiyle bütünleştirilen çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarına yönelik oluşturulan araştırma sorularından sorunlar bölümüne odaklanarak cevap aramaktır. |
| Tarih | 19.02.2021 |
| Metin | Roko Püfleyen Küçük Dinozor |
| Tema | Erdemler - Duygular |
| İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlükler/sorunlar nelerdir? | |
| <p><u>Bağlantı Sorunu:</u> Bu ders yaşanan güçlüklerin ilki bağlantı sorunudur. Lale ve Esra isimli öğrencilerin sesinin kesik kesik gelmesi ve derse tam olarak katılamamaları dikkat çekmiştir.</p> <p><u>Dış Ses Sorunu:</u> Bugün dersi farklı zamanlarda birkaç kez bölen bir diğer durum ise velilerin derse dikkat etmemesi olmuştur. Ders esnasında velilerin dersi bölmesi, bağırarak konuşmaları, çocuklarla konuşmaları, öğrencilerin kardeşlerinin ağlama sesleri dersi bölen ve çocukların dikkatini dağıtan önemli bir sorundur.</p> <p><u>Kolaylaştırıcı Tepkisi:</u> Soruşturmalarda kolaylaştırıcının, katılımcıların fikirlerine yansız yaklaşması gerekmektedir. Düşünceleri yermek veya övmek söz konusu değildir. Ancak Özge isimli öğrencinin fikrini belirtmesi üzerine kolaylaştırıcı aniden “Çok güzel.” şeklinde tepki vermiş ve kendisi de bu durumun farkına varmış ve öz eleştiri yapmıştır.</p> <p><u>Ekran Kullanımı:</u> Ekran paylaşıldığında Mert isimli öğrenci ısrarla ekranı karalamaktadır.</p> | |
| İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlüklerin/sorunların aşılmasına yönelik o an uygulanan çözüm yolları nelerdir? | |
| <p><u>Bağlantı Sorunu:</u> O an için bir çözüm yolu uygulanamamıştır.</p> <p><u>Dış Ses Sorunu:</u> Ders esnasında sınıf öğretmeni birkaç kez bu duruma yönelik uyarıda bulunmuştur. Sorunun devam etmesi halinde ise o öğrencinin sesini kapatmak zorunda kalmıştır. Dersin bitiminde ise aileyle görüşüp daha hassas davranmaları konusunda ricada bulunmuştur.</p> <p><u>Kolaylaştırıcı Tepkisi:</u> Öğretmen öz eleştiride bulunmuş ve çocukların hepsini tebrik ettikten sonra dikkatlerini yeniden uyarana çekmiştir.</p> <p><u>Ekran Kullanımı:</u> Öğretmen çocuğu uyarıp ve ekranı temizlemiştir. Ancak öğrenci karalamaya devam etmiştir.</p> | |
| İlkokul ikinci sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamalarında yaşanan güçlüklerin/sorunların aşılmasına yönelik ek çözüm önerileri nelerdir? | |
| <p><u>Bağlantı Sorunu:</u> İnternet bağlantı ve altyapı sorunları, cihaz mevcudiyeti gibi teknik sıkıntılar yaşayan öğrencilere yönelik destek çalışmaları bakanlık ve çeşitli kurum-kuruluşlarla yapılan iş birlikleri neticesinde giderilmeye çalışılmaktadır.</p> <p><u>Dış Ses Sorunu:</u> Bu konuda velilerle sürekli iletişim halinde olmak ve konuya dair hassas davranmalarını istemek bir çözüm yolu olabilir. Gerek toplu görüşmelerle gerek bu türde davranış gösteren velilerle birebir</p> | |

görüşmeler yapılarak bu soruna çözüm bulunabilir.

Kolaylaştırıcı Tepkisi: Kolaylaştırıcı olmak kolay gibi gözükse de aslında zordur. Gelen fikirleri tarafsız bir şekilde karşılaştırmak ve konuyu bağlayarak ilerlemek ciddi bir tecrübe gerektirmektedir. Uzun yıllardır sınıfta olan ve öğrencilerin olumlu-olumsuz her davranışına dönüt veren öğretmenler için bu durum daha da zorlaşmaktadır çünkü ortada mevcut bir alışkanlık vardır. Bir noktada kolaylaştırıcı olmak yerleşmiş olan bu kalıp davranışların da değişmesini gerektirmektedir. Bu konuda bireysel çaba ile yeni bir davranış geliştirilebilir.

Ekran Kullanımı: Paylaşılan ekrana öğrencilerin olumsuz olarak müdahale etmeleri konusunda çocuklarla konuşulabilir, bugün yaşanan şekilde sorunun devam etmesi durumunda kullanılan programın özelliğine göre öğrencilerin ekran kullanımı yetkileri durdurulabilir.

VIDEO KAYDI İÇERİK FORMU

| | |
|---|---|
| Tarih – Saat – Kayıt Süresi | 26.03.2021 - 19.00 - 30'38'' ve 27'34'' |
| Metin | Farklı Ama Aynı |
| <u>1. Derste Yapılan Etkinlikler:</u> | |
| Dikkat Toplama Çalışması: | |
| <ul style="list-style-type: none">• Sunu eşliğinde kitabın kapağı çocuklara gösterilmiştir.• “Daha önce bu hikâyeyi okuyan var mı?” ve “Sizce bu hikâye ne ile ilgili olabilir?” soruları sorulmuştur.• Çocukların fikirleri alınmıştır. | |
| Uyarının Sunulması: | |
| <ul style="list-style-type: none">• Uyarın sunumuna Açık Soru 1 ile başlanmıştır: “Farklı ama aynı ne demek?” sorusu üzerinden çocukların fikirleri alınmıştır.• Uyarın sunumuna devam edilmiş ve hikâye tamamlanmıştır.• Açık soru 2 olarak “Bizden farklı olan birini sevebilir miyiz?” sorusu sorulmuştur. Çocukların görüşleri alınmıştır.• Çocuklardan gelen yorumlar doğrultusunda “Farklı bir arkadaşınız var mı?” ve “İnsanlar değişir mi?” soruları üzerinden soruşturma şekillendirilmiştir. | |
| Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: | |
| <ul style="list-style-type: none">• Çocuklardan hikâye ile ilgili kendi sorularını oluşturmaları istenmiştir.• Kolaylaştırıcı çocukların sorularını tek tek ekrana yazmıştır. Bu doğrultuda çocuklardan aşağıdaki sorular gelmiştir:<ul style="list-style-type: none">➤ Mustafa: Neden yavruları farklıydı?➤ Beste: Şair neden bisikleti nasıl yaptığını anlatmamış, merak ettim de?➤ Çisem: Neden keçi yürüyemiyor?➤ Özge: Acaba keçinin renkleri neden siyah beyazdı?➤ Mustafa: Neden annesi yavruları gibi değildi?➤ Hülya: Arkadaşları sevinince neden etrafına topluyor?➤ Selçuk: Çoban ona neden bisiklet yapıyor?➤ Selçuk: Yavrular neden siyah beyaz?➤ Kolaylaştırıcı: Herkes aynı olsaydı dünya nasıl bir yer olurdu? | |
| <u>2. Derste Yapılan Etkinlikler:</u> | |
| Sorgulama Grubu: | |
| <ul style="list-style-type: none">• Oylama yapılarak soru seçimi yapılmış ve ilk olarak “Neden yavruları farklı renkte?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların görüşleri alınmıştır.• İkinci olarak “Neden keçi yürüyemiyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Çocukların görüşleri alınmıştır. | |

- Kolaylaştırıcı “Herkesin aynı olduğunu düşünün, sizce dünya nasıl bir yer olurdu?” sorusunu sormuş ve çocukların görüşleri alınmıştır

Değerlendirme:

- Biçimlendirici öz değerlendirme sorularından aşağıdaki sorular sorulmuş ve çocukların evet-hayır şeklinde oylaması sağlanmıştır:
 - Bugün farklılıkları ilgili düşündük mü?
 - Bugün farklılıklarla ilgili düşüncelerimiz değişti mi?
 - Bugün güzel sorular sorduk mu?

Pekiştirici Felsefi Etkinlik Uygulamaları:

- Çocuklar ‘kendine yetebilme’ konulu metni okumuşlar ve metne dair dört tane soru üzerinden yazma çalışmaları yapmışlardır.
- Gönüllü öğrenciler yazdıklarını okuyarak grupta paylaşmışlardır. Cevapları hakkında birbirlerine görüş bildirmişlerdir.
- Teşekkür edilerek ders bitirilmiştir.

Türkçe Dil Becerileri:

Dinleme/İzleme: Birbirlerini daha dikkatli dinledikleri gözlenmiştir.

Konuşma: Birbirlerinin fikirleri hakkında kendi görüşlerini açıklayabilmektedirler.

Okuma: Sessiz okuma çalışması yapılmıştır.

Yazma: Metin kapsamında dört tane soru üzerinden yazma çalışması yapılmıştır.

EK-16. Ders Etkinlik Planları Alan Açıklamaları

DERS ETKİNLİK PLANLARI ALAN AÇIKLAMALARI

| | |
|---|---|
| DERS | Türkçe |
| TEMA | Hazırlanan etkinliklerde: hak ve özgürlükler, birey ve toplum, iletişim, erdemler, duygular, doğa ve evren, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, çocuk dünyası temaları seçilmiştir. Felsefi soruşturmalarda sahip olduğu esneklik ve belirsizlik özelliği nedeniyle bir etkinlik birden fazla temayla ilişkilendirilmiştir. |
| TARİH VE SAAT | Her bir etkinlik planı 2 ders saati süresi için planlanmıştır. |
| ÖĞRENME ALANI | Dinleme – izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına planlarda yer verilmiştir. Çocuklar için felsefe etkinliklerinde dinleme – izleme ve konuşma öğrenme alanları yoğun olarak kullanılmaktadır. Okuma ve yazma alanları da pekiştirme çalışmalarısıyla sürece dâhil edilmiştir. |
| METİN | <ol style="list-style-type: none">1. Etkinlik Metni: Roko Püfleyen Küçük Dinozor2. Etkinlik Metni: Prens Ve Domuzcuk3. Etkinlik Metni: Bir Problemle Ne Yaparsın?4. Etkinlik Metni: Altın Parmak5. Etkinlik Metni: Kavga Edersem Ne Olur?6. Etkinlik Metni: Yaman Yumruk7. Etkinlik Metni: Konuş Benimle Küçük Kedi8. Etkinlik Metni: Kurbağa Ve Akrep9. Etkinlik Metni: Uzaylı Arkadaşım10. Etkinlik Metni: Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar11. Etkinlik Metni: Farklı Ama Aynı12. Etkinlik Metni: Cumhuriyet Adası |
| KAZANIM VE AÇIKLAMALARI | |
| <p>Hazırlanan etkinlik planlarında, 2019 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ikinci sınıf kazanımlarına yer verilmiştir. Kazanımların tamamı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Aşağıda etkinlik planlarında yer verilen kazanımlar belirtilmiştir.</p> | |
| 2. SINIF KAZANIM VE AÇIKLAMALARI | |
| T.2.1. DİNLEME/İZLEME | |
| T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. | |
| T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. | |
| T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. | |

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.2.3.16. Metin türlerini tanıır. Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi

verilir.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.2. Şiir yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Çocuklarla birlikte felsefe çalışmasına başlamadan önce gerek çocukların dikkatini uyarana çekmek gerek çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla dikkat toplama çalışması yapılmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin dikkatini toplamak ve zihinsel olarak derse hazırlanmalarını sağlamak amacıyla yapılan hazırlık aşamasıyla eşdeğerdir.

Öncelikli olarak o gün paylaşılacak olan hikâyeyi daha önceden okuyan veya dinleyen öğrenci var mı diye sorulacaktır. Gelen cevaplara dönütler verildikten sonra tahmin çalışmasına geçilecektir.

Peter Worley'nin yazmış olduğu "Felsefe Makinesi" isimli kitaptan yararlanılan oturumların dikkat toplama çalışması olarak, kitapta o bölüme ait resim çocuklara gösterilecektir. Çocuklardan resme bakmaları istenecek ve çocuklara düşünmeleri için belirli bir süre verilecektir. Resimden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulacaktır. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye hazırlanan sunu eşliğinde okunmaya başlanacaktır.

Çocuk edebiyatı eserlerinden seçilen hikâyelerin dikkat toplama çalışması olarak ise hikâyelerin

kapakları çocuklara gösterilecektir. Çocuklardan kapağa bakmaları istenecek ve düşünmeleri için gerekli süre çocuklara sağlanacaktır. Kitabın kapağında yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulacaktır. Gelen cevaplar dinlendikten sonra asıl uyarının sunumuna başlanacaktır.

Uyarının Sunulması: Hikâye daha önceden hazırlanan sunular eşliğinde aralarda felsefi sorular sorularak etkileşimli olarak okunur. Bu felsefi sorular “açık soru” olarak planlarda ve sunularda belirtilmiştir. Etkinlik planlarında etkinliğin akışını değiştirmek ve etkinliğe yön vermek için gerekli görülen noktalarda açıklamalar yazılmıştır.

“Felsefe Makinesi” isimli kitaptan alınan hikâyeler gerek cümle uzunluğu gerek metnin toplam uzunluğu açısından doğrudan aktarılmamıştır. Çocukların seviyesine daha uygun olması amacıyla araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından felsefi öğeleri silinmeden sadeleştirilmiştir. Bazı hikâyeler bu sadeleştirmeye rağmen uzun kalmıştır. Bu durumda ise hikâyeler doğrudan okunmayacak, çocukların sıkılmaması ve dikkatlerini kaybetmemeleri açısından masal anlatıcılığı yoluna gidilerek çocuklarla etkileşim arttırılacaktır.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir. Kolaylaştırıcının yararlanabileceği felsefi sorular planlarda “gizli sorular” başlığı altında belirtilmiştir.

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara

sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

- Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?
- Bugün birbirimizi dinledik mi?
- Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?
- Bugün düşüncelerimiz değişti mi?
- Bugün çok düşündük mü?
- Düşüncemiz ilginç miydi?
- Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?
- Bugün birbirimize nasıl davrandık?
- Bugün iyi sorular sorduk mu?
- Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?
- Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Etkinliğin tamamlanmasından sonra etkinliği desteklemek amacıyla çalışmalar yapılabilir. Pekiştirici felsefe etkinliği olarak resim yapılabilir, oyun oynanabilir, aile bireyleriyle konuyu tartişıp ertesini gün onların görüşlerini okulda-derste paylaşabilirler. Tartışılan konuya dair farklı kitaplar - hikâyeler okuyabilirler veya tartişma konusu hakkında farklı sorular üzerinde düşünebilirler.

Bu araştırmada, Türkçe dersi ile bütünleştirilen çocuklar için felsefe uygulamalarının pekiştirme çalışması olarak ise araştırmanın amacına hizmet etmesi için okuma ve yazma çalışmaları tercih edilmiştir.

Gregory, M. (2008). *Philosophy for children practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.

1. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Erdemler - Duygular

TARİH VE SÜRE: 1. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, okuma, yazma

METİN: Roko Püfleyen Küçük Dinozor – David Bedford & Mandy Stenley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamalı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Roko Püfleyen Küçük Dinozor hikâyesi hazırlanan sunu eşliğinde okunur. “Gökyüzünde parlayan, göz kırpan yıldızları izleyerek uykuya daldılar.” cümlesinden sonra Açık Soru 1 çocuklara sorulur:

Açık Soru 1: Roko ve Tüylü arkadaş mı oldular? Neden? Çocukların görüşleri alındıktan sonra uyaran sunumuna (hikâyenin okunmasına) devam edilir ve hikâyenin biriminde Açık Soru 2 sorusu sorulur:

Açık soru 2: Biriyle iyi biri arkadaş olmak için, ona bir şeyler mi vermemiz gerekir?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Arkadaş nedir veya kime arkadaş denir?

İyi bir arkadaş nasıl olur?

Bir şey vermezsek gene de iyi bir arkadaş olur muyuz?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Özgür Sinan'ın kaleme almış olduğu "Felsefeyle Tanışıyorum" adlı kitaptan, "Mutluluk" bölümünde, kavramlarla tanışalım alanında bulunan üçüncü hikâye çocuklarla okuma metni olarak paylaşılır (Sinan, 2019, s:110). Bireysel sessiz okumalar yapıldıktan sonra bireysel yazma çalışmasına geçilir. Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

➤ Anne, oyuncak arabayı neden satın almak istemiyor?

➤

.....

.....

➤ Çocuk neden ağlıyor?

➤

.....

.....

.....

➤ Oyunağını hediye eden çocuk nelerden mutlu oluyor?

➤

.....

.....

.....

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤

.....

.....

.....

2. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Erdemler - Duygular

TARİH VE SÜRE: 2. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Prens ve Domuzcuk – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmalarını için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmalarını yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Prens ve Domuzcuk oturumunda bulunan görsel çocuklara gösterilir. Daha önceden bu hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Uyarın metni uzun sayılabilir bu nedenle çocukları sıkmadan, konudan uzaklaştırmadan felsefe oturumu gerçekleştirilmelidir. “Prens ve Domuzcuk” hikâyesi sunu eşliğinde sınıf öğretmeni (kolaylaştırıcı) tarafından okunmaya başlanır.

“Ama üzerinde düşündükçe zorlaşmaya başlamış.” ifadesine gelindiğinde durulur ve Açık Soru 1 sorulur:

Açık Soru 1: Çocuklar kendinizi prensin yerine koyun. Mutsuz bir insan olmak mı yoksa mutlu bir domuzcuk olmak mı daha iyidir? Uyarın sunumuna devam edilir ve hikâyenin tamamlanmasının ardından Açık Soru 2 çocuklara sorulur:

Açık Soru 2: Sizce prens mutluluğu buldu mu?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada

çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Mutluluk nedir?

Mutluluk sonsuza dek sürer mi?

Mutluluğun sürmesini nasıl sağlayabilirsiniz?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Roger-Pol Droit tarafından kaleme alınan “Çocuklarla Felsefe Sohbetleri” isimli kitapta, “Gülmek ve Ağlamak” bölümünde, oynanabilecek oyunlar önerisi bu uygulamanın pekiştirici etkinliği olacaktır (Droit, 2017, s:105). Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

- “Ağlatan şeylerin bir listesini çıkar. Sonra bu aynı şeylerin güldürmesi için nelerin eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşün.”
- “Gülmek yasak olsaydı ne yapardık?”
- “Peki ya ağlamak yasak olsaydı ne yapardık?”

Ağlatan Şeylerin bir listesini çıkar. Sonra bu aynı Şeylerin güldürmesi için nelerin eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşün.

.....

.....

.....

.....

.....

Glmek yasak olsaydı ne yapardık?

.....

.....

.....

.....

.....

Peki ya ağlamak yasak olsaydı ne yapardık?

.....

.....

.....

.....

.....

3. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Kişisel Gelişim – Bilim ve Teknoloji

TARİH VE SÜRE: 3. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Bir Problemlerle Ne Yaparsın? – Kobi Yamada

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Bir Problemlerle Ne Yaparsın? hikâyesi hazırlanan sunu eşliğinde çocuklara okunur. “Onu görmezden gelmeyi denedim. Ama hiçbiri işe yaramadı.” cümlesinden sonra Açık Soru 1 sorulur:

Açık Soru 1: Çocuk neden problemini görmezden geliyor? “Ama o bir şekilde yine beni buldu.” ifadesine kadar sunu eşlinde hikâye okunur.

Açık Soru 2: Sizce çocuk problemlerinden kaçmalı mı yoksa kaçmamalı mı? Açık sorulardan sonra çocukların kendilerini ifade etmeleri sağlanır ve hikâye tamamlanır.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı),

çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Problem ne demek?

Endişelenmek nedir?

Problemler neden vardır?

Her problemin içinde fırsat var mıdır?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak

aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Sen bir problemle ne yaparsın?

(Çalışmana başlık koymayı unutma.)

4. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Kişisel Gelişim – Bilim ve Teknoloji

TARİH VE SÜRE: 4. Etkinlik - 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, okuma, yazma

METİN: Altın Parmak – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmalarını sağlar.

Söz Varlığı

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metninle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Altın Parmak oturumunda bulunan görsel çocuklara gösterilir. Daha önceden bu hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Uyarın metni uzun sayılabilir bu nedenle çocukları sıkmadan, konudan uzaklaştırmadan oturum gerçekleştirilmelidir.

“Midas kızını da altına dönüşünce çok üzölmüş; ağlamış, ağlamış, ağlamış...” cümlesinden sonra Açık Soru 1 sorulmalıdır:

Açık Soru 1: Sizce Midas nerede yanlış yapmıştır? Çocuklara hikâye ve soru hakkında düşünmeleri, kendi fikirlerini oluşturmaları için zaman verin.

Hikâyede Midas bir dilek tutuyor; dokunduğu her şeyin altına dönmesini istiyor. Tam olarak söylediği cümle olan “Dokunduğum her şeyin altına dönmesini istiyorum!” cümlesi ekrana yazılır. Devamında Açık Soru 2 sorulur:

Açık Soru 2: Şimdi Kral Midas’ın yerinde olduğunuzu hayal edin. İşlerin böyle ters gitmemesi için, dileğinizin sizi üzmemesi için siz dileğinizi nasıl ifade ederdiniz veya dileği nasıl ifade etseydiniz sonucunda üzülmezsiniz?

Çocukların görüşleri alındıktan sonra hikâye tamamlanır.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Her istediğini elde etseydin, mutlu olur muydun?

Sana bir dilek hakkı verilse, bir dilek dilemeye cesaret eder miydin yoksa korkar mıydın?

Dilek nedir?

Dileklerin gerçekleşmesini sağlayabilir miyiz?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Özgür Sinan'ın kaleme almış olduğu “Felsefeyle Tanışıyorum” adlı kitapta, “Mutluluk” bölümünde, felsefe düşünme alanından okuma metni hazırlanmıştır. Sonuç çıkarma alanında bulunan sorularla da okuma metni desteklenerek yazma çalışması oluşturulmuştur (Sinan, 2019, s:120). Bireysel okumalar yapıldıktan sonra bireysel yazma çalışmasına geçilir. Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

➤ Sence paraya dayalı mutluluk mu yoksa sevgiye dayalı mutluluk mu önemlidir? Neden?

➤

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Sence mutluluk nedir?

➤

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: İletişim – Erdemler - Duygular

TARİH VE SÜRE: 5. Etkinlik- 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Kavga Edersem Ne Olur? – Brigitte Labbe & Eric Gaste

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmalarını yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Kavga Edersem Ne Olur? hikâyesi hazırlanan sunu eşliğinde okunmaya başlanır. “Ama bu çok yanlış bir davranış olur Filocuğum. Dur da sana nedenini açıklayayım.” cümlesinden sonra Açık Soru 1 sorulur:

Açık Soru 1: Sizce neden Filo'nun davranışı yanlış olur? Çocukların görüşleri alındıktan sonra hikâye tamamlanır.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

İnsanlar neden kavga eder?

Kavga edersek ne olur?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Bilgin Kuş Zof senin ziyaretine gelse, sen onunla ne hakkında konuşmak isterdin?

Neden bu konu hakkında konuşmak istersin?

6. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: İletişim – Erdemler - Duygular

TARİH VE SÜRE: 6. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Yaman Yumruk – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmalarını için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Yaman Yumruk oturumunda bulunan görsel çocuklara gösterilir. Daha önceden bu hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Hazırlanan sunu eşliğinde hikâye çocuklarla paylaşılır ve öğretmen hikâyeyi okur. Hikâyenin sonu belli değildir ve sırasıyla açık sorular sorulur:

Açık Soru 1: Sizce Yaman ne yapacak ve neden?

Açık Soru 2: Çok kızgın olduğunda kendini kontrol edebiliyor musun, edemiyor musun?

Açık Soru 3: Çok kızgın olduğunda kötü bir şey yapmamak için kendini nasıl durduruyorsun?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru

önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Eğer iksirler sadece suysa nasıl işe yaradılar?

Eğer iksirler sadece suysa Yaman neden insanlara vurmaya bıraktı?

İnsanlara vurmak sizin elinizde değilse kötü hissetmeli misiniz?

Yaşlı kadın Yaman'a yardım etti mi yoksa etmedi mi?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Hikâyenin sonu belli değil ve bir son yazmak gerekiyor.

Yaman'ın ne yapacağını ve neden öyle yapacağını düşünüyorsun?

Bu soruyu düşünerek hikâyeye bir son yazar mısın?

Eğer istersen hikâyene resimler ekleyebilirsin.

- Hikâyenin sonu belli değil ve bir son yazmak gerekiyor.
- Yaman'ın ne yapacağını ve neden öyle yapacağını düşünüyorsun?
- Bu soruyu düşünerek hikâyeye bir son yazar mısın?
- Eğer istersen hikâyene resimler ekleyebilirsin.

A large, rounded rectangular area with a light purple gradient background, containing ten horizontal dotted lines for writing.

7. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Doğa ve Evren - İletişim

TARİH VE SÜRE: 7. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Konuş Benimle Küçük Kedi – Michel Piquemal & Thomas Baas

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlar.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Konuş Benimle Küçük Kedi hikâyesi hazırlanan sunu eşliğinde öğretmen tarafından okunmaya başlanır. “Ama niçin bizim gibi sözcükleri kullanarak konuşamıyor baba?” ifadesine kadar hikâye okunur ve Açık Soru 1 sorulur:

Açık Soru 1: Kediler neden bizim gibi sözcükler kullanamazlar?

Hikâye tamamlanır ve Açık Soru 2 sorulur:

Açık Soru 2: Kediler nasıl iletişim kurarlar?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada

çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Neden iletişim kurarsınız?

Hiç konuşmadığınızı hayal edin. Hayat sizce nasıl olurdu?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Konuş Benimle Küçük Kedi hikâyesinin arkasında bulunan sorularla düşünelim bölümünden yararlanılarak yapılan çalışma sayfası üzerinden yazma çalışması yapılır. Yazma çalışması için çocuklara gerekli zaman verilir. Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

Eğer evde bir hayvan besliyor olsaydın, onunla konuşmaya çalışır mıydın?

.....

.....

.....

.....

Ona ne anlatırdın? Okulda neler yaptığını mı? Sevinçlerini mi? Üzüntülerini mi?

.....

.....

.....

.....

Seni anladığını düşünür müydün?

.....

.....

.....

.....

8. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Doğa ve Evren - İletişim

TARİH VE SÜRE: 8. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, okuma, yazma

METİN: Kurbağa ve Akrep – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Kurbağa ve Akrep oturumunda bulunan görsel çocuklara gösterilir. Daha önceden bu hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Hazırlanan sunu eşliğinde hikâye öğretmen tarafından okunur. Hikâye bitiminde sırasıyla açık sorular sorulur:

Açık Soru 1: Sen yazarın yerinde olsan bu hikâyeye nasıl bir isim- başlık verirdin? Neden bu ismi verirdin?

Açık Soru 2: Kurbağa ve akrebin ölümünde sizce kim suçlu?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara

yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Suçlu olmak ne demek?

Sözünde durmak ne demek?

Elimizde olmadan sözümden dönsek suçlu olur muyuz?

Üzerine oturduğun sandalye kırılrsa, yere düşen yüzünden sandalye mi suçlu olur?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini

sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Özgür Sinan'ın kaleme almış olduğu “Felsefeyle Tanışıyorum” adlı kitaptan, “Suç ve Ceza” bölümünde, kavramlarla tanışıyorum alanında bulunan ikinci hikâye çocuklarla okuma metni olarak paylaşılır (Sinan, 2019, s:148). Bireysel okumalar yapıldıktan sonra bireysel yazma çalışmasına geçilir. Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

➤ Sence 3/A sınıfındaki kirlilik sorununun sorumlusu kimlerdir?

➤

.....

.....

➤ Sence utanç duygusu mu yoksa ceza mı daha etkilidir?
Neden böyle düşünüyorsun?

➤

.....

.....

.....

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Birey ve Toplum- Çocuk Dünyası

TARİH VE SÜRE: 9. Etkinlik- 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Uzaylı Arkadaşım – Rocio Bonilla

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmalarını için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Söz Varlığı

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Uzaylı Arkadaşım hikâyesi hazırlanan su eşliğinde öğretmen tarafından okunur. Her sayfada bulunan resim ve sorular açık soru olarak kullanılabilir.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara

yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Sizce çocuk ilk başlarda kendi istediği şekilde mi davranıyor?

Davranışlarımızı neler etkiler?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

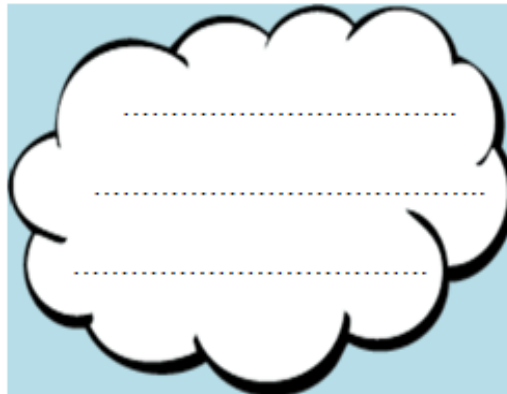
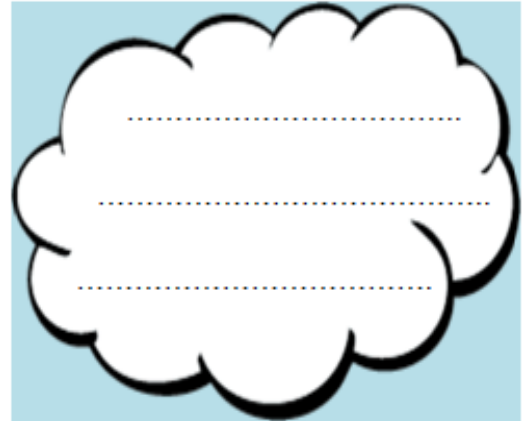
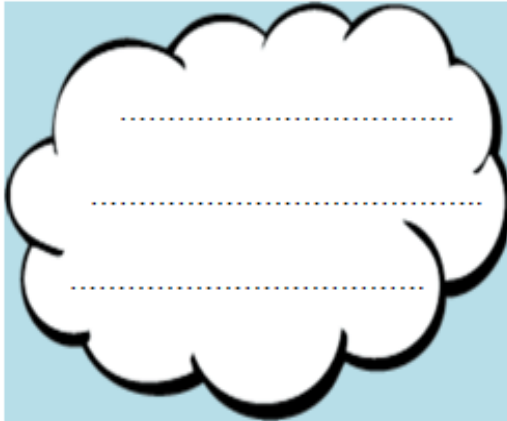
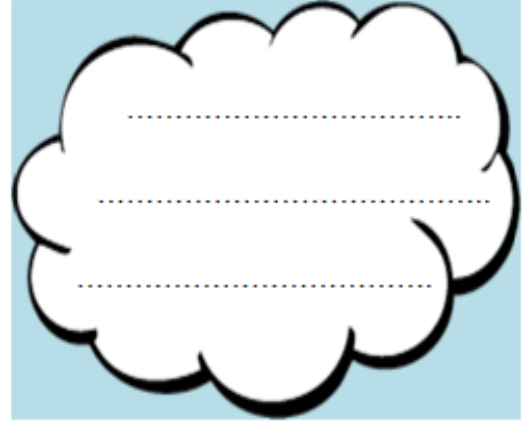
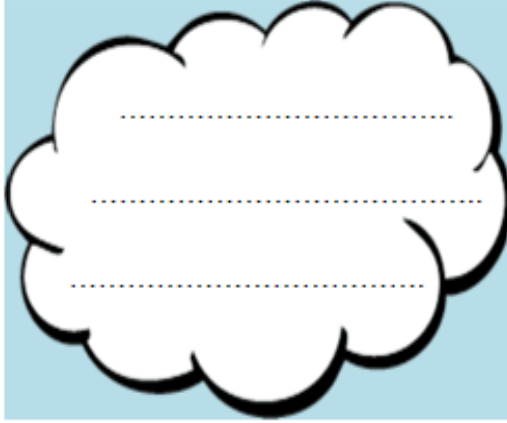
PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Eğer sen bir uzaylı arkadaş olsaydın, neleri merak ederdin?

Merak ettiğin konularda, 5 tane soru cümlesi yazabilir misin?

Eğer sen bir uzaylı arkadaş olsaydın, neleri merak ederdin?

Merak ettiğin konularda, 5 tane soru cümlesi yazabilir misin?



10. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Birey ve Toplum - Çocuk Dünyası

TARİH VE SÜRE: 10. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.2.3.16. Metin türlerini tanıır. Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.2. Şiir yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Sibi Hikâyeleri Arkadaşlar oturumunda görsel bulunmamaktadır. Bu nedenle arkadaşlık ile ilgili hazırlanan görsel çocuklara gösterilir. Bu görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Hikâyeyi daha önceden okuyan veya dinleyen öğrenci var mı diye sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Hazırlanan sunu eşliğinde hikâye öğretmen tarafından okunur.

Açık Soru 1: Sizce Tuna haklı mı yoksa yanılıyor mu? Sibi gerçek bir arkadaş olabilir mi?

Açık Soru 2: Gerçek bir arkadaş nasıl olmalıdır? Bu soru tartışılırken “arkadaşlık” kavramı üzerinden kavram haritası oluşturulur. Böylece gerçek bir arkadaşın nasıl olması gerektiği hakkında genel bir tartışmayla hikâyeye ve Açık Soru 1'e demir atma sağlanabilir.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara

yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Cansız bir varlık arkadaş olabilir mi? Mesela bir sandalye?

Peki ya bir oyuncağımız gerçek bir arkadaşımız olabilir mi?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak

aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Arkadaşlık konusunda bir şiir yazar mısın?

Şiirine bir isim/başlık vermeyi unutma!

Arkadaşlık konusunda bir şiir yazar mısın?

Şiirine bir isim/başlık vermeyi unutma!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Hak ve Özgürlükler – Birey ve Toplum

TARİH VE SÜRE: 11. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, okuma, yazma

METİN: Farklı Ama Aynı – Feridun Oral

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmalarını sağlar.

Söz Varlığı

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.2.3.14. Okuduğu metninle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Hikâyeyi okumaya başlamadan önce kitabın kapağı hazırlanan sunudan çocuklara gösterilir. Daha önce hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Kitabın kapağına bakılarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği sorulur. Çocukların dikkatleri toplandıktan sonra uyaran sunumuna geçilir.

Uyaranın Sunulması: Açık Soru 1: Farklı ama aynı ne demek? sorusu ile uyaran sunumuna başlanır. Çocukların fikirleri alındıktan sonra hazırlanan sunu eşliğinde hikâye öğretmen tarafından okunur. Hikâye bitiminde Açık Soru 2 sorulur:

Açık Soru 2: Bizden farklı olan birini sevebilir miyiz?

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola

çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

GİZLİ SORULAR:

Eğer herkes birbirinin aynısı olsaydı, dünya nasıl bir yer olurdu?

Sizce farklı olmak iyi midir yoksa kötü mü? Neden?

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları yardımıyla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları

sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Özgür Sinan'ın kaleme almış olduğu “Felsefeyle Tanışıyorum” adlı kitaptan, “Özgürlük” bölümünde, kavramlarla tanışıyorum alanında bulunan birinci hikâye çocuklarla okuma metni olarak paylaşılır (Sinan, 2019, s:66). Bireysel okumalar yapıldıktan sonra bireysel yazma çalışmasına geçilir. Gönüllü olan öğrenciler varsa yazılarını sesli olarak okuyup grupla paylaşabilirler.

➤ Aykut yavru kırlangıcı neden hemen özgür bırakmıyor?

➤

.....

.....

➤ Aykut yavru kırlangıcı ne zaman özgür bırakıyor?

➤

.....

.....

➤ Sence Aykut, yavru kırlangıcı özgür bırakarak doğru olanı mı yaptı?

➤

.....

.....

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤

.....

.....

.....

.....

12. DERS ETKİNLİK PLANI

DERS: Türkçe

TEMA: Hak ve Özgürlükler – Birey ve Toplum

TARİH VE SÜRE: 12. Etkinlik – 2 ders saati

ÖĞRENME ALANI: Dinleme - izleme, konuşma, yazma

METİN: Cumhuriyet Adası – Peter Worley

KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

T.2.1. DİNLEME/İZLEME

T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.1.2. Dinlediklerinde /izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır. Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.2.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.

T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.2.2. KONUŞMA

T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmalarını sağlar.

T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.

b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.

T.2.3. OKUMA

Söz Varlığı

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.2.4. YAZMA

T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.

T.2.4.3. Kısa metinler yazar.

T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.

b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.

T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.

T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.

a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.

b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.

T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.

ÖĞRENME SÜRECİ

Dikkat Toplama Çalışması: Peter Worley'nin yazmış olduğu Felsefe Makinesi isimli kitapta, Cumhuriyet Adası oturumunda bulunan görsel çocuklara gösterilir. Daha önceden bu hikâyeyi okuyan ya da dinleyen var mı diye sorulur. Görselden yola çıkarak hikâyenin ne ile ilgili olabileceği çocuklara sorulur. Gelen cevaplar dinlendikten sonra hikâye okunmaya başlanır.

Uyarının Sunulması: Hazırlanan sunu eşliğinde “1. Bölüm: Bir kazazede olarak hayatta kalmak” bölümü çocuklarla paylaşılır. Metnin sonunda çocuklardan ıssız bir adada mahsur kaldıklarını düşünmeleri istenir ve Açık Soru 1 sorulur:

Açık Soru 1: Siz nasıl hayatta kalırdınız? Çocukların cevapları dinlenir ve 2. bölüme geçilir.

“2. Bölüm: Karar almak” bölümü sunu eşliğinde çocuklarla paylaşılır. Bu bölümde ortaklaşa karar alma becerisine yönelik aşağıdaki sorulara cevaplar aranır:

- Adanız için bir isim buldunuz mu?
- Nasıl karar verdiniz?
- Karar verirken herhangi bir sorun yaşadınız mı?
- Sorunları çözdünüz mü, nasıl çözdünüz?

Açık Soru 2: En iyi yöntemin hangisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? Adaya isim verirken seçtiğiniz yöntem adil bir yöntem mi?

Açık Soru 3: Kasabanızda fikir ayrılıkları olursa nasıl başa çıkarsınız?

“3. Bölüm: Kurallar” bölümü sunu eşliğinde çocuklarla paylaşılır. 2. Bölümde ortaklaşa karar alma sağlandıktan sonra kurallara karar vermeye yönelik olarak “kurallar” kavram haritası hazırlanır. Bu noktada çocuklardan görüş gelmezse Açık Soru 4 sorulabilir:

Açık Soru 4: “Hiç kural olmamalı” kuralını mı koymalıyız?

“4. Bölüm: Adil olan nedir?” bölümü sunu eşliğinde çocuklarla paylaşılır. Ortaklaşa hareket etme ve karar alma konuları “adil olma - adalet” kavramı ile birleştirilerek tartışma yönlendirilir.

Tartışılacak Ana Sorunun Belirlenmesi: Bu aşamada hikâyenin özünde yatan kavram ve durumlar tartışılır. Çocuklardan, hikâyenin onların gözünde önemli olan durumu, olayı veya kavramına yönelik sorular sormaları istenir. İlk başta hikâyeden yola çıkılarak oluşturulan bu sorular zamanla genelleştirilmelidir. Bu süreçte çocuklara yardımcı olunabilir. Sorulan sorular, soran kişinin ismiyle birlikte ekrana yazılır ve aralarından bir soru tartışılmak üzere oylanarak seçilir. İlk olarak seçilen soruyu soran çocuk görüşünü belirtir. Diğer çocuklar da “katılıyorum” veya “katılmıyorum” şeklinde sırayla kendi görüşlerini neden belirterek paylaşırlar. Öğretmen (kolaylaştırıcı), çocukları felsefi sorular sormaları konusunda cesaretlendirir. Zorlandıkları noktada çocukların ilgisini çekecek felsefi tartışma soruları sorabilir. Eğer birden fazla soru önerisi olursa sorular oylanır ve en çok oyu alan soruyla felsefi tartışma başlatılabilir. Soru sorulmadan önce o kısma kadar olan hikâye veya metin kolaylaştırıcı tarafından kısaca hatırlatılır. Böylece dikkati dağılan ve düşüncelerini şekillendiren çocuklara yardımcı olunur. Bir kişi fikrini belirttikten sonra gruptan yorum gelmiyorsa, kolaylaştırıcı çocukları daha aktif kılmak için, bu fikre katılıp katılmadıklarını sorabilir.

Sorgulama Grubu: Bir üst aşamada seçilen tartışma sorusunu veya sorularını grup bireyleri derinlemesine inceler ve tartışır. Soruya farklı açılardan bakmaları sağlanır. Çocuklar soru veya sorular üzerine düşünür ve kendi hipotezlerini geliştirirler. Kendi fikirlerini destekleyecek örnekler sunabilirler. Birbirlerinin yorumlarına katılıp katılmadıklarını nedenleriyle açıklarlar. Düşüncelerini “neden” ve “nasıl” soruları

yardımla temellendirebilirler. İsterlerse üretilen fikirlerden sonuç çıkarımı yapabilirler ancak amaç kesin bir sonuca ulaşmak değildir. Asıl olan süreçte kalıp fikirleri izlemek ve herkesin grup arkadaşlarına saygı duyarak kendi yolculuğunu yönetebilmesidir.

DEĞERLENDİRME

Çocuklarla birlikte uygulama değerlendirilir. Burada amaç tartışmayı yeniden irdelemek, tartışılan soruya net bir yanıt vermek veya tüm grubun aynı fikirde olmasını sağlamak değildir. Değerlendirmedeki amaç, etkinliğin geneline bakıp çocukların bilişsel ve sosyal anlamda nasıl olduklarını görmek ve kendilerini fark etmelerini sağlamaktır. Her felsefe oturumundan sonra çocuklara sormak için aşağıdaki sorulardan iki veya üç tanesi seçilebilir. Ya da bir soru seçilip derinlemesine yorumlamaları sağlanabilir. Olumlu yanıtlarda başparmak yukarıya, olumsuz yanıtlarda başparmak aşağıya bakacak şekilde çocukların değerlendirme yapmaları sağlanır. Aynı zamanda çocuklardan değerlendirmeye dair yorumları da alınabilir (Gregory, 2008, s:70).

Gregory (2008)'nin Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı El Kitabı'nda belirtmiş olduğu Biçimlendirici Öz Değerlendirme Soruları:

Bugün bir daire içinde mi oturuyorduk?

Bugün birbirimizi dinledik mi?

Bugün birçok insan mı yoksa sadece birkaç kişi mi konuştu?

Bugün düşüncelerimiz değişti mi?

Bugün çok düşündük mü?

Düşüncemiz ilginç miydi?

Bugün düşüncelerimiz için iyi nedenler bulabildik mi?

Bugün birbirimize nasıl davrandık?

Bugün iyi sorular sorduk mu?

Bugün yeni bir şeyler düşündük mü? Yeni bir fikrimiz oldu mu?

Bugünkü felsefe etkinliğimiz ilgi çekici - önemli miydi?

PEKİŞTİRİCİ FELSEFİ ETKİNLİK UYGULAMALARI

Sence adanın bir lideri olmalı mı? Neden?

Adaya kim lider olmalı? Neden? (En akıllı olan mı, en güçlü olan mı ya da herkes lider olabilir mi?)

İstersen çalışmana düşüncelerinle ilgili resimler de çizebilirsin.

EK-18. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarına İlişkin Örnekler

➤ Anne, oyuncak arabayı neden satın almak istemiyor?

➤ Çünkü... çocuğun çok... oynadığı için.

➤ Çocuk neden ağlıyor?

➤
Annesi... ona... o... oyuncak... alamadığı için

➤ Oyuncakını hediye eden çocuk nelerden mutlu oluyor?

➤ Çünkü... oyun... arkadaşları... balonlarla
paly. balon... dol... seviyorum ve
bun... mutlu... oluyorum.

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤
Çocuk... niye... ağlıyor mu?
Çocuk... niye... oyuncaklarını... paylaşıyor?

2. DERS

Ağlatan Şeylerin bir listesini çıkar. Sonra bu aynı Şeylerin güldürmesi için nelerin eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşün.

Drmek
elimi kesmek
gıdıklatmak
sa ka laŐmak

Glmek yasak olsaydı ne yapardık?

glmem

Peki ya ağlamak yasak olsaydı?

ağlamam

3. DERS

Sen bir problemle ne yaparsın?

(Çalışmana başlık koymayı unutma!)

OYUNCAĞIM KIRILDI

Önce...problemi...nasıl...çözeceğimi

planlarım:...Sonra...problemi...çöze-

tim:...Eğer...benim...çözemedim kadar

çıldı...ise...gardım...alırım.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Sence paraya dayalı mutluluk mu yoksa sevgiye dayalı mutluluk mu önemlidir? Neden?

➤ ..Sevgiye dayalı mutluluk,.....

iyi bir arkadaş edinmek mutluluktur.

➤ Sence mutluluk nedir?

➤ Mutluluk sevgidir.

İstedini aldığı zaman mutlu olursun.

Başarı oldu zaman mutlu olursun.

5. DERS

- Bilgin Kuş Zof senin ziyaretine gelse, sen onunla ne hakkında konuşmak isterdin?
- Neden bu konu hakkında konuşmak istersin?

Ar. Kadıg. İ. M. Osman... benim... Kalenlerimi...
çalıştır... benim sinirle niyorem ya...
aynı olduklarım... kalırsa... ben rabriam...
ya... aynı olacak... kalırsa...
ben aynı olacak... kalırsa...
ve... ben... neyle... aynıyım... aynı olduklarım
hepsini... çalıştır...



6. DERS

- Hikâyenin sonu belli değil ve bir son yazmak gerekiyor.
- Yaman'ın ne yapacağını ve neden öyle yapacağını düşünüyorsun?
- Bu soruyu düşünerek hikâyeye bir son yazar mısın?
- Eğer istersen hikâyeye resimler ekleyebilirsin.

..... MACERA

..Yaman..... bir..... ddaya..... düştü.....
..kurtulması..... için..... bir..... şeyler.....
..yapması..... gerekiyordu..... neyseki
..sahile..... dev..... bir..... yazı..... yazdı..
..(İMDAT)..... ve..... yukarıdan..... geçen
..bir..... helikopter..... onu..... kurtardı:..

Eğer evde bir hayvan besliyor olsaydın, onunla konuşmaya çalışır mıydın?

Benim 2 tane hayvanım var. bir-
tanesi kuş. bir tanesi de Balık. Ben
çok Balığımlı seviyorum. kuşum beni
taklit ediyor.

Ona ne anlatırdın? Okulda neler yaptığını mı? Sevinçlerini mi? Üzüntülerini mi?

Okulda arkadaşlarımla çok
eğleniyorum. diyorum.

Seni anladığını düşünür müydün?

Evet. ben kuşumun dediklerini
anlıyorum.

7. DERS

➤ Sence 3/A sınıfındaki kirlilik sorununun sorumlusu kimlerdir?

➤ 3/A sınıfının kirlilik sorununun sorumluları öğrencilerdir bence.

➤ Sence utanç duygusu mu yoksa ceza mı daha etkilidir? Neden böyle düşünüyorsun?

➤ Dence ceza daha etkilidir. Ceza verilince bir daha aklına geleceği için böyle düşünüyorum.

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤ Sınıflarının devamlı temiz bir ortam almasını sağlamak için böyle düşünmüşlerdir.

9. DERS

Eğer sen bir uzaylı arkadaş olsaydın, neleri merak ederdin?

Merak ettiğin konularda, 5 tane soru cümlesi yazabilir misin?

Burada neden
karallıklar var?
.....

Burada oksijen
var mı?
.....

Burada yemek
var mı?
.....

Burada uyuyabilir-
miyiz?
.....

Burada oyun-
cak var mı?
.....

Arkadaşlık konusunda bir şiir yazar mısın?

Şiirine bir isim vermeyi unutma!

Sevgilik

Arkadasını sev.....

onu bırakma...oda.....

seni unutmaz yeter.....

ki sen onu sev ve.....

onu bırakma.....

çünkü oda seni se.....

ven onu bu şiiri.....

okuy san sende.....

arkadaşını sev.....

➤ Aykut yavru kırlangıcı neden hemen özgür bırakmıyor?

➤ .. Ana ve babasını bulamadığı için ona baktığı için ..

➤ Aykut yavru kırlangıcı ne zaman özgür bırakıyor?

➤ .. Biraz büyüüp kanatları gösle nince ..

➤ Sence Aykut, yavru kırlangıcı özgür bırakarak doğru olanı mı yaptı?

➤ .. Evet ..

➤ Bu öyküde merak ettiğin başka konular var mı? Merak ettiklerini aşağıya yazabilirsin.

➤ ..

12. DERS

- 1- Sence adanın bir lideri olmalı mı? Neden?
- 2- Adaya kim lider olmalı? Neden? (En akıllı olan mı, en güçlü olan mı ya da herkes lider olabilir mi?)
- 3- İstersen çalışmana düşüncelerine ilgili resimler de çizebilirsin.

Lider olmalıdır. Lider olmasaydı
herkezin işleri karışır. En akıllı
mesela herkes lider olsaydı hiç
kimse iş yapamazdı.

