

İLKOKULDA
ÇOCUKLARLA FELSEFE UYGULAMALARI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
Doktora Tezi
Celal BOYRAZ
Eskişehir 2019

**İLKOKULDA ÇOCUKLARLA FELSEFE UYGULAMALARI:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Celal BOYRAZ

DOKTORA TEZİ

Sınıf Öğretmenliği Programı/Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1808E276 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Celal BOYRAZ'ın "İlkokulda Çocuklarla Felsefe Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 20.11.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Burçin TÜRKCAN

Üye : Prof.Dr. Ali ERSOY

Üye : Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Prof.Dr. Şengül ANAGÜN

Üye : Prof.Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Prof.Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdür Vekili

ÖZET

İLKOKULDA ÇOCUKLARLA FELSEFE UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Celal BOYRAZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019
Danışman: Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile düşünme ve iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında tespit edilen sorunların öğretmenin gelişimi sayesinde döngüsel olarak çözülebileceği öngörüldüğünden yöntem olarak araştırmada, eylem araştırması benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında Bayburt il merkezinde bulunan bir ilkokulda 20 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenidir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme, alan notları, günlükler, geçerlik komitesi toplantı tutanakları ve kişisel bilgi formlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 15.10.2018-30.04.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde sistematik analitik analiz süreci takip edilmiş ve veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle sınıfta düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik mevcut durum tespiti gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretmene Çocuklarla Felsefe yaklaşımı eğitimi verilerek Hayat Bilgisi dersinde bu yaklaşımın kullanımına dönük sekiz eylem planı döngüsü gerçekleştirilmiştir. Bu süreç boyunca yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu öğretmende Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamaya dönük gelişmeler olduğu ve bu gelişmelerin öğrencilerin bir takım becerilerini olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Hayat bilgisi dersi, Çocuklarla Felsefe, Sınıf öğretmeni, Düşünme becerileri, Eylem araştırması.

ABSTRACT

PRACTICES OF PHILOSOPHY WITH CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Celal BOYRAZ

Department of Primary Education, Primary School Education Program
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN

The purpose of this study is to demonstrate as how to improve the thinking and communication skills of the third grade of primary school through the Philosophy with Children approach within the scope of Life Science course. It was predicted that the problems identified in the research could be solved cyclically through the development of the teacher. Therefore, action research design is adopted as research method. The participants of the study were 20 third-grade students and the teacher in a primary school located in Bayburt city center, in academic year 2018-2019. Observation, interview, field notes, diaries, validation committee meeting report and personal information forms, which qualitative data collection methods were used in the study. The data obtained during the study were collected between 15.10.2018-30.04.2019. In the analysis of the data, the systematic analytical analysis process was followed and the data were analyzed using the content analysis approach. Within the scope of the research, first of all, the current situation in the classroom regarding the acquisition of thinking and communication skills was determined. As a result of the observations and interviews conducted during this process, it was found out that there were developments in applying the Philosophy with Children approach and that these developments positively affected some of the skills of the students. It was concluded that the application had positive effects in many aspects for the students. In line with these results, suggestions were made for implementation and further research.

Keywords: Primary education, Life science course, Philosophy with Children, Primary school teacher, Thinking skills, Action research.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında beni en başından itibaren yüreklendiren, desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam, danışmanın Doç. Dr. Burçin Türkcan’a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez izleme komitesinde yer alarak araştırma boyunca görüşleri, önerileri ve dönütleriyle araştırmanın son haline gelmesinde büyük katkıları olan Prof. Dr. Ali Ersoy ve Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez jürisinde yer alarak değerli görüşlerini ve katkılarını esirgemedikleri için Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi ve Prof. Dr. Şengül Saime Anagün hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana sınıfının ve düşüncelerinin kapılarını sonuna kadar açan, araştırmaya olan ilgisini, isteğini ve heyecanını bir an olsun yitirmeyen ve birlikte çok şey öğrendiğimiz “Mustafa Öğretmen” ve öğrencilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya geçerlik komitesi üyesi olarak önemli katkılarda bulunan Arş. Gör. Mutlu Aksoy’a ve Dr. Öğr. Üy. Yusuf Ergen’e ve araştırmaya uzman görüşleriyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üy. Tuğba Aslan’a, Dr. Öğr. Üy. Özgür Babayiğit’e, Arş. Gör. Dr. Mahmut Bozkurt’a, Arş. Gör. Bilal Öncül’e, Arş. Gör. Önder Eryılmaz’a ve Arş. Gör. Uğur Gezer’e ayrı ayrı teşekkür ederim. Araştırmaya maddi olarak destek sağlayan Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi’ne teşekkür ederim.

Okuma-yazma bilmeden yaşamın her türlü zorluğuyla mücadele ederek beni yetiştiren, üzerimde asla ödenemeyecek emekleri olan ve artık aramızda olmayan annem ve babam’a bitimsiz şükranlarımı ve dualarımı sunuyorum.

Hayata birlikte adım attığımız andan itibaren desteklerini hiç esirgemeyen ve bu zorlu süreçte zaman zaman kendisini ihmal ettiğim evdeşim, yoldaşım Nurcihan Kübra Boyraz’a sabrı, desteği ve özverisi için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca zaman zaman pedagojik deneylerime maruz kalan ve onlarla ilgilenmem gereken zamandan çalarak onları ihmal ettiğim kızım Ayşe Reyhan ve oğlum Deha’ya çok teşekkür ederim.

Celal BOYRAZ

Eskişehir, 2019

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 programı”yla 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.

İmza

Celal BOYRAZ

*Öğrencilerinin sadece düşünmesini,
sadece bilmek isteme arzusuna sahip olmasını
hedefleyen bütün öğretmenlere, anneme ve Deha'ya...*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....	1
1.1.1. Eleştirel düşünme.....	2
1.1.2. Yaratıcı düşünme.....	7
1.2. İletişim Becerileri.....	9
1.3. Çocuklarla Felsefe	11
1.3.1. Felsefe ve felsefe eğitimi	11
1.3.2. Çocuk ve felsefe.....	14
1.3.3. Bir öğretim yaklaşımı olarak çocuklarla felsefe	18
1.4. Çocuklarla Felsefe Eğitim Programı	21
1.4.1. Çocuklarla Felsefe eğitim programında amaç	23

	<u>Sayfa</u>
1.4.2. Çocuklarla Felsefe eğitim programında içerik	24
1.4.3. Çocuklarla Felsefe eğitim programında öğrenme-öğretme süreci.....	25
1.4.4. Çocuklarla Felsefe eğitim programında değerlendirme	26
1.4.5. Çocuklarla Felsefede öğretmenin rolü.....	27
1.5. Çocuklarla Felsefenin Tarihsel Gelişimi	31
1.5.1. Dünya’da Çocuklarla Felsefe.....	31
1.5.2. Türkiye’de Çocuklarla Felsefe	32
1.6. Düşünme ve İletişim Becerileri ile Çocuklarla Felsefe İlişkisi.....	33
1.7. Çocuklarla Felsefe ve Hayat Bilgisi Dersi.....	34
1.8. İlgili Araştırmalar	36
1.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	36
1.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	41
1.9. Problem Durumu	47
1.10. Araştırmanın Amacı	56
1.11. Araştırmanın Önemi	57
1.12. Sınırlılıklar	58
2. YÖNTEM	59
2.1. Araştırma Deseni	59
2.1.1. Odak alanı belirleme	61
2.1.2. Verileri toplama	62
2.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama	62
2.1.4. Eylem planı geliştirme	63
2.2. Araştırma Ortamı.....	65

	<u>Sayfa</u>
2.2.1. Araştırma okulu ve sınıfı.....	66
2.3. Araştırmanın Katılımcıları.....	68
2.3.1. Araştırmaya katılan öğretmen	68
2.3.2. Araştırmaya katılan öğrenciler	69
2.3.3. Araştırmacı.....	73
2.3.4. Geçerlik komitesi	74
2.4. Araştırma Süreci.....	74
2.4.1. Etkinlik planlarının hazırlanması.....	80
2.5. Veri Toplama Araçları.....	81
2.5.1. Kişisel bilgi formu.....	81
2.5.2. Gözlem	81
2.5.3. Görüşme.....	83
2.5.4. Günlükler	85
2.6. Uygulama/Araştırma Sürecindeki Roller.....	85
2.6.1. Araştırmacının rolü	86
2.6.2. Öğretmenin rolü.....	86
2.6.3. Öğrencilerin rolü	86
2.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	86
2.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	89
2.9. Verilerin Çözümlemesi.....	89
3. BULGULAR.....	92
3.1. Mevcut Durum: Düşündürmeyen Sınıf Ortamı	92
3.2. Düşünmeye Başlama: Çocuklarla Felsefe Eğitimine Giriş	107

	<u>Sayfa</u>
3.3. Düşünmeyi Geliştirme: Çocuklarla Felsefe Uygulaması.....	113
3.3.1. Öğretmen: Etkinlik planı hazırlama girişimi.....	131
3.4. Düşünmeyi Geliştirmede Engeller.....	132
3.5. Öğrenciler: Sıradan Düşünürden Eleştirel Düşünüre	142
3.6. Öğrenciler: İletimden İletişime	153
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	161
4.1.Sonuç.....	161
4.1.1.Mevcut durum: Düşündürmeyen sınıf ortamına ilişkin sonuçlar.....	161
4.1.2. Öğretmene sunulan çocuklarla felsefe eğitimine ilişkin sonuçlar	162
4.1.3. Öğretmenin gelişimine ilişkin sonuçlar	162
4.1.4. Uygulamada karşılaşılan engeller ve çözümlere ilişkin sonuçlar	163
4.1.5. Öğrencilerin gelişimine ilişkin sonuçlar	165
4.2. Tartışma.....	166
4.3. Öneriler.....	169
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	169
4.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	169
KAYNAKÇA.....	171
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Sıradan ve eleştirel/gerekçeli düşünmenin karşılaştırılması.....	4
Tablo 1.2. Yaratıcı olan ve olmayan davranışların özellikleri	8
Tablo 1.3. Filozof ve çocukların özellikleri	16
Tablo 1.4. Matthew Lipman'ın çocuklarla felsefe programları	22
Tablo 1.5. Çocuklarla felsefe öz değerlendirme formu.....	27
Tablo 1.6. Felsefe kolaylaştırıcı rehberi.....	30
Tablo 2.1. Araştırma süreci	75
Tablo 2.2. Etkinlik planları ile ilgili bilgiler	78
Tablo 2.3. Mevcut durum tespiti video kayıtlarına ilişkin bilgiler	82
Tablo 2.4. Eylem planları süreci video kayıtlarına ilişkin bilgiler.....	83
Tablo 2.5. Araştırma süresince gerçekleştirilen görüşmeler ilişkin bilgiler	84
Tablo 3.1. Öğretmenle gerçekleştirilen eğitime ait konu başlıkları	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Mills'in Eylem araştırması döngüsü modeli	61
Şekil 2.2. Eylem planları döngüsü.....	64
Şekil 3.1. Araştırma kapsamından toplanan verilerden elde edilen temalar	92
Şekil 3.2. Mevcut durum: Düşündürmeyen sınıf ortamı temasına ilişkin bulgular.....	93
Şekil 3.3. Düşünmeye başlama: Çocuklarla Felsefe eğitimine giriş temasına ilişkin	
bulgular.....	107
Şekil 3.4. Düşünmeyi Geliştirme: Çocuklarla Felsefe uygulaması temasına ilişkin.....	
bulgular.....	113
Şekil 3.5. Düşünmeyi geliştirmede engeller temasına ilişkin bulgular	133
Şekil 3.6. Öğrenciler: Sıradan düşünürden eleştirel düşünüre temasına ilişkin	
bulgular	143
Şekil 3.7. Öğrenciler: İletimden iletişime temasına ilişkin bulgular	154

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Araştırma okulunun konumu ve zemin kat planı	67
Görsel 2.2. Araştırmanın yapıldığı sınıfın üç boyutlu krokisi	67
Görsel 2.3. Araştırma boyunca gözlem amacıyla kullanılan kameralar	82
Görsel 3.1. Türkçe ders kitabında yer alan görsel.....	100
Görsel 3.2. İncelemesi amacıyla öğretmene sunulan kitaplar	110
Görsel. 3.3. Öğretmenle yapılan Whatsapp görüşme kaydı	111
Görsel 3.4. Öğrencilerden gelen cevaplarla yerel yönetim birimleri ve yöneticiler ...	125
Görsel 3.5. Fatma ve Yücel'in karşılıklı iletişimi.....	130
Görsel 3.6. 02.04.2019 tarihli öğretmen günlüğü	131
Görsel 3.7. Haftanın Küçük Filozofu panosu.....	141
Görsel 3.8. Uyarı olarak kullanılan bir levha	144
Görsel 3.9. Yücel'in tahtaya çizdiği görsel.....	145
Görsel 3.10. Uyarı olarak kullanılan bir levha	146

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
FST	: Felsefi Sorgulama Topluluğu
V.K.	: Video Kaydı
Ö.G.	: Öğretmen Günlüğü
A.G.	: Araştırmacı Günlüğü
G.K.	: Görüşme Kaydı

Öğrencilerinize bir şey öğretmeyin. Onların düşünmelerini sağlayın.
Çünkü düşünmeye başladıkları zaman zaten kendi çabalarıyla öğrenirler.
Ve bir çaba sonucu öğrenilen bilgi en kalıcı bilgi olur, asla silinmez.

Sokrates

1. GİRİŞ

1.1. Düşünme ve Düşünme Becerileri

Sosyal bilimlerde yer alan diğer tüm kavramlar gibi düşünme kavramı da farklı alanlar üzerine çalışan kişiler tarafından farklı tarihsel zamanlarda farklı biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Zihinsel bir eylem olan düşünme, Bochenski (1996, s.52) tarafından tasarımlarımızı ve kavramlarımızı oluştururken yaptığımız her devinim olarak tanımlamıştır. Düşünmenin farklı düzeylerde anlamının olduğunu söyleyen Dewey (1910, s.1) ise en alt düzeyde kafamızın içinden geçen her şeyin düşünme olduğunu belirtirken, bir şeyi düşünmenin düşünülen şeyin bilincinde olmak olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bağlamı dikkate alındığında düşünmeyi kafamızın içinden geçen her şey olarak değil, zihinsel bir üretimde bulunmaya çalışmak (Başar, 2013, s.3) olarak tanımlayabiliriz. Bu üretim, bir sonuca varmak amacıyla bilgi ve kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşüncelere yol açmalıdır. Düşünme, mevcut bilgilerin ötesine gitme veya mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak olarak da tanımlanabilir (Saban, 2014, s.159). Polette (2005, s.2) düşünmenin bir ihtiyaç, soru ya da sorun ile başladığını söyler. Ona göre iyi bir düşünme, analiz, ilişkilendirme, sınıflama, karşılaştırma, anlama, değerlendirme, esneklik, akıcılık, tahmin etme, genelleme, varsayımlar ile hareket etme, yorumlama, planlama, öngörme, sorgulama, sıralama, sentezleme ve daha fazla becerinin kullanılmasıyla gerçekleşir. İyi bir düşünme sonucunda ise yeni beceriler, kavramlar, kararlar, eylemler, keşifler, fikirler, yöntemler ya da yeni soru(n) ve ihtiyaçlar ortaya çıkmalıdır.

Düşünme becerileri, düşünmenin yapı taşları olarak kabul edilen özel bilişsel işlemlerdir. Alanyazında düşünmede olduğu gibi düşünme becerilerinin sınıflamasında da farklı görüşler bulunmaktadır (Alkın Şahin ve Tunca, 2013, s.398). Tüm bu farklı görüşlerde var olan ortak becerilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme olduğu görülmektedir. Taşdelen (2014) ise felsefi düşüncenin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi içerdiğini ancak felsefi düşüncenin bunlardan daha fazla bir anlama sahip olduğunu belirtmiştir. Arslan (2010) ve Cevizci (2012), felsefi düşüncenin, eleştirel bir düşünce olduğunu; araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel bir

tavra dayandığını; kendisine veri olarak ele aldığı her türlü malzemeyi aklın eleştiri süzgecinden geçirdiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın kapsamını eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme oluşturduğu için felsefi düşünce olarak da adlandırılan bu iki düşünme biçimini açıklamak yerinde olacaktır.

1.1.1. Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlar alanyazında çeşitlilik ve değişiklik göstermektedir. Bu konuda yapılan tanımlara geçmeden önce, eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlayabilmek için ne olmadığını ortaya koymak daha faydalı olacaktır. Nitekim eleştirel düşünmenin öğretilmesine yönelik çok sayıda çalışması olan Gerald Nosich’de onu böyle tanımlamaya çalışmıştır. Nosich (2012) “eleştirel düşünme” kavramında ki eleştirel kelimesinin hiçbir olumsuzluk taşımadığını, eleştirel düşünmenin negatif olmadığını vurgulamıştır. Öyle ki toplumumuzda da “eleştiri” kelimesi daha çok birisi hakkında olumsuz bir şey söylemek, birisine karşı gelmek ya da kişinin hatalarını bulmak anlamıyla algılanmaktadır. Nosich’in (2012) “eleştirel düşünme ne değildir?” sorusuna verdiği bir diğer cevap ise duygular ile ilişkilidir. Eleştirel düşünme hakkındaki en yaygın görüşlerden bir tanesi eleştirel düşünmenin duygulara karşı olduğu düşüncesidir. Nosich (2012) bu düşüncenin eleştirel düşünmeye en çok zarar veren düşünce olduğunu belirtir. Çünkü az da olsa doğruluk payı olduğunu söyler. Hırs ve panik gibi bazı duyguların eleştirel düşünmenin önünde engel olduğunu ancak gerçeğe olan aşk, keşfetme heyecanı, bilginin ön yargılı sunulmasına karşı olan öfke ve mantıksız bir karar verme gibi korkuların da eleştirel düşünmeyi parlatacağını ifade eder.

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi değerlendirme, anlayışlı yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunanca “*kritikos*” ve standartlar anlamına gelen “*kriterion*” kelimelerinden türetilmiş ve Latince’ye “*criticus*” olarak geçmiştir (Paul ve Elder, 2016, s.27). Kelimenin kökeninden yola çıkarak eleştirel düşünmenin değerlendirmeye, anlayışlı yargılamaya ve ayırt etmeye yönelik düşünme olduğu söylenebilir. Paul ve Elder’de (2016) kelimenin kökeninden yola çıkarak eleştirel düşünmeyi “iyi kurulmuş yargıyı hedefleyen, açık şekilde düşünme, bir şeyin gerçek ederini, erdemini ya da değerini belirlemek için bir girişimde bulunmak adına uygun değerlendirme standartlarını kullanma” olarak tanımlamışlardır.

Eleştirel düşünme kavram olarak felsefenin, eylem olarak psikolojinin ilgi alanına girdiğinden bu alanlarda çalışanlar eleştirel düşünmeyi farklı biçimlerde

tanımlamışlardır. Felsefe alanında iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinden tanımlanmaya çalışılmıştır (Şahinel, 2007, s.3). Eleştirel düşünme felsefe alanında bizzat felsefenin kendisi olarak görülmüş ve Sokrates'e kadar dayandırılmıştır. Sokrates'in genel yaklaşımı felsefenin eleştirel boyutuna güzel bir örnektir. Sokrates insanlara, kafasında belli yanıtlar veya çözümler listesiyle yaklaşmamıştır. Onun amacı insanların kavramlarını, inançlarını ve önyargılarını gözden geçirmeye zorlamaktır (Baç, 2007, s.9).

Felsefi düşüncenin eleştirel bir düşünce olduğunu belirten Arslan (2010, s.5), veri olarak ele alınan her türlü malzemenin aklın eleştiri süzgecinden geçirilmesi gerektiğini savunur. Cevizci (2012, s.13) ise felsefenin üç boyutu olduğunu ve bu boyutlardan birinin eleştirel boyut olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel boyut, felsefenin tamamen yeni bir yönü olmayıp bir anlamda ya analitik boyutun derinleştirilmesinden ya da çözümleyici boyut ile bütüncü boyutun bir üst düzeyde sentezlenmesinden oluşur. Felsefe/egitim felsefesi alanyazınında yer alan eleştirel düşünme tanımlarını değerlendiren Çatalbaş (2018, s.19) daha çok mantıksal akıl yürütme ve sorgulamanın temele alındığını belirterek felsefe alanında eleştirel düşünme tanımının belli kriterlere dayalı sorgulayarak düşünme olabileceğini ifade etmiştir.

Psikoloji alanında ise düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerine odaklanılarak tanımlamalar yapılmıştır (Çatalbaş, 2018, s. 22; Şahinel, 2007, s.3). Bu anlamda eğitim çalışmalarına hem bir filozof hem de bir psikolog olarak odaklanan John Dewey'in, ilki 1910 yılında yayınlanan "How We Think" isimli kitabında yansıtıcı düşünmeye (reflective thinking) yaptığı vurgu, bugün eleştirel düşünmeye yönelik yapılan çalışmaların temelini oluşturmaktadır (Lipman, 2003, s.35). Dewey (1910, s.6) bilgiyi destekleyen herhangi bir inancın ya da varsayım biçiminin aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde ele alınması ve bunun da beraberinde getirdiği daha ileri sonuçların yansıtıcı düşünceyi oluşturduğunu belirtmiştir. Her yansıtıcı düşünmenin şaşkınlık, tereddüt ve şüphe taşıması gerektiğini ve en düşük düzeyde yapılan yansıtmanın eleştirel olmayan bir düşünce olduğunu savunmuştur. Matthew Lipman, "Thinking in Education" isimli eserinde düşünme ile ilgili olarak "Dewey ve Deweyan" başlığında John Dewey'in bu konudaki etkilerinden bahseder. Örneğin; Robert Ennis'in eleştirel düşünme üzerine yaptığı "neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı, yansıtıcı bir düşünme" tanımının - ki

Nosich’e göre (2012) bu klasik bir tanımdır- Dewey’in yansıtıcı düşünme ile ilgili fikirlerinden etkilendiği görülmektedir.

Paul ve Elder (2016, s.11) eleştirel düşünmenin başlangıç tanımını “düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı” olarak yapar. Bu düşünmenin üç aşaması vardır. Düşünmeyi analiz eder, düşünmeyi değerlendirir ve düşünmeyi geliştirir. Çocuklarla Felsefenin kurucusu olan Matthew Lipman (1988) ise “iyi bir yargılamaya” vurgu yaptığı çalışmasında eleştirel düşünmeyi “iyi bir yargılamayı olanaklı kılan becerikli ve sorumlu bir düşünme” olarak tanımlamıştır. Lipman (1988, s.39), eleştirel düşünmenin bağlama duyarlı, kendini doğrulayan ve standartlara sahip olmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Lipman (1988, s.40), sıradan düşünme ile eleştirel düşünme arasında ki farklılıkları sıralamıştır. Bu farklılıklar Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1. *Sıradan ve eleştirel/gerekçeli düşünmenin karşılaştırılması*

Sıradan Düşünme	Eleştirel/Gerekçeli Düşünme
Tahmin etmek	Gerekçeli tahmin etmek
Tercih etmek	Değerlendirmek
Gruplamak	Sınıflamak
İnanmak	Varsayımda bulunmak
Çıkarımda bulunmak	Mantıksal çıkarımda bulunmak
Kavramları ilişkilendirmek	İlkeleri kavramak
İlişkileri belirlemek	Diğer ilişkiler arasındaki ilişkileri belirlemek
Zannetmek	Hipotezler kurmak
Gerekçesiz düşünceler sunmak	Gerekçeli düşünceler sunmak
Ölçüte dayanmayan düşünceler sunmak	Ölçüte dayalı düşünceler sunmak

Lipman’ın (1988) ortaya koymuş olduğu bu tabloya baktığımızda düşünme sürecinde gerekçeler sunmanın, varsayımlarda bulunmanın ve düşünmenin belli standartlara dayandırılmasının eleştirel düşünmeyi sıradan düşünmeden ayıran temel özellikler olduğu görülmektedir. Nosich (2012) eleştirel düşünmenin göze çarpan bazı özelliklerini şu başlıklar altında sıralamıştır;

- Eleştirel düşünme yansıtıcıdır

- Eleştirel düşünme standartları içerir
- Eleştirel düşünme gerçekçidir
- Eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir
- Eleştirel düşünme soru sormayı içerir
- Eleştirel düşünme sorulara mantıklı çözümler üretmeye çalışır
- Eleştirel düşünme mantığımızın sonuçlarına inanmayı içerir.

Eleştirel düşünme bilişsel alanla ilgili bir etkinliktir. Birçok araştırmacı insan düşüncesinin anahtar becerilerini tanımlamaya ve sınıflamaya çalışmıştır. Bunlardan en bilineni Benjamin Bloom tarafından 1956 yılında yapılan düşünme becerileri sınıflamasıdır ki Bloom, onu eğitimin bilişsel hedefleri olarak adlandırmıştır. Bu sınıflama da Bilgi-Kavrama-Uygulama aşamaları temel becerilerdir. Analiz-Sentez-Değerlendirme ise üst düzey becerilerdir (Fisher, 1995, s.70). Eğitimde amaçlanan bu üst düzey becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Şahinel (2007, s.39) analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sormak ve bu soruları yanıtlamanın eleştirel düşünme ile eşdeğer olduğunu ve eleştirel düşünme eğitiminin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Çocuklar, küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenmişlerdir ve bu durumun yarattığı sorunlarla sınır koyarak ve yasaklayarak baş edemeyeceğimiz gün gibi ortadadır. Çocuklarımıza yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız (Direk, 2013, s.9; MEB, 2007, s.6). Bunun yolu ise eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmekten geçer. Eleştirel düşünen bireyler bilinçli tüketicilere benzetilebilir. Bilinçli tüketiciler satın almayı düşündüğü bir ürün ve alternatifleri hakkında bilgi edinir, farklı ve benzer yanlarını inceler, fiyat-nitelik dengesini göz önünde bulundurarak isabetli bir yargıda bulunmaya çalışır.

Okullarda yapılacak eleştirel düşünme öğretiminde çeşitli öğretim materyalleri aracılığıyla sunulan görüş ve düşüncelerin eleştirel olarak incelenmesine kılavuzluk edilmelidir. Sunulan öğretim materyali ders kitabı ya da yardımcı kaynaklarda ki bir bilgi, gazete ya da dergilerde sunulan haber, makaleler, sosyal yaşamla ilgili görsel medyada sunulan program ya da haberler, her türlü resim, karikatür, çizgi film gibi materyaller olabilir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılacak en önemli yöntem soru sormadır (Doğanay, 2015, s.162). Saban (2014, s.150) eğitimcilerin en büyük yanılgısının, sınıfta genellikle soru sormak yerine cevaplamayı veya cevaplamamanın önemini vurgulamak

olduğunu ifade etmiştir. Böyle yaparak iyi öğrencinin sorulan her soruya doğru cevabı hızlı bir biçimde söyleyebilen öğrenci olduğunu düşünebiliriz. Ancak ne bildiğimiz hakkında ne ve nasıl düşündüğümüz ne kadar bildiğimizden daha değerlidir. Sonuç olarak öğrencilere doğru, merak uyandıran ve düşünmeye sevk eden sorular sormalarını öğretmeli ve ezbere öğrenmeyi teşvik etmekten kaçınmalıyız (Saban, 2014, s.150). Bu bağlamda soru sormak cevap vermekten daha zor ve daha üst düzey bir çaba gerektirir. Fisher (2013, s.74) düşünmeyi sağlayıcı nitelikli bir sorunun, düşünmeyi teşvik eden ve yeni sorulara neden olan bir soru olduğunu ifade eder.

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Alanyazında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları hakkında birçok çalışma bulunmaktadır (Berman, 2001; Costa, 1991; Doğanay, 2017; Ennis, 2011; Fisher, 1995; Matthews, 2002; Ritchart, 2002). Bu çalışmalardan yola çıkarak eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

- Öğrencileri kendilerinin ya da başkalarının düşüncelerine ilişkin kanıt ve neden aramaya teşvik edin.
- Başkalarının fikirlerine karşı açık olmanın önemini vurgulayın.
- Öğrencilere cevapların değil soruların daha önemli olduğunu hissettirin.
- İçerikleri düzenlerken çatışmalı ve ikilemde bırakacak konulara yer vermeye özen gösterin.
- Öğrencilerden, düşüncelerini sunarken gerekçelendirme isteyin.
- “Ne” sorusundan daha çok “neden” sorusuyla ilgilenin.
- Sınıfta eleştirel düşünen bir topluluk oluşturmak için grubun bir parçası olmaya çalışın.
- Eleştirel düşünme konusunda model olmaya gayret edin.
- Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamaya çalışın. Bunun için sınıfın fiziksel düzenlemesini yapın.
- Düşünceleri için süre tanıyın, onları cesaretlendirin ve düşüncelere değer verdiğiniz gösterin.
- Öğrencilerin düşüncelerini iyi dinleyin.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılacak diğer bir yöntem sınıf tartışmasıdır. Sınıf tartışması eleştirel düşünme açısından önemli becerilerin kazanılmasına katkı sağlar. Fisher (2007, s.618) sınıf içi konuşmaların 7 farklı biçimi

olduğunu söylemiştir. Bunlar, talimatlar, sorular yoluyla anlatım, doğrudan anlatım, bilişsel derinliği olmayan sohbet, bir problemin çözülmesine yönelik fikir alış-verişi şeklinde tartışma, bireylerin rekabet ettiği ve monolojik bakış açılarının yer aldığı tartışma ve başkalarıyla keşifsel konuşma, meydan okuma, akla hitap etme ve olası düzeltmeye izin veren diyalojik alanla işbirlikli sorgulama yaparak diyalog kurma biçimindedir.

1.1.2. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme daha çok sanatla ilişkilendirilen bir kavram olarak karşımıza çıksa da hayatın her alanında ona rastlayabiliriz. Sak (2011, s.18) balık tutmakta başarısız olan mağara adamının örümcek ağına yakalanan sinekleri gördüğünde düşünmeye başlamasını ve benzeşim kurarak balık ağı yapmasını yaratıcılığın bir örneği olarak sunar. Gerçekten de insanlık bugünkü gelişmişlik seviyesini yaratıcı düşünebilen bireylere borçludur. Temelde yaratıcılık, olaylara ve olgulara yeni bir bakış açısıyla bakmanın gerekliliğine işaret eder. Parçalar arasında yeni ve alışılmamış ilişkiler kurmak önemlidir.

Kelime olarak yaratıcılığın batı dillerinde ki karşılığı “Kreativitaet, creativity” dir. Bu kelimelerin kökeni Lâtince “creare” sözcüğünden gelir. Bu sözcük, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır; devingen, dinamik bir süreç olma niteliği sözcüğün anlamında saklı bulunmaktadır (San, 2011, s.3). Yaratıcılık, ayrı durumlar arasında ilişki kurma, geniş düşünme, soru sorma, tartışma, derin düşünme, deneme, keşfetme ve sınama gibi birçok birbirine bağlı davranışı kapsar. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili önemli çalışmaları olan Torrance (1977, s.7) yaratıcılığı, “boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamak” olarak tanımlamıştır. Bu noktada farklı bilgileri yeni çözümler yaratacak şekilde bir araya getirebilen kişileri yaratıcı olarak tanımlayabiliriz (Gerrig ve Zimbardo, 2016, s. 289).

Isbell ve Raines (2012, s.6) yaratıcılığı kültürel ve bireysel yaratıcılık olarak ikiye ayırmıştır. Kültürel yaratıcılık, dünyayı etkileyen fikir, ürün ya da davranışlardır. Yazarlarda, bilim adamlarında bulunan yaratıcılık bu türdendir. Örneğin, Newton’un yerçekimi yasasını ortaya koyması yaratıcı bir düşüncenin ürünüdür. Bireysel yaratıcılık ise bireyin daha önce yapmadığı bir şeyi yapmaya başlaması, yapılan için başkaları için olmasa bile birey için yeni ve ilk olmasıdır. Bir yemek yaparken farklı bir pişirme yöntemi

kullanılması bu tür yaratıcılığa örnek gösterilebilir. Yaratıcılık ile dâhilik arasında çok yakın bir ilişki olduğunu söyleyen Saban (2014, s.98), çocuklar ve ergenlerin hayatta yeni olmanın verdiği bir özellikle doğal yaratıcılar olduğunu belirtir.

Yaratıcılık kavramı yaratıcı düşünme kavramını kapsarken, yaratıcı düşünme daha çok zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır (Doğan, 2005, s. 45). Yaratıcı düşünmede amaç ortaya hiç olmayan bir ürün koymak değildir. Bildiğimiz şeyleri bilmediğimiz bir şekilde birbirine bağlamaktır. Daha önce hiç düşünülmemiş şekilde düşünmek, sıra dışı fikirler üretmek ve onları farklı şekillerde bir araya getirmek önemlidir. Yaratıcı düşünmede birey sentez, analiz ve uygulama becerilerine sahip olmalıdır (Saban, 2014, s.138). Alanyazında yaratıcı düşünme ıraksak ve yakınsak düşünme olarak ikiye ayrılmıştır. Yakınsak düşünme yaratıcılığın bir sorunu çözmek için farklı bilgi kaynaklarından yararlanma yetisiyle, ıraksak düşünme ise yaratıcılığın sorunlara alışılmamış ama uygun çözümler bulmayla tanımlanan bir özelliği olarak ifade edilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2016, s. 289).

Özsoy (2007, s.160) yaratıcı ve yaratıcı olmayan davranışların özelliklerini açıklamaya çalışmıştır. Bu özellikler Tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.2. *Yaratıcı olan ve olmayan davranışların özellikleri*

Yaratıcı Davranış	Yaratıcı Olmayan Davranış
Bilgiden bilinmeyene doğru çalışma	Bilginin yapısını yönetme
İzlenecek modelin bulunmaması	İzlenecek modelin/örneğin olması
Doğru ya da yanlış cevapların olmaması	Doğru cevapların olması
Açık uçlu cevap	Sabit ve kesin cevap
Deneme ve hata, buluş yöntemleri	Öykünme, hatırlama yöntemleri
Hayal kırıklığı ve belirsizliğe hoşgörü	Hayal kırıklığına hoşgörüsüzlük, güvenlik isteği

Tablo 1.2’de görüldüğü gibi yaratıcı öğrenmede doğru ya da yanlış cevap yoktur. Her fikir değerlidir. Cevapların sabit ve kesin olduğu duruma karşın açık uçlu durumlar önemlidir. Yaratıcı davranış için yöntem, deneme ve hata barındırır ve hoşgörülüdür. Yaratıcı düşünme insanın doğasında var olan bir beceridir. Ancak bu becerinin gelişmesi, üst düzeyde ortaya çıkması ve biçimlenmesi eğitimle mümkündür. Öğrencilerde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü eğitimin önemli toplumsal

sorumluluklarından ve işlevlerinden birisi de bireylerde ülke sorunlarını algılama, anlama, değerlendirme ve çözme potansiyellerini geliştirmektir (Saban, 2014, 119). Okullarda doğuştan yaratıcı özellikleri bulunan çocukların yaratıcı davranışlarını geliştirmek için eğitim ortamının yaratıcılığı destekleyici olarak düzenlenmesi gerekir.

Edwards ve Springate (1995, s.3) yaratıcılığı geliştirmek için sınıf ortamının “zaman, mekan, materyal, iklim ve durumlar” başlıkları altında düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Zaman başlığında öğrencilere zaman tanınmasını önermişlerdir. Mekan başlığında öğrencilerin rahat, gelişimlerine uygun, doğal bir ışığın ve yaratıcılığı besleyecek renklerin olduğu bir ortam olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böyle bir ortamda kullanılacak materyallerin doğal ve kolay erişilebilen malzemelerden olması önemlidir. Bu materyallerin seçiminde öğrenciler aktif olmalıdır. Öğrencilerin cesaretlendirildiği, hataların olağan karşılandığı, yeniliklerin değer gördüğü, özgürlüğün kabul edildiği bir sınıf ikliminde öğrencilerin bir mücadele ve yoğunluk içine girmeleri gerekir. Çoğu zaman öğrencilerin bir problem durumuyla karşı karşıya bırakılması gerekir. Fisher (2006, s.37) ise öğretmenlere, hayal güçlerini kullanmalarını, yeni fikirler sunmalarını, öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmelerini, fikirlerinin değişebileceği konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmalarını, bir soru ya da problemin birden çok çözümünün olabileceğini öğrencilere fark ettirmelerini önermiştir.

1.2. İletişim Becerileri

Bütün kişilerarası ilişkiler iletişime dayalı olarak gerçekleşmekteyken, kişilerarası sorunların çoğu da yine iletişimden kaynaklanmaktadır (Korkut, 1996, s.18). Alanyazında iletişim için yapılmış pek çok tanım bulunmaktadır. Toprakçı (2008, s.318), iletişimi farkında olarak ya da olmayarak bir şekilde en az iki insanın birbirlerine çeşitli yollarla bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılarını etkileyip anlamları ortak kıldıkları bir süreç olarak tanımlamıştır. Zıllıoğlu (2007, s.4) iletişimi anlamların paylaşım süreci olarak tanımlamıştır. Ergin (2003, s.28) ise alanyazında yer alan tanımların ortak noktalarından hareket ederek iletişimi, duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak paylaşıldığı süreç olarak tanımlamıştır. Duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak paylaşılması ise kişilerin öncelikle birbirlerinin duygularını anlamasına, bu duyguları uygun şekilde ifade edebilmesine, birbirlerini anlamak için etkili dinleme ve karşısındaki kişinin beden dilini doğru yorumlayabilme becerisine ve aynı zamanda kendi beden dilini de uygun şekilde kullanabilmesine bağlıdır (Ergin, 2003, s.28). İletişim süreci sözlü

olabildiği gibi sözsüz de olabilmektedir. Sözlü iletişim konuşma yoluyla gerçekleşir. Sadece insana özgü olan dil kullanımı konuşma sürecinde insanların duygularını ifade etmede ve fikirlerini düzenleyebilme de oldukça önemlidir. Dil aracılığıyla söylenenlerin iletişim olabilmesi için bilgi akışının iki yönlü olması gerekir. Bilgi kaynağından tek yönlü bilgi üretimine enformasyon, karşılıklı olarak yapılan bilgi alışverişine ise iletişim denir (Çağdaş, 2002, s.25). Sözsüz iletişim ise jestler, mimikler, yüz ifadeleri, vücut hareketleri, göz kontağı, mesafe ve ses ile ilgili olgular olarak sıralanmaktadır.

Eğitimde öğrenme ve öğretme süreci bir nevi iletişim ve etkileşim sürecidir ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmesi imkansızdır (Saban, 2014, s.84). Bu araştırmanın kapsamını da daha çok sınıf içi iletişim oluşturmaktadır. Sınıf içi iletişim, çocukları sosyal olarak ve bilişsel olarak güçlendirdiği ve onlara yardım ettiği zaman önemlidir. Sınıf içinde karşılıklı iletişim ve etkileşim düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Nitekim çocuklar düşüncelerini etkileşimde bulunarak geliştirmekte ve iletişim kurarak ifade etmektedir. (Lind, 2005, s.59).

Sınıf içi iletişim çok yönlü olmalıdır. Tek yönlü olursa iletişim değil iletim olur. İletim iletişime dönüşmezse, anlaşılıp anlaşılmadığı, onunla ilgili olarak ne düşünüldüğü belli olmaz ve yeni bir iletim için dönüt alınamaz (Başar, 2008, s.55). Sınıf içi iletişimin en önemli unsurlarından bir tanesi öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullandığı sözlü ve beden dilidir (Saban, 2014, s.85). Öğretmen bazen sınıfta en büyük iletişim engeli olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler sınıf içi iletişimde öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri için bazı ilkelere dikkat etmelidirler (Başar, 2008; Gürşimşek, 1999). Bunlar;

- Öğrencilere karşı yargılayıcı dilden kaçınarak daha çok betimleyici dil kullanmalı
- “Sen” dili yerine “ben” dili kullanılmalı
- Öğrencilerle alay edilmesini, onların utanıp sıkılmalarını, zarara uğramalarını, yanlış anlaşılmalara neden olacak durumları önleyici düzenlemeler yapmalı
- Empati yoluyla öğrencileri anlamaya çalışmalı ve onların rahatça iletişimde bulunacakları bir sınıf ortamı oluşturmalı
- Öğrenciyi iletişim kurması için cesaretlendirmeli, söylediklerinin doğru yanları ile ilgilenmeli
- Öğrenciden-öğretmene ve öğrenciden-öğrenciye gerçekleşen iletişimi özendirerek desteklemelidir.

İletişim; konuşma, dinleme ve anlama becerilerini içermektedir. Konuşma öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini güçlendirdiği için çok önemlidir. Konuşma sayesinde öğrenciler; anlatım yapma, açıklama, yönlendirme, farklı soru sorma, cevapları dinleme ve çözümleme, problemleri analiz etme ve çözme, spekülasyon yapma, hayal etme, tartışma, akıl yürütme, müzakere etme ve fikirleri değerlendirme becerilerini kazanabilirler. Bunların gerçekleşebilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Fisher, 2007, s.618). Öğretmenler;

- Alternatif bakış açılarını dinlemeli ve her fikre açık olmalı,
- Etkili ve düşündürten sorular sormalı,
- İnceleme altındaki konular hakkında eleştirel ve yaratıcı düşünmeli,
- Öğrencilerin ne düşündükleri ve yaptıkları konusunda iyi bir yargıda bulunmalıdır.

Çocuklarla Felsefe; okuma, dil becerileri ve felsefî tartışmalarda kullanılan akıl yürütme süreçlerini birbirinden ayırmaz. Nitekim anlama ve anlamlandırma, dili kullanma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Dilin kullanımı akıl yürütmede önemli bir role sahiptir. Sözcükler arasında ilişki kurmak, benzerlikler bulmak, analogik düşünmek, karşılaştırma yapmak, anlam belirsizliklerini fark etmek gibi eylemler akıl yürütmeyle dolayısıyla dilin kullanımıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla Çocuklarla Felsefenin dil becerilerini kullanımına katkısı yadsınamaz. Çocuklarla Felsefenin hareket noktasını düşünme ve dil arasındaki ilişki oluşturmaktadır ve genel amaçlardan biri okuma, soru sorma gibi eylemlerle düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmektir (Direk, 2014, s.79).

1.3.Çocuklarla Felsefe

1.3.1. Felsefe ve felsefe eğitimi

Bir şeyin ne olduğunu belirlemenin en iyi yolu o şeyi tanımlamaktan geçer. İyi bir tanım ise tanımlanacak şeyin ayırt edici özelliklerini ortaya koymaktır. Ancak felsefe için bu tanımlı yapmak pek kolay değildir. Çünkü felsefe, farklı çağlarda, farklı kişiler tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmış bir alandır. Nutku (2013, s.114) bu durumun bir olumsuzluk ama aynı zamanda tartışmayı sürdürdüğü için verimli olduğunu ifade eder. Russell (1994, s. 125) ise gerçekte felsefenin değerinin, geniş biçimiyle, belirsizliğinde aranması gerektiğini vurgulamıştır.

Felsefe, etimolojik kökeni itibariyle “bilgelik/hikmet sevgisi” ya da “bilgelik/hikmet arayışı” anlamlarına gelmektedir. Felsefenin aradığı, bilgelik çok şey bilme anlamına gelmediği gibi filozofta bilgili kişi anlamına gelmez (Cevizci, 2012; Soccio, 2010, s.28). Bilge kişi tefekkür içinde olan, olup bitenlerin arkasındaki gerçek nedenlerini bulmaya çalışan, hayatı doğru biçimde anlamlandıran, olayları ve olguları muhakeme edebilen hikmetli ve kâmil bir insandır (Soccio, 2010, s.28).

İnsan türünü diğer canlı türlerinden ayıran en önemli özellik içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırıp, açıklamaya çalışan bir varlık olmasıdır. Bir balık veya kedi yaşamını sürdürmek için beslenirken, insan beslenme ve sonrasında gerçekleşen sindirimle ilgili sorular sorar. Hayvanlar güneşin doğup batmasını yalnızca algılamak, insan bu olgunun ardında neyin olduğunu bilmek ister (Baç, 2007). İşte bu bilme arzusu, sorgulama içgüdüğü felsefenin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. White’a göre (2014, s.2) felsefe sorular sorar. Bu sorular herkesi ilgilendiren kavram ya da fikirler üzerine ve adalet, arkadaşlık, zaman, gerçek ve benzeri türden kolayca cevaplanamayacak sorulardır.

İnsan yalnızca doğal yaşamını yaşamak ve dünyayı algılamakla kalmaz, deneyimlediği doğayı anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Bu çabanın dört farklı temeli olduğu söylenebilir. Bunlar; bilim, sanat, din ve felsefedir (Baç, 2007). Bu birbirinden farklı alanların ortak noktası, dünyayı ya da varoluşu en üst pencereden bakarak anlamlandırma hedefi taşımalarıdır. Bu anlamda bizim için en önemli nokta felsefeyi diğerlerinden ayırt eden özellikleri doğru bir şekilde ifade edebilmektir.

Batı dünyasında ortaya çıkan ilk felsefeciler, dünyada olan olayları yorumlarken destanlara, mitolojik unsurlara ve dinsel normlara göre değil, çoğunlukla gözleme ve çeşitli akıl yürütme tekniklerine başvuruyorlardı. Bu durum “mitos” a karşı “logos” olarak adlandırılabilir (Tozlu, 2003). Felsefenin ortaya çıkmasıyla dünyada olan olaylar artık mitolojik hikâyelerle değil, gözlemlenebilir olayların mantıklı, akla dayalı açıklamaları ile ele alınmaya çalışılmıştır.

Cevizci’ye (2012) göre felsefi düşünce ve soruşturma, ikinci düzey bir araştırma veya bir meta etkinlikten meydana gelir. Bilimin kendisi doğayla ilgili sorular sorar. Bu yönüyle bilim, birinci düzey bir faaliyettir. Oysa felsefe, bilimin kendisinin de açıklanmaya muhtaç olduğu kabulüyle bilimin kendisine dair sorular ile bilimin kendisinin yanıtlayamadığı zaman, nedensellik benzeri olgularla ilgili sorular sorar. Onun soruları bu anlamda ikinci düzey ve zaman zaman da büyük sorular olup getirdiği

açıklamalar da ikinci düzey açıklamalar olmak durumundadır. Böyle olmakla birlikte felsefe ve bilim birbirinden ayrı düşünülemez. Bilimsiz felsefe, sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür. Sönmez (2012), her bilimsel gelişmenin felsefeyi doğrudan etkilediğini ve değiştirdiğini söyler. Aynı zamanda felsefe de bilimsel bulgulardan yola çıkarak yine bilime ufuklar açar (Sönmez, 2012). Topçu (2015, s.10) ise felsefeyi bütün bilgilerimizin üzerine kurulan ve hepsinden daha çok genelliğe sahip olan bir uğraşı olarak görür.

Felsefe sonu gelmeyen derin bir süreçtir. Felsefeden kaçılmaz. “Bana ne felsefeden, o filozofların işidir” düşüncesi dahi bir felsefi görüşü, düşünceyi içermektedir. Felsefi sorular sormak için filozof olmak zorunda değildir, doğuştan meraklı ve düşünen bir beyne sahip olmak yeterlidir (Soccio, 2010, s.28). Soccio’ya göre (2010, s.30) bir insan filozof unvanına sahip olmasa ve başka bir meslek yapıyor olsa bile kimi felsefi düşüncelere sahip olabilir. Bu noktada bakılması gereken kişinin filozof olup olmadığı değil ortaya konulan felsefi düşüncenin niteliğidir.

Bu düşüncelerle her bireyin felsefe yapabileceği söylenebilir. Ancak felsefe sözcüğü çoğu zaman korkutucu ve sıkıcı bir sözcüktür. İnsanlar felsefe ile uğraşmaktan çoğunlukla kaçarlar. “Felsefe karın doyurmuyor!” “felsefe yapma!” gibi ifadeler felsefenin boş ve yararsız olduğu düşüncesine yapılan bir vurgu halini almıştır. Akkocaoğlu Çayır (2015a, s.3) bu durumun nedeni olarak felsefe yapmayı değil, filozofların görüşlerini ezberletmeyi amaç edinen eğitim anlayışı olduğunu belirtir. Felsefenin boş ve yararsız olduğu düşüncesinin yersizliği 16. yy da yaşamış olan ünlü Fransız düşünür Montaigne’nin Denemeler isimli eserinde de kendisine yer bulmuştur. Nitekim okullarda felsefe dersleri her zaman gereksiz dersler sıralamasında yerini almaktadır.

Tam bu noktada felsefe öğretimi ile felsefe eğitimi arasında bir ayrım yapmak gerekir. Liselerde yapılan filozofların görüşleri üzerinden bilgi edinmeyi, felsefe öğretimi ya da felsefe tarihi öğretimi olarak adlandırabiliriz. Felsefe eğitimi ise felsefi bilgiye ulaşmaya, düşünmek için aklın eğitilmesine ya da başka bir deyişle aydınlanmaya işaret eder. Taşdelen (2007) felsefe eğitimini bir bilim ve meslek öğretimi olarak değil, kişide felsefi merakı uyandırmak, felsefeyi varoluşla ilişkilendirerek bu şekilde bir yaşantı meydana getirmek olarak nitelendirir. Çotuksöken’in (2015) “felsefi eğitim” olarak adlandırdığı felsefe eğitimi, soru sormayı, olay ve olgulara sorularla yönelmeyi ve farklı noktalardan bakmayı sağlayan, özel bir tür düşünme ve dile getirme eğitimiyle ilişkilidir. Bu eğitim, eleştirel niteliği ön planda olan bir eğitimidir. Dolayısıyla onun diğer adı

eleştirel düşünme eğitimidir. Burada sözü edilen felsefe eğitimi, eleştirel, analitik ve derinlemesine düşünmeyi başka bir deyişle felsefe yapmayı içeren eğitimidir. Felsefe eğitimi söz konusu olduğunda felsefenin mi yoksa felsefe yapmanın mı öğrenileceği ya da öğretileceği önem kazanır (Taşdelen, 2007, s.284). Bu konu üzerinde tartışan Taşdelen (2007) felsefenin genel geçer doğruları ve kesin sonuçları olmadığı için bir bilim gibi öğretilemeyeceğini ifade eder. Dolayısıyla felsefe eğitimi denildiğinde aslında Kant'ın da dediği gibi felsefe öğrenmekle, felsefe yapmak anlaşılmalıdır. Buradan da felsefe yapmayı öğretmenin felsefe eğitimi olduğu sonucu çıkarılabilir.

1.3.2. Çocuk ve felsefe

Montaigne'e göre (2011, s.11) felsefeyi çocuklar için ulaşılmaz, asık suratlı, çatık kaşlı ve belalı göstermek büyük bir hatadır. "Asıl felsefenin insana yaşamayı öğreten felsefe ve çocukların da yetişkinler gibi hayattan alacak dersleri olduğunu" belirten Montaigne, "niçin çocuklara felsefe öğretilemezmiş?" sorusunu sorar. O, bir çocuğun basit felsefe konularını sütüne verildiği andan itibaren okuma yazmadan çok daha kolay öğrenebileceğini söyler (Montaigne, 2011, s. 13).

Montaigne yüzlerce yıl önce bunları söylerken bugün bile eğitim seviyesi ne olursa olsun insanlara soracak olursak, bilişsel olarak hafife alınan çocuk ve sıkıcı, boş bir etkinlik olarak felsefe asla yan yana gelemeyecek kavramlardır. Bu kavramları yan yana getirebilmek ve çocukların felsefe yapabilirliliği üzerine konuşmak için felsefe ve çocuğun bilişsel kapasitesini yeniden tanımlamamız gerekmektedir. Bu noktada "Çocuklar felsefe yapabilir!" önermesi ile yola çıkarsak ilk olarak felsefeyi nasıl tanımlamamız gerektiğine odaklanmalıyız.

Montaigne (2011) ünlü eseri Denemeler 'de felsefenin teorik ya da pratik hiçbir değeri olmayan boş ve kuru bir laf olarak anlayışlı insanlar arasında bile görülmesini oldukça garip bulmuştur. Bunun nedeninin felsefenin etrafını saran safsatalar olduğunu söyler. Oysa felsefe, insanın yaşamı anlama ve anlamlandırma çabası sonucu ortaya çıkan zihinsel bir etkinliktir. Bu etkinlikte aslolan günlük yaşamda insan-insan ve insan-doğa etkileşimlerinin anlamlandırılması çabasıdır. Felsefenin öne çıkan özellikleri eleştirel olması, sorgulamaya dayalı olması, merak, şüphe, şaşkınlık ve cesaret içermesidir. Merak, sorgulama, şaşkınlık ve cesaret çocuklarda doğuştan var olan özelliklerdir (Droit, 2014). Nitekim çocuklar şaşkınlıktan doğan anlamlandırma sürecine yaşamın ilk yıllarından itibaren çoğu zaman yetişkinlerin dahi cevaplamaktan kaçacağı sorular

sorarak başlarlar. Bebekleri kim getirir? Neden okula gideriz? Ölüncü ne olur? Yağmuru kim döker? gibi sorular meraklı tavrın göstergesi olan sorulardan sadece birkaçıdır. Çocuklar yetişkinlerin cesaret edemeyeceği “Tanrı nerede yaşar? Ne yer/içer? Nasıl kıyafetler giyer?” gibi soruları büyük bir cesaretle sorarlar. Guitton (2011, s.25) çocukların sorduğu ve yetişkinlerin cevap veremedikleri soruların toplanıp bir kitap yapılması halinde çocukların filozoflarla aynı ırka mensup olduklarının görülebileceğini söylemiştir. Çocuklar yetişkinleri zor durumda bırakan sorular sorarlar. Yetişkinlerde bu sorulara birtakım cevaplar vererek onları susturmaya çalışırlar. Çocuklar çoğu zaman tatmin olurlar bu cevaplardan. Çünkü henüz onlara verilen cevapların ne kadar saçma olduğunu kavrayacak düşünme gücü gelişmemiştir. Oysaki çocukların sorduğu sorular günlük yaşamın bir parçasıdır. Felsefe konusunda odaklanması gereken ise sorular sormaktır. Çünkü Sokrates’in dediği gibi felsefe merakla başlar. Lipman’a (2003) göre merakla başlayan felsefe anlamayla ya da az da olsa bilgelikle sonuçlanır. Bu süreç boyunca yorucu ve sıkıcı bir etkinlik gerekir. Bu etkinlik ise genellikle diyalog şeklinde olur ve çocuklar diyalog kurmayı çok sever.

Droit (2014, s.19) çocuklarla tanıştırılması gereken felsefenin filozofların eserleri ya da akademik anlamda bir felsefe olmadığını ifade eder. Ona göre yapılması gereken felsefeden konuşmak değil, yalnızca felsefe konuşmaktır. Felsefe konuşmak, sorgulamak, fikirleri incelemekle aynı şeydir. Herkesin olduğu gibi çocukların da olay ve olgular hakkında bir fikri vardır. Felsefe ise bu fikirleri incelemeye, nasıl yapıldıklarına, içlerinde ne olduğuna bakmayı iş edindiğimiz zaman, onları farklı yönlerle çevirmek, çeşitli ışıklar altında aydınlatmak istediğimiz zaman başlar (Droit, 2014, s.20). Droit (2014) bir fikri buruşturulmuş bir kağıda benzetir. Onu her açıdan görmek için çeviririz, içini açarız, açıklamaya çalışırız. İşte bütün bu çaba felsefe konuşmak/yapmak olarak tanımlanabilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çocuk ve felsefe kavramlarını birbirine giderek yaklaştırmaktadır. Bu yakınlığa katkı sunabilmek için felsefe yapan filozoflar ile çocukların özellikleri alanyazında (Direk, 2013; Droit, 2014; Fisher, 2013; Lipman, 2003) yer alan bilgiler derlenerek birlikte sunulmaya çalışılmıştır. Tablo 1.3’te çocuklar ve filozofların ortak özelliklerinin şaşkınlık, merak, sürekli sorgulama, cesaret ve oyun oynamak olduğunu görebiliriz. Bu benzer özelliklerden yola çıkan Droit (2014) filozofları çocuklara karşıt koymak yerine, onları daha çok zamanında sorduğu sorularda inat eden, çocuk kalmış yetişkinler gibi düşünmek gerektiğini belirtir. Farklılık olarak çocukların filozoflara göre soyutlamalarda zayıf olduğu ve duygularla hareket ettiği

görülmektedir. Çocukların felsefe yapamayacağını ileri sürenler de genellikle onun bilişsel kapasitesinin felsefe yapmak için yeterli olmadığı iddiasındadırlar. Çünkü felsefe bir zihinsel etkinliktir ve bu etkinlik çoğunlukla soyut kavramlar üzerinden gerçekleşir. Peki, gerçekten de çocukların bilişsel kapasitesi soyut kavramları kullanmak için yetersiz midir?

Tablo 1.3. *Filozoflar ve çocukların özellikleri*

Çocuklar	Filozoflar
Meraklıdır	Meraklıdır
Sürekli başkalarına soru sorar	Kendine soru sormadan yapamaz
Şaşkınlık doğasında vardır	Şaşkınlığını kaybetmez
Soru sorarken cesurdur	Soru sorarken cesurdur
Soruları bitmez	Soruları bitmez
Doğuştan oyuncudur	Oyun oynamayı sever
Soyutlamalarda zayıftır	Soyutlamalarda ustadır
Çok az şey bilir	Hiç bilmiyormuş gibi yaklaşır.
Duygularla hareket eder	Akılla hareket eder

Gelişim psikologlarından Piaget'in çocuğun ancak 12 yaşından itibaren soyut düşüncelere başlayabileceği tezi bu iddiayı desteklemektedir. Piaget, çocukların hemen hepsinin hayata aynı beceri ve verili stratejilerle başladığı ve çocukların karşılaştığı çevrelerin büyük oranda birbirine benzediği için düşüncelerinin de benzer evrelerden geçtiğini düşünerek (Bee ve Boyd, 2009, s. 62) çocukların bilişsel gelişimini, dönemlere ayırmıştır. Çocukların belli bir yaşa gelmeden zihinsel işlemleri gerçekleştiremeyeceğini, çocuğun ancak olgunluğunun izin verdiği ölçüde düşünme becerilerini kullanabileceğini söyler (Akkocaoğlu Çayır, 2015a, s. 7). Ancak Piaget'in bu görüşlerine çağdaşı olan Lev Semenoviç Vygotsky ilk itiraz edenlerden biri olmuştur. Okulları çocuklara dünya düzenindeki rollerinin öğretildiği bir yer olarak gören Vygotsky (1998) Piaget'in görüşlerine çocukların deneyimlerinin göz ardı edildiği gerekçesiyle karşı çıkmıştır. Piaget'yi çocuğun düşünmesini etkileyen sosyo-kültürel etmenleri, okulu ve okuldaki öğrenmeleri, kısacası deneyimlerini dikkate almadığı için eleştirmiştir. O, karmaşık düşünme biçimlerinin kökeninde toplumsal etkileşimler olduğuna inanmıştır. Vygotsky,

çocuğun öğrenme sürecinde kendi başına altından kalkamayacağı ancak bir yol gösterici sayesinde başarabileceği görevleri yakınsak gelişim bölgesinde en iyi şekilde başarabileceğini savunmuştur (Bee ve Boyd, 2009, s.63). Çocuğun kendi başına çözebileceği problem söz konusu ise yetişkinin çocuğa müdahale etmemesi gerektiğini vurgulamış ve nihai hedefin, çocuklara “bağımsız düşünme becerisinin” kazandırılması olduğunu ifade etmiştir. Verilen eğitimin çocuğun olgunlaşma düzeyinin üzerinde olduğunda çocuğun yardımla gösterdiği başarıya dikkat çeken Vygotsky, eğitim metotlarının kökten değişime uğramasına katkı sağlamıştır (Erdener, 2009, s.85).

McCall (2017, s.20-21) Piaget’in kuramını doğrulamak üzere yapılan deneylerin hipotezleri doğrulamak üzere yapıldığını ifade etmiştir. O, Piaget ve onu takip edenlerin hipotezle çatışan ya da hipoteze uymayan sonuçlar bulduklarında bu sonuçları göz ardı ettikleri ve sonuçların belli bir yüzdesini göz ardı etmenin tamamen kabul edildiğini söyler. Oysa Popper’in bilimsellik testi, bilimin doğrulamayla değil yanlışlamayla yapılması gerektiğini, evrensel bir önermeyi çürütmek için tek bir karşı örneğin yeterli olduğunu belirtir. Donaldson (1979) ise Piaget’in yapmış olduğu deneysel araştırma tasarımlarını inceleyerek elde edilen sonuçların çocukların araştırmacılar tarafından verilen talimatları anlamamış olmalarından ve bir nebze de çocukların yetişkin araştırmacıları memnun etme isteğinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Vardığı bu teorik sonucu farklı yöntemler kullanarak deneysel sonuçlarla da desteklemiş ve 3 yaşındaki çocukların soyut mantıksal akıl yürütmeleri anlayabildiklerini ortaya koymuştur (McCall, 2017, s.21). Bee ve Boyd ise (2009) Piaget’in görüşlerine yapılan itirazları derledikleri çalışmalarında, çocukların bilişsel açıdan gelişim bilimcilerin ve Piaget’in bir zamanlar düşündüğünden bilişsel olarak çok daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan bugünün çocuklarının maruz kaldığı uyaranlarla, Piaget’in üzerinde çalışarak kuramını inşa ettiği çocukların maruz kaldığı uyaranları karşılaştırdığımızda da çocukların her geçen gün bilişsel olarak gelişim göstereceği de unutulmamalıdır. Sonuç olarak, felsefeyi günlük yaşamdan koparmadan, herkesin sevip anlayabileceği ve çocukların somut yaşantılarıyla ilişkilendirilmiş bir etkinlik haline getirerek sunarsak çocukların bilişsel kapasitelerinin felsefe yapabilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sormayı öğrenmek, araştırmayı ve bilmeyi öğrenmek, hayatı merak etmek, insanı ve evreni merak etmek; hayat ve varlık üzerine bütünlüklü ve tutarlı bir şekilde düşünmek; bütün bunlar felsefede vardır. Felsefenin öncelikli koşulu bilgisi olmak değil,

sorusu olmaktır. O zaman çocukluk felsefeye en yakın noktada bulunur. Onlar felsefeyi felsefe için merak etmezler, varlıkla karşılaşmaktan doğan bir hayret ve merak, varoluş karşısında algılayan ve hisseden bir bilinç olarak sorarlar. Felsefeyi, bir bilgi biçimi olarak öğrenmeyecekler; karar verme, analiz etme, tutarlı ve eleştirel düşünme becerisi olarak öğrenecekler, bu hayatın kendisidir diye öğrenecekler. Çocuklarla Felsefe, çocukluktaki felsefeyi işleyen bir tutum olarak felsefenin en sahil yönünü oluşturur (Taşdelen, 2014, s. 567).

Yetişkinler çocukların sorularına genellikle felsefi düşünmenin sınırlarını genişletecek türden sorular olarak yaklaşmaz. Konuyu ciddiye almadıklarından çocukların felsefi keşif için yetenekli olmadıklarını düşünürler (Lone, 2017, s.13). Bunca tekrar eden, çeşitli, şaşırtıcı soru karşısında aileler çocukları başlarından savma eğilimindedirler. Çünkü onların felsefi düşünebileceklerini tahmin edemezler. Sadece aileler değil filozof ya da diğer düşünürlerin çocuklukta felsefi düşünmenin ortaya çıkışıyla ilgili neredeyse hiçbir çalışma yapılmadığı görülür. Çünkü felsefe daha çok yetişkinler için uygun bir disiplin olarak görülür (Lone, 2017, s.13).

1.3.3. Bir öğretim yaklaşımı olarak çocuklarla felsefe

Çocuklar için ya da Çocuklarla Felsefenin temelini, çocuklarla oyun oynamayı büyüklerle şehir yönetmeye tercih eden Herakleitos'a ya da gençlerle oluşturduğu canlı ve etkili diyaloglarda ruhlarındaki soylu bilgileri doğurtmaya yönelik soru-cevap yöntemini kullanan Sokrates'e kadar götürebiliriz (Taşdelen, 2014, s.563). Nitekim Çocuklarla Felsefenin öncüsü Matthew Lipman da Çocuklarla Felsefe yaklaşımını geliştirirken felsefi düşünme, bilgiyi sorgulama ve tartışma çerçevesinde temellendirilen Sokratik yöntemden etkilenmiştir (Marashi, 2008). Sokratik yöntemle birlikte John Dewey, George Herbert Mead ve Vygotsky'nin ezbere değil düşünmeye dayalı eğitim yaklaşımlarından da etkilenmiştir (Jusso, 2007, s.78).

Lipman (2003, s.43), Çocuklarla Felsefe eğitimini, çocukların, düşünme kapasitelerini geliştirmeyi kolaylaştırmak için okullarda kullanılan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlar. Lipman, özellikle öğrencilerin kendi kendilerine felsefe yapabilmelerine ve bu yolla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Yaklaşımın temel amacı, çocukların sorular sorması, sorulan sorular üzerinden sorgulama yapması ve düşüncelerini birbirleriyle özgürce paylaşmalarıdır (Taş, 2017, s.39). Çocuklarla Felsefe yaklaşımında sorulan sorular akademik felsefede var olan sorulardan öz itibarıyla farklı

değildir. Felsefenin tüm alanlarından konular hakkında sorular sorulabilir. Metafizik, etik, estetik, epistemoloji, ontoloji alanları gibi (Booy, 2013, s.2). “Ben kimim?”, “beni ben yapan nedir?”, “bir x durumunda yapmam gereken doğru şey nedir?”, “Zaman nedir?”, “Tanrı nerededir?” gibi sorular hem akademik felsefenin soruları hem de çocukların deneyimlerinden yola çıkarak sorabileceği ve cevap arayabileceği sorulardır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının temelini çocukların grup içerisinde grup üyeleriyle yaptıkları felsefi tartışmalar oluşturmaktadır. Bu tartışmalar, uygun bir metinden, bir öyküden, bir fotoğraftan, bir gazete haberinden ya da çocukların günlük yaşam deneyimlerinden hareket edilerek başlatılmalıdır. Bu sayede çocuklar, diyalog kurma ve tartışma yoluyla kavramları inşa edecek ve kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapabilecektir (Direk, 2013).

Vansieleghem ve Kennedy (2011, s.172), Çocuklarla Felsefe üzerine eğilen iki farklı kuşak olduğunu, birinci kuşağın kendi içerisinde üç farklı yaklaşıma ayrıldığını belirtir. Bu yaklaşımlardan ilki, erken yaşlarda felsefi ve eleştirel düşünme eğitimiye yönelik çalışmalar yapmaya başlamış ve bu amaçla Montclair Eyalet Üniversitesinde “Çocuklar İçin Felsefe Gelişim Enstitüsünü” kurmuş olan Matthew Lipman ile başlar. Lipman’ın yaklaşımı, eleştirel diyalogla felsefi konular üzerine, gerçek hayattan yola çıkarak bir eğitim ortamı oluşturmak üzerine kuruludur. 1970’lerde ortaya çıkan bu yaklaşım, eğitimde bir reformun gereğine işaret eder ve felsefenin okullara girmesini savunur (Akkocaoğlu Çayır, 2015b, s. 27). İkinci yaklaşım ise çocuk ve yetişkin arasındaki boşluğun kapatılması gerektiğini savunan Gareth Matthews’a aittir. Matthews, “*Philosophy and the Young Child*” isimli kitabında Piaget’in bilişsel gelişim sınıflamasına felsefi bir eleştiri yapar. Matthews’a göre çocukluk anlayışı ihmal edilmekte ve küçümsenmektedir. Hâlbuki çocuklar önemli ve büyük sorunlar üzerinde yetişkinlere, en az yetişkinlerin sunabileceği kadar oldukça değerli katkılar sağlayabilir. Matthews, “Çocuklarla Felsefe” yerine “Çocuklarla Diyalog” ifadesini tercih etmiştir. Ekkehard Martens’in öncü olduğu üçüncü yaklaşımda ise, Çocuklarla Felsefe, güç mekanizmasını yeniden yapılandırmayı, iletişim ve bireysel anlamların üzerine derinlemesine düşünmeyi sağlayan bir stratejidir. Tartışma içindeki herkes görüşlerini ifade etmese de eşit şansa sahiptir. Bu yaklaşımda felsefe, çocuğun potansiyel gücünü açığa çıkarması, işbirliği ve iletişim yoluyla eşitsiz güç ilişkilerini ortadan kaldırmasıyla ilişkilidir. Bu yaklaşım, çocukların ahlaki özellikleri gerçekleştirmelerini kolaylaştırma

amacıyla, sınıftaki güç ilişkileri, iletişim ve bireysel anlamlar üzerine derinlemesine düşünmeyi içerir.

Vansieleghem ve Kennedy (2011, s.177), birinci kuşakta bir yöntem olarak görülen Çocuklarla Felsefenin, ikinci kuşakta bir “hareket”e dönüşmüş olduğunu söyler. Bu “hareket”, önceki dönemi reddetmez; ancak küreselleşme ve eğitim ortamının değişen koşulları dikkate alınarak eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyler.

Sınıfta düşünme veya felsefe yapmayı destekleyen bir dizi yöntem vardır. Lipman’ın çalışmalarına ek olarak farklı felsefecilerin de bu alanda çalışması ile çocuklar için felsefe yaklaşımı günümüzde Çocuklarla Felsefe ‘philosophy with children (PhwC)’ olarak da bilinmektedir. Bu yöntemlerin en ayırt edici farkı, farklı yaştan insan gruplarıyla felsefi tartışmalar yürütmeye odaklanmasıdır. McCall (2017, s.93), Avrupa’da ve başka yerlerde çocuklarla çalışanlar için Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe’nin ve yetişkinlerle çalışanlar için Leonard Nelson tarafından geliştirilen Sokratik Metodun ilham kaynağı olduğunu belirtir. Ayrıca kendi geliştirdiği “Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST)” nun hem çocuklara hem de yetişkinlere eşit olarak uygulanabilen bir yaklaşım olduğunu söyler. McCall’a göre (2017, s.117) bu yöntemlerde ki en önemli fark felsefenin konumu ile ilgilidir. FST ve Nelson’un Sokratik Metodunda felsefe ve mantık tartışma yöneticisinin zihninde iken, Lipman’ın Çocuklar için Felsefesinde kitaplardadır. Dolayısıyla FST ve Sokratik Metot için oturum başkanının ciddi bir felsefi alt yapısı olması beklenir. Çünkü bu yöntemlerde diyalogların felsefi olması istenir. Çocuklarla Felsefe de ise uygulayıcının felsefe ve mantık ile ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olması yeterlidir (McCall, 2017, s.105-106).

Bu araştırma için odaklanmamız gereken yaklaşım Lipman tarafından ortaya konulan Çocuklarla Felsefe’dir. Çünkü araştırmada problem olarak ilkokullarda düşünme ve iletişim becerilerinin istenilen düzeyde gelişimini sağlayamama durumu belirlenmiştir. Bu bağlamda Lipman’ın Çocuklarla Felsefe yaklaşımında eleştirel düşünme becerisine odaklanması, iletişim becerilerini olumlu yönde etkilemesi ve Çocuklarla Felsefe üzerine her yaş grubunda sistematik bir program ortaya koymuş olması bu yaklaşıma odaklanmamız gerektiği fikrini desteklemiştir. Her bir program, çocukların günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilecek bir hikaye eşliğinde felsefi soruların, sorgulamaların tartışılmasını içerir. Bu durum planlı bir süreç olan okul öğrenmeleri için idealdir. Ancak bu araştırma içerik olarak Hayat Bilgisi dersini göz önüne alacağı için Lipman’ın ortaya koyduğu program anlayışı tam olarak takip edilemeyecektir. Öncelikle Lipman’ın ortaya

koyduğu programı tanıtarak bu araştırmada Çocuklarla Felsefe konusunda nasıl bir yol izleneceği daha açık bir biçimde anlaşılabilir.

1.4. Çocuklarla Felsefe Eğitimi Programı

Sistematik çocuk felsefesinin temeli Amerika’da Columbia Üniversitesinde (New York) felsefe ve mantık dersleri veren Matthew Lipman tarafından atılmıştır. Matthew Lipman, altmışlı yılların sonlarında Amerika Birleşik Devletlerinde üniversite öğrencileri arasında yaşanan “kampüs olayları” ve öğrencilerin radikalleşen siyasi söylemlerinden oldukça etkilenmiştir. Bu etkilenmeyle birlikte öğrencilerinin kendi yaşamlarıyla ilgili akıl yürütme ve doğru karar verme yetilerinin eksik olduğunu görmüş ve üniversitenin sistematik olarak akıl yürütme ve karar vermeye başlamak için geç olduğunu düşünmüştür. Düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazanılması gerektiğini düşünmüş ve bu durum çocuklarla felsefe hareketinin çıkış noktasını oluşturmuştur (Erdoğan, 2018; Karakaya, 2006a). Bu düşünce üzerine Çocuklarla Felsefe dersleri yapmaya başlamıştır. Bu konuyu ilgi çekici kılıp, uygulanabilir “kullanıcı dostu” haline getirebilmek için çocukların mantığını keşfetmesiyle ilgili hikâye formatında, bir metin yazmak gerektiğini savunmuştur. Fakat hikâye geliştirme çalışmaları sırasında hikâyelerin yalnızca mantıkla ilgili olmasının konuyu sığlaştıracığı ve gerekli sonuçlara ulaştırmayacağını düşünerek; hikâyelerin felsefeyi keşfetmeye yönelik olması gerektiğine karar vermiştir. Böylece “Harry Stottlemeier’s Discovery” adlı hikâyeyi 1974 yılında yazmıştır. Hikâye Aristo’ya gönderme niteliğinde sözcük oyunlarını içermektedir (Lipman, 2003).

Lipman ilk çalışmasını New Jersey’de beşinci sınıf düzeyindeki çocuklara akıl yürütmenin öğretilirliği üzerine gerçekleştirmiştir. İlerleyen yıllarda Lipman ve Ann Margaret Sharp tarafından çocuklar için felsefe eğitimi üzerine çalışmalar yapan IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) enstitüsü kurulmuştur. Enstitünün kurulduğu ilk yıllarda 10 yaş ve üzeri çocuklarla çalışmalar yürütülmüştür (Mccall, 2017). Sonraki yıllarda ise daha küçük yaş gruplarına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu gibi çalışmalardan edinilen olumlu kazanımlar sonrası bu derslerin sistematik olarak okullarda yer alması için farklı sınıf düzeylerinde çocuklar için felsefe programları hazırlanmıştır. Çocuklarla Felsefe öğretim programı Lipman ve meslektaşları tarafından, akademik düzeyde felsefi geçmişe sahip olmayan öğretmenler için özel olarak hazırlanmıştır (Fisher, 1998, s.28, Jusso, 2007; Muris, 2016). Bu programlar Tablo 1.4’te sunulmuştur.

Tablo 1.4. *Matthew Lipman'ın Çocuklarla Felsefe programları*

Düzy	Hikâye kitabı	Kılavuz kitap	İçeriği	Yaş	Eğitimsel alan
Anaokulu	Doll'un Hastanesi	Dünyayı anlamak	<i>Kavram oluşturma</i>	3-6	Temel kavramlar-doğru, iyi, gerçek, güzel vb. nedir?
	Elfie	Düşüncelerimizi birlikte oluşturma	<i>Düşünme Hakkında Akıl Yürütme</i>	6-7	Tecrübeyi açıklamak
İlkokul	Kio ve Gus	<i>Dünyayı merak etme</i>	<i>Doğa Hakkında Akıl Yürütme</i>	7-8	Çevresel eğitim
	Pixie	<i>Anlamı arama</i>	<i>Dil Hakkında Akıl Yürütme</i>	8-10	Dil ve sanat
	Nous	<i>Ne yapacağına karar verme</i>	<i>Etik Hakkında Akıl Yürütme</i>	10-12	Ahlaki eğitim
Ortaokul	Harry Stottlemeier'in Keşfi	<i>Felsefi sorgulama</i>	<i>Akıl Yürütme Hakkında Akıl Yürütme</i>	12-14	Düşünme ve mantık
	Lisa	Etik sorgulama	<i>Etik Hakkında Akıl Yürütme</i>	14-15	Ahlaki eğitim
	Suki	Yazma: Nasıl ve neden	<i>Dil Sanatları Hakkında Akıl Yürütme</i>	16+	Yazma ve edebiyat
Lise	Mark	Sosyal sorgulama	<i>Sosyal Çalışmalarda Akıl Yürütme</i>	16+	Sosyal bilimler

Tablo 1.4'te görüldüğü üzere Lipman uyaran olarak hikâyeleri kullanmıştır. Her bir hikâye için öğretmene yardımcı olması amacıyla öğretim kılavuzları hazırlanmıştır. Bu araştırmada ise sorgulamayı başlatacak ana sorunun belirlenmesinde hikâyelerin yanında fotoğraf, çizgi film, reklamlar, film sahneleri gibi özellikle görsel uyaranlar kullanılmıştır. Kullanılan her bir uyaran için etkinlik planı hazırlanmıştır. Çocuklarla Felsefe programının kendine özgü amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci vardır. Bu programın yapısı alt başlıklar halinde kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

1.4.1. Çocuklarla felsefe programında amaç

Okul öncesi ve ilköğretimde yapılacak felsefe eğitiminin hedefleri UNESCO (2007, s.15) tarafından yapılan çalışmada altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar, bağımsız düşünme, düşünen yurttaşlar yetiştirme, çocukların kişisel gelişimine yardım etme, çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme, felsefeyi kavramsallaştırma yeteneği kazandırma ve çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda Çocuklarla Felsefe, düşünebilen, bağımsız, çeşitli propaganda biçimlerine kapılmayan insanlar yetiştirerek, onları çağdaş dünyanın büyük sorunları karşısında özellikle de etik sorunlar karşısında sorumluluklar üstlenmeye hazırlar. Tepe (2015, s.80) Çocuklarla Felsefe eğitiminde temel amacın çocuklara düşünmeyi, felsefi düşünmeyi kazandırmak, diğer amaçların bu kazanımın yan sonuçları veya gerektirdikleri olduğunu ifade etmiştir. Nitekim çocukların başkalarına saygılı, etik, dil ve tartışma becerilerine sahip iyi birer yurttaş haline gelmeleri düşünmeyi başarmalarının doğal sonucudur.

Lipman'a göre (2003, s.11), Çocuklarla Felsefe yaklaşımının amaçları yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etik değerler, etik değerlerin öğretilmesi ve sanat değeri ile kişisel ve kişiler arası olgunluk öğretmeyi içerir. Eleştirel düşünme, bağlama duyarlı, kriterlere dayanarak değerlendirmeyi ve düşünceleri denetlemeyi, hatalarından ayıklamayı içerir. Yaratıcı düşünme özgün, üretken ve hayal gücünün yer aldığı bütünsel bir düşünmedir. Özenli düşünme ise kurallara uygun, empatik, duygusal, karşısındakini ve kendisini takdir edebilen bir düşünme şeklidir (Topping ve Trickey, 2007, s.273).

Fisher (2001, s.67) çocuklar için felsefenin amacını verilen bilgilerin ötesine geçme ve sadece metinsel anlamlarıyla değil analitik ve kavramsal bir düzeyde metinlerle ilgilenme yeteneğini geliştirmek olarak ifade etmiştir. Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1980) göre ahlak eğitimi felsefi eğitimden ayrılmaz. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin ahlaki boyutuyla ilişki amaçlarından da söz edilebilir. Bu amaçlar aşağıda sıralandığı gibidir:

- Çocuklarla Felsefede çocuklar ahlaki durumlar karşısında etraflı düşünüp tutarlı ve tarafsız davranmayı öğrenirler.
- Çocuklar ahlaki bir durum karşısında farklı alternatifler arar, olasılıklara karşı daha açık ve daha esnek davranırlar.
- Çocuklar insan varoluşunun çok boyutlu ve karmaşık olduğunu felsefe yardımıyla anlar ve kendi deneyimlerine de bu anlayışla yaklaşırlar.

- Çocuklar sadece ahlaki davranışla ilgili akıl yürütmeler yapmaz, aynı zamanda ahlaki davranışı hayata geçirme imkânı bulurlar.
- Çocuklarla Felsefe, diyalog yoluyla çocuğun diğerlerinin duygularını fark etmesini sağlar.
- Çocuklarla Felsefede kullanılan hikâyelerin içeriği, ahlaki konuları tartışmaya yönlendirerek ahlaki gelişime katkı sağlar.
- Çocuklarla insanın değerlerine ilişkin doğru, adalet gibi kavramları tartışarak etik sorgulamalar gerçekleştirilir. Etik sorgulamalar, çocuğun kendi değer yargılarını ve bunların kimliği üzerindeki etkisini değerlendirmesini sağlar.
- Çocuklarla Felsefe sorgulama yapabilmek için güvenilir ve sağlam ölçütler geliştirmelerine yardımcı olur.

Çocuklarla Felsefenin amaçlarına, bireysel ve toplumsal açıdan yaklaşabiliriz. Bireysel açıdan çocukların dil becerilerini geliştirmesi, doğru düşünmeyi sağlaması, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme becerisini desteklemesi, ahlaki gelişimi ön plana çıkarması, toplumsal açıdan ise demokratik bilinci sağlaması sayılabilir. Bununla birlikte bireylerin duygularının gelişimi, kendi değer sistemlerini oluşturmaları da Çocuklarla Felsefe açısından önemlidir (Akkocaoğlu Çayır, 2015a, s.32). Çocuklarla Felsefe çocukların diyalog yoluyla diğerinin görüşlerini saygıyla dinlemesini, değerlendirmesini, özgün cevaplar üretmesini, kendi düşünme sürecinin farkına varmasını ve düşüncelerini sürekli düzenlemesini sağlamayı amaçlar. Bununla birlikte oyun oynama, drama ve kukla kullanımı gibi çeşitli etkinliklerle çocukların yaratıcılıklarını da besler.

1.4.2. Çocuklarla felsefe programında içerik

Felsefi kavramlar, sorun ya da sorular çocuklar için felsefe eğitiminin odağını başka bir deyişle içeriğini oluşturur. Tartışılacak sorular, “Özgür müyüm?” ya da “Mutlu muyum?” gibi kişiye yönelik bir sorudan “Özgürlük nedir?”, “Mutluluk nedir?” gibi genel sorulara doğru bir seyir izler. Bu çalışmanın bir ayağı metinde bir ayağı da çocukların deneyimlerindedir (Direk, 2013). Bunlar genelde bir yazılı bir metin içinde yer alır. Metinler, çocuklara yönelik hikâyeler, romanlar, gazete haberleri vb. şekilde olabilir.

Lipman tarafından hazırlanan Çocuklarla Felsefe programlarında hikayeler üzerinden içerik aktarılmaya çalışılmıştır. Alanyazında incelenen diğer çalışmalarda da içerik aktarımında metin olarak hikayelerin kullanıldığı bir çok çalışma mevcuttur (Direk,

2011; Fisher, 2007; Sharp ve Reed, 1992; Wartenberg, 2009; White, 2014). Etrafımızın görsellerle kuşatıldığı bu görsel çağda Çocuklarla Felsefe eğitiminin sadece edebi metinlerle ilişkilendirilmesi ve sınırlandırılması onun “dijital yerli” olan günümüz çocuklarına yeterince ulaşmasını engelleyen bir durum olarak düşünülmektedir (Boyraz ve Türkcan, 2017, s. 888). Nitekim göstergebilim alanında yazılı metinlerle birlikte göstergelerden oluşan anlatıların birer metin olarak kabul edilmesi (Sayın, 2014) çocuklar için felsefede çizgi film, fotoğraf, afiş, film, görsel reklam gibi anlatılarında kullanılabileceğini göstermektedir. Bu noktada metin olarak seçilecek anlatıların özenle seçilmesi önemlidir.

Bu araştırma da içerik olarak Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları ele alınmıştır. Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf düzeyinde, 45 kazanım ve 6 üniteden oluşmaktadır. Öğrencilerden, sınıfın ve okulun krokisini çizme, okulun tarihini araştırma, okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını demokratik yollarla ifade etme, komşuluk ilişkileri, evde tasarruf, planlı olma, mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenme, bilinçli tüketici özellikleri, trafik işaretleri, yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalar, milletin ortak kullanım alanları ve araçları, yakın çevresinde yer alan tarihî, doğal ve turistik yerler, Atatürk’ün kişilik özellikleri, yön bulma, meyve ve sebzelerin yetiştirilme şartları, insan ve çevre etkileşiminin sonuçları ile doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alma gibi konular hakkında bilgi, beceri ve değer sahibi olmaları beklenmektedir (MEB, 2017, s.23). Örneğin, Okulumuzda Hayat isimli ünite “Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar” biçiminde yer alan kazanım Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile kazandırılabilir. Çünkü arkadaşlık kavramı, üzerinde felsefi diyalogların yapılabileceği bir kavramdır.

1.4.3. Çocuklarla felsefe programında öğrenme-öğretme süreci

Çocuklarla Felsefe Eğitimi’nde çocukların birbirlerini daha iyi görüp yüz yüze etkileşimde bulunabilmeleri için çember şeklinde ya da at nalı biçiminde oturmaları tercih edilir (McCall, 2017, s.103). Çocuklar çember şeklinde oturduktan sonra genellikle çocuklara diyalogda uyulacak kurallar hatırlatılır ya da çocukların bu kuralları hatırlatmaları beklenir (Taş, 2017, s.43). Ardından Lipman’ın hazırlamış olduğu kitaplardan bir parça sesli olarak okunur. Okuma bittiğinde öğretmen çocuklardan sorular ister ve onları tahtaya yazar. Bu aşamada öğretmen tahtada yazan soruları gruplandırabilir. Öğretmen bu soruların arasında kendi sorularını ya da kılavuz kitapta

yer alan soruları da ekler. Tahtada yazan ilk soru ile ilgili öğrenciler el kaldırarak konuşmaya başlarlar. Bu süreçte sokratik yöntem başta olmak üzere çeşitli tartışma teknikleri kullanılır. Sokratik yöntem özellikle somut deneyimlerle desteklendiğinden Çocuklarla Felsefe yapmak için isabetli bir yöntemdir.

Yapılan etkinliklerle merakın, hayret ve hayranlık duygularının uyandırılması amaçlanır. Çocuklarla Felsefe, seçilmiş edebiyat ve felsefe metinleri, videolar, filmler, yaşanmış ya da kurgulanmış hadiseler üzerinden gerçekleştirilebilir. Bütün bu materyal, düşünceyi uyandıracak ve felsefi duyguyu tetikleyecek şekilde analiz edilir (Taşdelen, 2014, s.565). Çocuklarla Felsefe için hazırlanan etkinliklerde sokratik yöntem dışında tartışma, beyin fırtınası, münazara, soru-cevap teknikleri de kullanılabilir. Ayrıca drama, oyun ve kuklalardan da yararlanılabilir (Lipman, 2003).

Bu araştırma kapsamında ise oturum kuralları hatırlatıldıktan sonra Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile ilişkili olacak şekilde video, fotoğraf ve öykü gibi uyarıların sunulması ile oturumlara başlanmış ve ardından uyarılar ile ilgili sorular yoluyla öğrencilerin diyalog kurarak sorgulama topluluğu oluşturmaları sağlanmıştır.

1.4.4. Çocuklarla felsefe programında değerlendirme

Çocuklarla Felsefe eğitiminin değerlendirme aşaması öğretmen, grup ya da birey gibi sürecin tüm öğelerine dönük ya da tartışma sürecine, çocukların düşünme becerilerine odaklı olabilir. Gregory (2008, s.67) bu süreçte iki değerlendirme türünün önemli olduğunu belirtir. Bunlardan ilki felsefe yapan çocukların kendilerini değerlendirmesi, ikincisi ise felsefe yapan çocukların öğretmen ya da grubun bir parçası olmayan başka uzmanlarca değerlendirilmesidir. Bu süreçte alternatif değerlendirme yöntem ve araçları kullanılabilir. Bunlar; öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, kontrol listeleri, dereceli puan anahtarları vb. Bu araçlar öğretmenin kendini değerlendirmesi, öğrencilerin kendini ve diğerlerini değerlendirmesi, öğretmenin öğrencileri değerlendirmesi ya da tartışma sürecinin başkaları tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir.

Alanyazında araştırmacılar tarafından hazırlanan birçok değerlendirme formu bulunmaktadır (Fisher, 2008; Gregory, 2008; Lipman ve Sharp, 1984;). Örneğin, Gregory (2008) akran değerlendirmesi bağlamında “İlkokul Fanus Gözlem Formu” hazırlamıştır. Bu formun kullanılabilmesi için sınıf iki gruba ayrılmakta ve bir grup iç halkayı diğer grup ise dış halkayı oluşturmalıdır. İç halkada tartışma sürerken dış halkada

bulunan öğrenciler iç halkada bulunan arkadaşları gözlemlemektedir. Bu gözlemlerini hazırlanan forma aktarmaları beklenmektedir. Fisher (2013) ise öğretmenin öğrencilerin diyalog becerilerini değerlendirilmesi amacıyla katılım, işbirliği, sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve değerlendirme kategorilerinden oluşan bir form hazırlamıştır. Yine Gregory (2008, s.71) tarafından hazırlanan öz değerlendirme formu Tablo 1.5’de sunulmuştur.

Tablo 1.5. *Çocuklarla felsefe öz değerlendirme formu*

Bişimlendirici Öz Değerlendirme	Özetleyici Öz Değerlendirme
Bugün birbirimizi dinledik mi?	Birbirimizi artık daha iyi dinliyor muyuz?
Birkaç kişi mi konuştu yoksa daha fazla mı?	Artık daha fazla kişi konuşuyor mu?
Derin bir biçimde mi yoksa yüzeysel mi düşündük?	Daha derin düşünüyor muyuz?
İyi gerekçeler sunabildik mi?	Daha iyi gerekçeler sunabiliyor muyuz?
Uyuşmazlıklarımızda saygılı davrandık mı?	Birbirimize artık daha saygılı davranıyor muyuz?
İyi sorular sorduk mu?	Daha iyi sorular soruyor muyuz?
Birbirimizin fikirleri ile bağlantı kurduk mu?	Birbirimizin fikirleriyle daha fazla bağlantı kuruyor muyuz?
Birçok farklı bakış açısını düşündük mü?	Diğer bakış açılarını daha iyi geliştirebiliyor muyuz?
Konuya bağlı kaldık mı?	Düşündüğümüz noktalara daha iyi odaklanabiliyor muyuz?
Sorularımızla ilgili herhangi bir ilerleme kaydettik mi?	Önceye kıyasla, sorduğumuz sorulara daha iyi cevaplar üretebiliyor muyuz?
Fikrin değişti mi ya da yeni bir fikre sahip oldum mu?	İkna edici nedenler duyduğumuzda fikrimizi daha kolay değiştiriyor muyuz?
Felsefe saatimiz ilginç/önemli miydi?	Felsefe saatimiz başladığımız güne göre daha ilginç/önemli mi sizin için?

Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe eğitiminde farklı değerlendirme etkinlikleri kullanılabilir. Bu değerlendirme etkinlikleri öğretmen, grup ya da birey gibi sürecin tüm öğelerine dönük olabilir. Öğretmenler kendilerini ya da birbirlerini, çocuklar öğretmenlerini, birbirlerini ve tartışma sürecini değerlendirebilirler. Bu değerlendirme, etkinliklerin niteliği ile ilgili olabileceği gibi çocukların düşünme becerilerine odaklı da olabilir (Akkocaoğlu Çayır, 2015a, s.44).

1.4.5. Çocuklarla felsefede öğretmenin rolü

Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla yürütülen dersler öğretmenin anlatıp öğrencinin dinleyip notlar aldığı sonrada o notlardan hatırlamaya dönük sınava girdiği standart öğretim sürecinden bütünüyle farklıdır. Çocuklarla Felsefe faaliyetleri belirli bir öğretiyi öğretmek değil, çocukların düşünme becerilerinin gelişimini sağlayarak, kendi cevaplarını bulmasına yardımcı olmak ve bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmasını

sağlamaktır (Erdoğan, 2018, s.95). Bu nedenlerle Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen, kolaylaştırıcı (facilitator), rehber ya da kılavuz olarak adlandırılır. Bu süreçte öğretmenler hiçbir zaman öğrencilerine, onların ne söyleyeceklerine dair önceden bir şeyler sezmeden yani onları bu konuda tahrik etmeden herhangi bir bilgi vermemelidirler (Guitton, 2011, s.19). Öğretmenin görevi bilginin aktarıcısı olmak değil, doğru zamanda doğru soruları sormak ve çocukların fikirlerini açıklamaları konusunda teşvik edici olmaktır (Erdoğan, 2018, s.96). Öğretmen sınıfı değil düşünceleri gerçekten adil bir biçimde yönetmeli, her düşünceye önem verdiğini hissettirmeli ve öğrencilerini cesaretlendirmelidir (Gönül, 2013, s.60). Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen sorular yoluyla çocukları farklı seçeneklerle tanıştıran ve görüşlerini gerekçelendirerek açıklamaları konusunda destek olan kişidir. O, sadece felsefeyi bilen değil, bilgisini doğru zamanda, doğru soruları sorarak ortaya koyan ve çocuklarda merak uyandırandır (Gönül, 2013; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Çocuklarla Felsefe’de öğretmen rehber ve kolaylaştıran rollerini üstlenir. Küçük çocukların dil becerileri yetişkinler kadar gelişmediğinden düşüncelerini her zaman açık bir şekilde ifade edemeyebilirler. Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan eğitimciler çocukların düşüncelerini daha rahat ve daha net ifade edebileceği farklı yollar ve alternatifler sunmaları gerekmektedir. Öğretmenin Çocuklarla Felsefe’de her türlü spontane gelişen fırsatı değerlendirebilmesi önemlidir. Bu nedenle tüm eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin Çocuklarla Felsefeye yönelik bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin önyargıdan, eleştiriden uzak, çocukların kendi düşüncelerini özgürce ifade edebileceği ve farklı düşüncelerin tartışabileceği zengin ortamlar sağlayarak çocukları felsefi düşünmeye cesaretlendirmeleri ve onlara model olmaları gerekmektedir (Taş, 2017, s.47). Öğretmen bu sorgulama yönteminde asla soruyu kendisi cevaplayarak ilerleyemez. Bunun yerine öğrencilerin yanıtlarını sorgulamanın gövdesi haline getirmelidir. Sürdürülen tartışma şu cümlelerle öğretmen tarafından devam ettirilmelidir (Gönül, 2013, s.62).

- Söylediğin şeyi daha net ifade edebilir misin?
- Bu söylediğin az önce söylediğinle çelişiyor mu?
- Neden böyle düşündüğünü sorabilir miyim?
- Söylediğini bir örnekle destekleyebilir misin?
- Bu fikre katılan/katılmayan var mı?
- Tartışmayı hangi soruyla başlatmıştık.

Bu tür sorular çocukların zihninde yer alan düşünceleri daha kolay bir biçimde sözcüklere dökebilmelerine ve seslendirmelerine olanak tanıyacaktır. Söyledikleri her cümleyi tartmak ve bir mantık çerçevesinde konuşmak zorunda kalacaklardır. Birkaç yıldır tarafımdan gerçekleştirilen Çocuklarla Felsefe etkinliklerinde ilk kez bu yaklaşıma maruz kalan öğrenciler ilk etkinlik gününde “Neden böyle düşünüyorsun?” sorusuyla karşı karşıya kaldıklarında “canım öyle istedi, ben öyle düşünüyorum, bilmiyorum” gibi kaçamak cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Etkinliğin ilerleyen günlerinde ise artık mantıklı ve tutarlı gerekçeler sunmak için çaba harcadıklarını gözlemlediğimi söyleyebilirim.

Alanyazında öğretmenler ya da kolaylaştırıcılar için birçok tavsiyede bulunulmuştur (Fisher, 2013; Gregory, 2008; Haynes, 2002; Jackson, 1989; Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980). Haynes (2002, s.15-16) Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamak isteyen öğretmenlere yine çocuklardan elde ettiği görüşler üzerine yedi ana başlıkta önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler soru sorma, dinleme, seçme katılma ve dahil olma, başlangıç, güven ve cana yakınlık, destek ve rahatlık üzerine şu şekilde açıklanmıştır.

- *Soru sorma üzerine.* Öğretmenler, çocukların ilgilerini çekebilecek sorgulamalar için ne türden sorular sormaları gerektiğini düşünmeleri ve bu soruların düşünmeye sevk edecek sorular olması gerekir.
- *Dinleme üzerine.* Çocuklara düşünmeleri ve daha uzun açıklamalar yapmaları için zaman verin. Çocukların isimlerini ve onların daha önce söyledikleri düşünceleri hatırlayın.
- *Seçme, katılma ve dahil olma üzerine.* Çocuklara neyle ve nasıl başlamaları gerektiği ile ilgili seçenek sunun. Herkesi tartışmaya dahil etmeye çalışın. Katılım konusunda çekingen olanları cesaretlendirin. Onların ne düşündüğü hakkında doğrudan soru sorun.
- *Başlangıç üzerine.* Felsefe yapmak için kullanılan iyi materyal ve etkinliklerin farklı türlerini bir listesini çıkarın. Öğretmek için farklı yollar kullanın.
- *Güven ve cana yakınlık üzerine.* Bir çocuğun söyleyecek bir şeyi varsa izin verin. Çünkü onlar öğretmene söylemeleri gerektiğini ve kendileri için düşünmeyeceklerini hissediyorlar. “Ona söylemesem daha iyi olur” şeklinde düşünmesine izin vermeyin.

- *Destek üzerine.* Çocukların görüşleriyle dalga geçilmesine izin vermeyin. Odaklanabilmeleri ve dikkatlerinin dağılmaması için özen gösterin.
- *Rahatlık ve güvenlik üzerine.* Çocukların kendilerini rahat hissetmesini sağlayın, onları incitecek herhangi bir durum olup olmadığını sürekli kontrol edin.

Benzer şekilde Gregory (2008, s.43) farklı çalışmalardan derlediği öğretmenlere sunulan önerileri “Felsefe Kolaylaştırıcı Rehberi” olarak tablo halinde sunmuştur. Tablo 1.6’da bu tablo sunulmuştur.

Tablo 1.6. *Felsefe kolaylaştırıcı rehberi*

Topluluk		Soruşturma		
	Bağlantılar	Dahil Etme	Mantıklı düşünme	Yapısı
1. Öncelik	Söylenenlere katılıp katılmadıklarını sor	Süreci hatırlat ve uygula Saldırganlık ve saygısızlığa izin verme Çocukların lafı uzatmadan özetlemelerine yardımcı ol	Düşüncelerinin hareketini takip etmelerini sağla Olası cevapları iste Bir katılımcının yorumlarını netleştirmek ya da kafa karıştırmak için yeniden ifade et ya da sor	Katılımcılara yorumlarının konuyla ilişkisini sor Tek anda bir hipotez üzerine odaklanın
	Katılımcılara yorumlarının önceki yorumlarıyla ilişkisini sor Katılımcılardan kimin ne dediğini belirtmelerini iste	Öğrencilerin bazen katılmamalarına izin verin Katılmayanları cesaretlendir ve öncelik tanı Farklı bir fikri olup olmayanı sor	Muhtemel cevaba karşı çıkanları ve nedenlerini sor Alternatif görüşleri özetle ve tanımla İddia edilenin doğrulunu sorgulat	Nerede olduğumuzu sor Akıl yürütmenin yönünü ve çizgisini belirlemek için bir katılımcıya sor ve açıklat
2. Öncelik	Kimin fikri hakkında konuşuyorlarsa ona bakmalarını sağla	Konuşmayan katılımcıları tartışmaya çağır	Varsayımlarının ne olduğunu sor Muhtemel cevapları destekleyen ya da ona karşı çıkan kanıtlar iste Sonucun ne olduğunu sor	Akıl yürütmenin yerini ve yönünü tanımla

Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen öğrencileri daha derin düşünmeye, düşünceleri gerekçeleriyle doğru olarak ifade etmeye yönlendirmek için analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında sorular sormalıdır. Sorulan her sorunun bir amacı olmalı, öğretmen öğrencilerin verebilecekleri cevaplara karşı hazırlıklı olmalı ve soracağı soruları tartışılan konu çerçevesinde önceden belirlemelidir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b, s.57).

1.5. Çocuklarla Felsefenin Tarihsel Gelişimi

1.5.1. Dünya’da çocuklarla felsefe

1960’lı yılların sonunda John Dewey’in öğrencisi olan Amerikalı filozof Matthew Lipman, erken yaşlarda felsefi ve eleştirel düşünme eğitime yönelik çalışmalar yapmaya başlamış, bu amaçla 1974 yılında Montclair Eyalet Üniversitesinde Çocuklar için Felsefi Gelişim Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children -IAPC) kurmuştur. Felsefe ve çocukluk üzerine düşünme çabasını kapsayan Çocuklarla Felsefe çalışmaları, 1970’li yıllardan itibaren üzerinde çalışılan, bir eğitim programı hâline gelmiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, s.171). İlerleyen yıllarda enstitünün yayın organı olan Thinking: Journal of Philosophy for Children 1979 yılında yayınlanmaya başlamıştır.

UNESCO ilk kez 1998 yılında Paris’te düzenlenen uzmanlar toplantısında Çocuklarla Felsefe eğitimini ele almıştır. Bu toplantı sonucunda çağın kültürel ve politik ihtiyaçları sonucu gittikçe artan ilgi üzerine çocuklara felsefe öğretilmesi üzerinde durarak, çocuklara kendi anlayacakları basit bir dilde felsefe öğretilmesinin gerekli olduğu ileri sürülmüştür (Tepe, 2015, s.82). Çocuklarla Felsefe eğitiminin dünyadaki durumuna ilişkin UNESCO (2007) tarafından hazırlanan rapora göre dünyanın pek çok ülkesinde Çocuklarla Felsefe eğitime yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu raporda Çocuklarla Felsefe yaklaşımının kurumsallaştığı başarılı ülkeler üç grupta incelenmiştir. Bunlar;

- Çocuklarla Felsefenin ilköğretim programında yer almadığı, fakat eğitim otoritelerinin Çocuklarla Felsefe çalışmalarını desteklediği ülkeler (Fransa)
- Eğitim otoritelerinin Çocuklarla Felsefeyi destekledikleri ve bununla ilgili bazı denemelerin yapıldığı ülkeler (Norveç).
- Çocuklarla Felsefenin ilköğretim programında yer aldığı ülkeler (Avustralya)

UNESCO (2007, s.42) raporuna göre bu ülkeler dışında Almanya, Kanada, ABD, Avusturya, İtalya, Birleşik Krallık, Arjantin, Brezilya, Meksika, Japonya ve Malezya’da Çocuklarla Felsefe adına bazı incelemeler, araştırmalar ve projeler yürütülmektedir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı günümüzde birçok ülkede kendine önemli bir yer edinmiş, eğitimsel açıdan güçlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda ülkemizde de bu alanda önemli çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır (Erdoğan, 2018, s.89).

1.5.2. Türkiye’de çocuklarla felsefe

Türkiye’de 1974 yılında Türkiye Felsefe Kurumu (TFK) kurulmuştur. Kurum Türkiye’de felsefenin toplumsal işlevini yerini getirebilmesi için uygun zemin yaratmak amacıyla uluslararası çalışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda kurum 1979 yılından beri UNESCO’ya bağlı Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu [FISP]’na üyedir. Kurum bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe, Hukuk Felsefesi, Bioetik ve Fenomenoloji birimleri hizmet vermektedir.

Çocuklar için Felsefe Birimi 1992 yılında kurulmuş ve o günden beri birim başkanlığını Nuran Direk yürütmektedir. Türkiye’de Çocuklarla Felsefe ile ilgili yapılan etkinliklerin ilk örnekleri de Nuran Direk tarafından gerçekleştirilmiştir. Direk, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde bulunan çocuk yuvalarında gönüllü olarak iki yıl boyunca haftada iki kez bir buçuk saat süren Çocuklarla Felsefe etkinlikleri yürütmüştür (Direk, 2014, s.65). Bu çalışma 1997 senesinde Avrupa Birliği tarafından desteklenen bir projeye dönüşmüştür. Yine Direk’in çabalarıyla lise düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen Felsefe Olimpiyatları 1997 yılından beri devam etmektedir (Erdoğan, 2018, s.91).

Yıllar boyunca TFK tarafından düzenlenen toplantılar, çalıştaylar, sempozyumlar sonucu Milli Eğitim Bakanlığı 2007 yılında İlköğretim 6-8. Sınıf düzeyinde uygulanmak üzere seçmeli Düşünme Eğitimi dersini koymuştur. Bu dersin yerine 2016 yılında Ortaokul Düşünme Eğitimi Dersi’nin 7 ve 8’inci sınıflarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanacağı belirtilmiştir (Erdoğan, 2018, s.92; MEB, 2016).

Türkiye’de Çocuklarla Felsefenin gelişimine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunanlardan birisi de Betül Çotuksöken’dir. TFK Başkan Yardımcısı ve Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü Başkanı olan Çotuksöken’in katkılarıyla 2006-2007 öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü, “Çocuklar için Felsefe” alanında araştırma

ve uygulama çalışmalarını başlatmış, böylelikle bir Felsefe Bölümünde ilk kez bu konuda bir ders açılmıştır. Oldukça önemli olan bu gelişme, öğretmen eğitimi sorununun köklü bir şekilde çözülmesi için örnek bir girişim olmuştur (Erdoğan, 2018, s.93). Bu gelişmelerle birlikte bazı üniversitelerde çocuklara yönelik felsefe eğitimleri sürdürülmektedir. Örneğin; Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Çocuk Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi Koordinatörlüğü'nde 12-14 yaş arasındaki çocuklara Çocuklarla Felsefe eğitimleri verilmektedir. Prof. Dr. Neriman ARAL koordinatörlüğündeki birimde eğitimler yıl içerisinde belirli dönemlerde gerçekleştirilmektedir (Taş, 2017, s.42).

Öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların yanında eğitimci eğitimleri de bazı özel kurum ve kuruluşlar tarafından son yıllarda artan bir biçimde sürdürülmektedir. Bunlardan biri, Boğaziçi Üniversitesi Yaşamboyu Eğitim Merkezi (BÜYEM) ile Dr. Özge Özdemir'in başkanlığını yaptığı Little Thinkers Society adlı bir topluluğun işbirliği içerisinde yürütülen Çocuklar İçin Felsefe Uzmanlık Sertifikası programıdır. Bu programlar herkese açık olup ücretli olan programlardır. Milli Eğitim Bakanlığının ise bu konuda herhangi bir çalışması bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizde Çocuklarla Felsefeyi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların neredeyse tamamı özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Diğer yandan ortaokul Düşünme Eğitimi dersi de uygulama konusunda istenilen seviyeyi yakalamamıştır. Bu dersi hangi branş öğretmenlerinin vereceği dahi hala tartışma konusudur. Ayrıca Çotuksöken (2015, s.42) Düşünme Eğitimi dersinin büyük şehirlerde bulunan çok az sayıda özel okullarda uygulandığını ifade etmiştir.

1.6. Düşünme ve İletişim Becerileri ile Çocuklarla Felsefe İlişkisi

Lipman, ilkökul ve ortaokul döneminde kullanılan geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin çocuklara eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü katmayacak şekilde belirlendiğini, bu nedenle de çocukların erişkinlik döneminde ayırım ve akıl yürütme yeteneğine dayalı yaşama becerilerinden yararlanamayacağını savunmaktadır. Lipman'a göre geleneksel eğitim-öğretim tekniği içeriklerin ezberlenmesi, hafızaya alma ve hafızanın çok miktarda doldurulması ile ilgilenir. Bu nedenle, çocuklara daha az değerli ve yüzeysel bir yansıtıcı beceri verir. Böyle bir eğitimden ziyade çocuklara kavramsallaştırma, anlamsal analiz etme, mantık yürütme vb. gibi entelektüel becerileri kazandıracak yaklaşımlar işe koşulmalıdır (Lipman 2003: 85-89). İşte bu yaklaşımlardan biri Çocuklarla Felsefe'dir.

Çocuklarla Felsefe, çocuklara sürekli sorgulama imkanı tanımaktadır. Bu bakımdan çocukların düşünme becerilerini desteklemede önemli bir yaklaşımdır. Nitekim Lipman (2003) Çocuklarla Felsefeyi eleştirel düşünme eğitimi olarak da adlandırmaktadır. Fisher (2007, s.619) Çocuklarla Felsefenin, iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra akıl yürütme alışkanlıklarını geliştirmeye yardımcı olabildiğini belirtir. Bu alışkanlıklar;

- Merak: Derin ve ilginç sorular sormak.
- İşbirliği: Düşünceli bir şekilde tartışmaya katılmak
- Eleştirel: Nedenleri ve kanıtları sunmak
- Yaratıcı: Fikir üretmek ve dönüştürmek
- Özenli: Kendi farkındalığını ve başkalarına özenli davranmayı geliştirmek

Fisher (2007) tarafından bahsedilen alışkanlıkları geliştirmek, öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini tüm yaşamında kullanabilir hale gelmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı sınıf içerisinde öğrencilerin diyalog kurmasına dayalı bir yaklaşımdır. Yaklaşımda öğrencilerin öğretmenlerden çok akranlarıyla diyalog kurmaları beklenir. Bu nedenle Çocuklarla Felsefe öğrenci-öğrenci iletişimini desteklemektedir. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri çoğu zaman ikilemde bırakarak, açık uçlu sorular yoluyla düşünmeye teşvik eden ve tartışmanın moderatörlüğünü üstlenen kişidir. Öğretmen öğrencilerden düşüncelerini özgürce söylemelerini ve gerekçelendirmelerini isterken aşılardan ve yönlendirmeden kaçınmalıdır. Dolayısıyla öğrenci gerekçelendirebildiği fikirler bulmak için bilişsel süreçlerini gözden geçirecektir. Bu durum da öğrencinin düşünme becerilerini işe koşmasına yardımcı olacaktır.

Sınıf içerisinde düşünme becerilerini işleten öğrenci fikirlerini paylaşırken arkadaşlarıyla ve öğretmenle sağlıklı bir etkileşim ve iletişim kurmak zorundadır. Öğrenci fikirlerini açıklarken açık bir dil kullanılmalıdır. Bu sayede diğer arkadaşları onu dinleme alışkanlığı kazanacaklardır. Çünkü Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin yapısında fikirlerin karşılıklı olarak tartışılması, savunulması ve fikirlere itiraz edilebilmesi vardır. Çocuklarla Felsefe oturumlarına katılan çocuklar zamanla bu alışkanlıkları edineceklerdir.

1.7. Çocuklarla Felsefe ve Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersi ailesinden sonra ilk defa bir topluluk içinde bulunan çocuğa, doğal ve toplumsal olgu ve olayların aktarılmasına çalışıldığı bir derstir. Adıyla çok iyi

uyum gösteren Hayat Bilgisi dersi çocuğun çevresini saran hayatı ve buna ilişkin çocuğun doğal merakını gidermek üzere hazırlanmıştır. Bu anlamda Hayat Bilgisi gerçeğin öğretimi dersidir (Karabağ, 2009, s.5). Çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimler Hayat Bilgisi dersinin merkezindedir.

Hayat Bilgisi dersi programında insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenmelerin üzerine yenilerinin eklenmesini sağlama amacıyla yer almaktadır (Kaya, 2018, s.126). Bu bağlamda Çocuklarla Felsefe yaklaşımı yoluyla insanı bir bütün olarak ele alan Hayat Bilgisi dersi oldukça anlamlı bir uyumun ve bütünleştirmenin unsurları olacaktır. Hayat Bilgisi dersi birey, toplum ve doğa olarak üç öğrenme alanı üzerine inşa edilmiştir. Bu bakımdan akademik felsefenin birçok kavramı Hayat Bilgisi dersinin özünü oluşturmaktadır. Nitekim felsefe de insan-insan ve insan-doğa etkileşimlerinin bir ürünü olarak insan tarafından gerçekleştirilen zihinsel bir süreçtir.

Çocukların Hayat Bilgisi dersinde felsefe etkinliklerinde bulunması onlara doğru düşünme, kendini ifade etme, yargıda bulunma, tartışmaya katılma eğitimi sağlayacaktır. Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen felsefe etkinlikleri, çocuklara toplu tartışma deneyimi yaşama olanağı sunacaktır. Bu sayede çocuklar arkadaşlarıyla birlikte tartışma etkinliğinde bulunmanın sorumluluğunu paylaşacak ve farklı bakış açılarını keşfederek farklı görüşlere saygılı olmayı öğreneceklerdir. Felsefe yaklaşımı çocukların gördükleri, yaşadıkları hakkında körü körüne kabullenme yerine sorgulayıcı, araştırmacı olmalarını, doğru-yanlış hakkında yargıda bulunarak kendilerini değerlendirebilmelerini, kendilerini güzel olana yönlendirebilmelerini ve etik değerleri kazanmalarını destekleyecektir (İlhan Tunç, 2017, s.77).

Hayat Bilgisi dersi farklı ve gerçek yaşam öykülerinin farklı disiplinler yoluyla işlenmesine fırsat vermesi ve erken yaşlardaki bireylerin kendi yaşamlarından unsurlar bulabilmeleri bakımından önemli bir yapıya sahiptir (MEB, 2009). Bu anlamda Hayat Bilgisi dersi Çocuklarla Felsefe yaklaşımının filizleneceği bir toprak olarak düşünülebilir. Çünkü Çocuklarla Felsefe yaklaşımı çocuğun deneyimlerinden yola çıkarak çocuğun kendisini, çevresini, dünyayı ve evreni felsefî sorular yoluyla anlamlandırma çabasına yardımcı olur. Bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere Hayat Bilgisi dersi içeriğinin Çocuklarla Felsefe yaklaşımı yoluyla sunulması oldukça anlamlı olup, yaklaşımın

çocukların düşünme ve iletişim becerilerine birçok bakımdan katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Çocuklarla Felsefe ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik sıraya uygun olarak sıralanarak verilmiştir. Bu araştırmalar veri tabanlarında “çocuklar için felsefe”, “çocuklarla felsefe”, “felsefe; çocuk; felsefe eğitimi”, “P4C”, “philosophy for/with children”, “philosophy and child” anahtar kelimeleri girilerek taranmıştır. Ayrıca tespit edilen çalışmaların kaynakçaları incelenmiş ve veri tabanlarından ulaşılamayan araştırmalara kütüphane katalog tarama sistemlerinden yararlanılarak ulaşılmıştır.

1.8.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Türkiye’de son yıllarda Çocuklarla Felsefe’ye yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir. Yurt içi alanyazında yapılan tarama sonucu bu çalışmaların 33 tanesine erişilebilmiştir. Bu çalışmalardan yalnızca 11 tanesi araştırmaya yönelik, 22 tanesi ise kuramsal açıklamalara yönelik çalışmalardır. Kuramsal açıklamaya yönelik olan çalışmalar; Çocuklarla Felsefe’yi tanımlamayı ve tanıtmayı (Akkocaoğlu Çayır, 2015a; Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Çiçek, 2017; Erdoğan, 2018; Gür, 2010; Gür, 2011; Kabadayı, 2012; Mutlu, 2017; Taşdelen, 2014), onun çocuk edebiyatı ve edebi eserler ile olan ilişkisini ve örnek uygulamaları (Akdağ, 2011; Günay, 2011; İlhan Tunç, 2017; İyi, 2011; Karakaya, 2005; Karakaya, 2006a; Kenan ve Demir Çelebi, 2014; Önal, 2011; Ülper Oktar, 2019) ve Çocuklarla Felsefe üzerine yapılan tartışmaları ve diğer alanlarla ilişkisini ortaya koymayı (Dirican, 2017; Dombaycı, 2014; Karakaya, 2006b; Oral, 2013) amaçlayan çalışmalardır. Uygulamalı araştırma yapmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar ise geçmişten bugüne sunulmaya çalışılmıştır.

Kefeli ve Kara (2008) tarafından gerçekleştirilen temel nitel araştırma yöntemine dayalı araştırmada iki ay boyunca altı öğrenciyle felsefi etkinlikler yürütülmüştür. Bu çalışmada amaç çocuklarda felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimini incelemektir. Öğrenciler bir satranç kulübüne devam eden yaşları 10-12 arasında değişen 3 kız 3 erkekten oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların doğru bilgiye ulaşmaya çabaladıkları ve bu konuda kaygı duydukları, hayal gücünün boş bir etkinlik olarak görüldüğü ve bu durumun ezberci eğitim sisteminden kaynaklandığı sonuçlarına

ulaşılmıştır. Çocukların felsefe ile daha erken yaşlarda tanıştırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Etkinliklerde Küçük Prens adlı kitap uyaran olarak kullanılmıştır.

Okur (2008) yüksek lisans tezinde Çocuklarla Felsefe programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu inceleme öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile desenlenerek gerçekleştirilmiştir. Bir anaokulunda öğrenim gören 24 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerden 12'si deney 12'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplara toplam sekiz hafta boyunca 40'ar dakikalık 10 oturum eğitim verilmiştir. Bu eğitim deney grubuna Çocuklarla Felsefe eğitim programıyla kontrol grubuna ise drama, hikaye anlatma gibi etkinlikler yaptırılarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Çocuklarla Felsefe eğitimi programının programa katılan altı yaş çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Akkocaoğlu Çayır ve Celepoğlu (2014) yaptıkları nitel yönetime dayalı araştırmalarında 6-12 yaş aralığındaki çocuklar için hazırlanan felsefe kitaplarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Araştırmada üç erkek üç kadın olmak üzere altı sınıf öğretmeni katılımcı olmuştur. Bu öğretmenlere yedi farklı kitap incelenmek üzere verilmiş ve öğretmenlere kitaplar hakkında 5 soru sorulmuştur. Sonuç olarak öğretmenler, kitapların çocuklar tarafından günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası olan kavramları kullandığı için anlaşılabilirliğini, Çocuklarla Felsefe çalışmalarının erken yaşlarda başlaması gerektiğini ve bu gibi kitaplar hazırlanırken ailelerin, öğretmenlerin, bu alanda çalışan araştırmacıların ve çocukların fikirleri alınmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Akkocaoğlu Çayır (2015b) doktora tezinde, çocuklar için felsefe eğitim programının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bir özel okulun iki ayrı sınıfında toplam 14 hafta ve 28 ders saati süren etkinlikler sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırma da Kumkurdu adlı çocuk kitabı uyaran olarak kullanılmış ve ders planları bu kitaptan hareketle hazırlanmıştır. Gözlem, görüşme, günlükler gibi nitel veriler içerik analizi benimsenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklarda farklı açılardan düşünme, düşünme

hatalarını kavrama, filozof ve felsefeden hoşlanma, öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktalarında değişimler gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Karadağ, Demirtaş ve Yıldız (2017) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) çocukların eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacı ile bir ölçek geliştirmişlerdir. Öğretmenler tarafından doldurulması gereken bu ölçek 5’li likert tipi ve 38 maddeden oluşan bir ölçektir. Öğretmenlerin felsefi sorgulama sürecindeki gözlemlerini değerlendirmelerini sağlayan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubundaki 509 çocuk üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin kapsamına ilişkin uzman tutarlılığını belirlemek amacıyla Çocuklarla Felsefe alanında çalışan 1, çocuk gelişimi alanında çalışan 1 ve özel eğitim alanında çalışan 1 uzmandan görüş alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, “Felsefi Sorgulama”, “Dil ve Bilişsel Beceriler”, “Soru Oluşturma” olmak üzere 3 alt ölçekten meydana geldiği görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen faktörler DFA ile test edilmiş ve yapılan analiz sonucunda 38 madde ve 3 alt faktörden oluşan faktör yapısının ki-kare uyum değerinin ($\chi^2=3171,882$; $p=.00$) anlamlı olduğu ve model uyumuna ilişkin olarak χ^2/df değerinin 4,933 olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, okul öncesi düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek hazırlanmıştır.

Taş (2017) tarafından tamamlanan doktora tezinde Çocuklarla Felsefe eğitim programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yöntem olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin benimsendiği çalışmada biri deney (31 öğrenci) ikisi kontrol (21 ve 24 öğrenci) olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklara 14 hafta boyunca ortalama 45 dakikalık toplam 32 oturum Çocuklarla Felsefe eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol gruplarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) Şekilsel A Formu” ve zihin kuramı ölçümlerinde “Beklenmedik İçerik Değişikliği, Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi ve İkinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı Görevi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin zihin kuramı alt puanlarının (beklenmedik içerik değişikliği hariç) ve yaratıcılık toplam test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla Çocuklarla Felsefe programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıkları üzerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi düzeydeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyi ve verdikleri cevapların niteliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tek grup öntest-sontest yarı deneysel desenin benimsendiği araştırmada katılımcılar 6 yaş grubunda olan 7 kız, 7 erkek toplam 14 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 8 hafta boyunca Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler 8 hafta süresince haftada 1 gün 1'er saat şeklinde gerçekleştirilmiş ve uygulamalarda sıkça kullanılan CoPI metodu kapsamında hazırlanmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular Çocuklarla Felsefe uygulamalarını okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini (soruları cevaplama, nedenini açıklama, örnek verme ve kullanılan kelime sayısı) geliştirdiğini göstermiştir.

Karadağ ve Demirtaş (2018) yaptıkları araştırmada Çocuklarla Felsefe öğretim programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılan araştırmaya 5-6 yaşlarında ve biri devlet biri özel okul olmak üzere iki ayrı sınıfta olan toplam 30 çocuk katılmıştır. Grupların öntest ve sontest verileri araştırma kapsamında geliştirilen “Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca çalışma süresince gözlemci olarak yer alan 3 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca özel okuldaki öğrencilerin devlet okulundaki çocuklara göre eleştirel düşünme becerilerin alt boyutlarında daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır (2018) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, bir devlet üniversitesinde seçmeli olarak Çocuklar için Felsefe dersini alan öğrencilerin görüşlerini ve uygulama sırasında yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma öğretmen eğitiminde Çocuklar için Felsefe dersi alan öğrencilerin etkinlik planı hazırlama ve uygulama süreçlerine odaklanan bir durum çalışmasıdır. Bu amaçla dersi alan 30 öğretmen adayı Çocuklar için Felsefe dersinde etkinlik planları hazırlamış ve bu planları uygulamaya çalışmıştır. Bu süreç araştırmacı tarafından “uygun uyarının sunulması, ana problem ya da sorunun belirlenmesi ve bir tartışmayı yönetmek” başlıkları dikkate alınarak hazırlanan gözlem formu yardımıyla gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrası öğretmen adaylarına öz değerlendirme formu

sunulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. 14 hafta süren dersin sonunda ise sekiz gönüllü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verilerden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının soru sorma, tartışmayı yönetme ve felsefeyi öğretim programıyla ilişkilendirme başlıklarında zorlandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak alınan dersin, öğretmen adaylarının felsefeye ve çocukluğa bakış açısında olumlu değişimler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmen eğitiminde Çocuklar için Felsefe yaklaşımının başarılı olabilmesi için felsefi bilgi ve bakış açılarının önemi vurgulanmalı, tartışma ve sorgulama süreçleri analiz edilerek öğretmen adaylarının sürekli geri bildirim alacağı uygulamaya dönük ortamlar yaratılmalı önerilerinde bulunulmuştur.

Dirican (2018) okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest yarı deneysel desenin benimsediği bir doktora tezi tamamlamıştır. Bu çalışmada farklı iki okulda bulunan iki grup öğrenci deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Toplam 20 öğrenciden oluşan deney grubunda haftada iki gün olmak üzere 12 hafta boyunca Çocuklarla Felsefe etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan 22 öğrenciye ise müdahale edilmemiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesi” ve yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarında elde edilen veriler sonucu çocukların felsefi tutum ve davranışlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuklarla Felsefe etkinlikleri özellikle çocuklarda, tahminde bulunma, düşüncelerini gerekçelendirme, farklı görüşleri söyleyebilme, hoşgörülü davranma, meraklı olma ve soru sorma becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bülbül Hüner (2018) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında Sokratik Sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanmış ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin akademik başarıları ve başarının kalıcılığını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 13 hafta boyunca bir özel okulda bulunan 16 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Sokratik sorgulama temelli etkinliklerle tasarlanan ders içeriklerinde öğrencilerin ürettikleri düşüncelerin önemli taraflarını vurgulayabildikleri, düşüncelerini örneklendirebildikleri, üzerine tartışılan konu ile ilgili uygunluğunu belirtebildikleri, farklı bakış açılarından bakabildiği ve düşüncesindeki tutarlılığı ifade edebildiği

bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Sokratik sorgulama temelli bir teknikle işlenen Hayat Bilgisi dersi başarı ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin başarı ve tutumlarının uygulama öncesine göre arttığı; kalıcılık testi sonuçlarına göre ise kalıcılık puanlarının düşük çıktığı bulgularına ulaşılmıştır.

Karasu (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde çocuk edebiyatı eserlerini Çocuklarla Felsefe yapmak yoluyla inceleyerek güncel Bloom taksonomisinin düzeylerine göre çeşitli örnekler sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında bulunan 10 öğrenciye dört haftada toplam 20 ders saati süren ve araştırmacı tarafından uygulanan etkinlikler uygulanmıştır. Ders planları Yeşil Parmaklı Titsu kitabından yararlanılarak; isimler, duygular, gerçek-hayal, sevgi, mutluluk, arkadaşlık, iyilik-kötülük, özgürlük, adil olma ve güzel-çirkin kavramları üzerine hazırlanmıştır. Araştırma sonunda uygulamanın öğrencilerin çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde düşünmelerine katkı sağladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye’de Çocuklarla Felsefe üzerine yapılan çalışmaların birçoğu kuramsal makalelerden oluşan onu tanımaya ve tanıtmaya çalışan çalışmalardır. Uygulamanın etkisini göstermek amacıyla yapılan çalışmalar ise çoğunlukla okul öncesi düzeyde gerçekleştirilmiştir. İlkokul düzeyinde üç çalışma görülmektedir. Bu çalışmalardan ikisi özel okullarda biri devlet okulunda yürütölmüş ve çalışmalar araştırmacının uygulamada etkin olduğu çalışmalardır. Ayrıca bu araştırmaların bir diğerk ortak özelliğı öğrencinin çeşitli becerilerini geliştirmeye odaklanmış olmalarıdır. Akkocaoğlu Çayır (2018) tarafından yapılan çalışma ise Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmen adayları üzerinde etkisini ve yaşanan zorlukları araştıran tek çalışmadır. Bununla birlikte Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen, öğretmenin rolü ve öğretmenin gelişimine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

1.8.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Çocuklarla Felsefe eğitime yönelik pek çok ölkede çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Trickey ve Topping (2004, s.371) son 30 yılda gerçekleştirilen araştırmaları sistematik olarak inceledikleri çalışmalarında Çocuklarla Felsefe uygulamalarının üzerinde etkisi olan çalışmaları şu başlıklar altında sınıflamışlardır;

- Mantıksal akıl yürütme (Lipman et al. 1980; Williams, 1993; Sasseville, 1994; Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2002);
- Okuduğunu anlama (Lipman ve Bierman, 1970; Haas, 1975; Williams, 1993; Dyfed County Council, 1994; Fields, 1995);
- Matematik becerileri (Fields, 1995);
- Kendine güven, öz değerlilik (Dyfed County Council, 1994; Sasseville, 1994);
- Dinleme becerileri (Dyfed County Council, 1994);
- Kendini ifade edebilme (Dyfed County Council, 1994);
- Yaratıcı düşünme (Education Testing Service, 1978);
- İdrak yeteneği (Doherr, 2000);
- Duygusal zeka (Doherr, 2000).

Diğer taraftan sonraki yıllarda kuramsal olarak birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmalardan onu tanıtmaya ve açıklamaya çalışan çalışmalar olduğu gibi (Bingham, 2015; Doddington, 2014; Gregory, 2011; Kennedy ve Kennedy, 2011; Ndofirepi ve Cross, 2015; Valitalo, Juuso ve Sutinen, 2016; Vansielegheem, 2014; Vansielegheem ve Kennedy, 2011; Worley, 2009), Çocuklarla Felsefenin vatandaşlık, demokrasi, etik ve değer eğitimi gibi konularla olan ilişkisine değinen çalışmalar da bulunmaktadır (Bleazby, 2006; Burgh ve Yorshansky, 2011; Cam, 2014; Di Masi ve Santi, 2016; Garret ve Piper, 2011; Mizell, 2015; Splitter, 2011). Çocuklarla Felsefe eğitiminde öğretmenin rolü ve öğretmen eğitimi de ele alınan diğer kuramsal çalışma konularıdır (Farahani, 2014; Haynes ve Murris, 2011; Knight ve Collins, 2014; Lone, 2013; Murris, 2015; Wartenberg, 2009). Ayrıca onun bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerle olan ilişkilerini konu alan çalışmalarda bulunmaktadır (Daniel ve Auriac, 2011; Fisher, 2001; Gruioniu, 2013).

Bu çalışmalar dışında İran'da Safaei, Marashi, Pakseresht, Baghari ve Sepasi (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çocuklarla Felsefe uygulamalarının çocukların akıl yürütme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 60 erkek öğrencidir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenen araştırmada Çocuklarla Felsefe etkinlikleri 70 dakika süren 11 oturum halinde uygulanmıştır. New Jersey Akıl Yürütme Becerileri testinin ölçme aracı olarak kullanıldığı araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinde %40 artış tespit edilmiştir.

Mirabal (2008) doktora tezinde devlet okulunda eğitim gören ilkokul öğrencilerinin dini şarkılar öğrendiğinde ve söylediğinde yaşadıkları ikilemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Fenomenolojik durum çalışması benimsenen araştırmaya 4 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Çocuklarla Felsefe, öğrencilerin dini şarkılara bakış açılarını ortaya koymak için bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin tarafsız bir biçimde uygulandığında kilise korusu müziğine ilgi duydukları ve yaşadıkları dünyayı sorgulamak için istekli oldukları görülmüştür.

Pacillo (2010), doktora tezinde, öğrenci ve öğretmenin epistemolojik inanç yapılarının felsefi sorgulama bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada gömülü teori deseni yöntem olarak benimsenmiş ve beşinci sınıf öğrencileri katılımcı olmuştur. Görüşme, gözlem ve epistemolojik inançları ortaya çıkaran sorular analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenin epistemolojik inançları ile öğretim uygulamaları arasında paralellik olduğu görülmüş ve öğrencilerin epistemolojik inançlarında değişim olmamasına rağmen eleştirel düşünme konusunda gelişim sağlandığı ifade edilmiştir.

Jenkins ve Lyle (2010)'ın 10 yaş çocuklarının düşünme becerileri üzerinde Çocuklarla Felsefe uygulamalarının etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya dört çocuk katılmıştır. Araştırmada, çalışma grubundaki çocuklara Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmış ve tartışmalar boyunca çocuklar video kaydı yoluyla gözlemlenmiştir. Çocukların sözel ve sözel olmayan iletişimlerine dikkat edilerek analizler yapıldığında, 10 yaş çocuklarının üst düzey düşünme becerileri ve üst düzey dili kullanma becerileri üzerinde Çocuklarla Felsefe uygulamalarının olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Booy (2013) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi, ilkokul düzeyinde farklı yaş gruplarında hem dersler ve sorular hem de öğretim yöntemleri açısından yeterli bir felsefe sınıfının nasıl olması gerektiğini belirlemek için farklı sınıf düzeyleriyle felsefe pratiği konusunda uygulama amacı taşımaktadır. Ayrıca bu sayede çalışmadan elde edilen bulgular yoluyla, farklı yaş grupları üzerinde kullanmak için öğretmen el kitapları tasarlamak araştırmanın diğer amacı olmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda Amsterdam'da bulunan bir ilkokulun ikinci (26 öğrenci) ve altıncı (28 öğrenci) sınıf öğrencileri ile nitel yöntem benimsenerek bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonunda farklı yaş grupları için farklı felsefe uygulamalarının yapılması ve bu farklılığın öğretmenin rolüne de

yansıdığı görülmüştür. Ayrıca her iki yaş grubunda hazırlanacak öğretmen el kitapları için elde edilen deneyimler kurallar halinde sunulmuştur.

Gimenez-Dasi, Quintanilla ve Daniel (2013), erken çocuklukta duyguları anlama ve sosyal becerilerin Çocuklarla Felsefe yoluyla geliştirilmesini amaçladıkları çalışmalarında, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel deseni benimsemişlerdir. Araştırmada 4-5 yaş çocuklardan oluşan iki kontrol (28 öğrenci) iki deney (32 öğrenci) grubu belirlenmiş ve deney gruplarında bir eğitim yılı boyunca Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine duyguları anlama ve sosyal beceriler konusunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Miller (2013) felsefenin bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılmasının incelenmesi amacıyla yaptığı doktora tezinde 13 lise öğrencisiyle dil dersinde çalışmıştır. Araştırmada öğrencilere Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Çocuklarla Felsefe öğrencilere özgür ve güvende hissettikleri bir ortam sağlamıştır. Öğrenciler arkadaşlarının görüşlerinden yararlanmış, kafa karışıklığı yaşamaları onları düşünmeye yöneltmiş ve kendi fikirlerini, inançlarını keşfetme olanağı bulmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilmeye ilişkin algıları da değişmiş ve formüller listesini bilmeye dayalı geleneksel bilgi anlayışından uzaklaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında Çocuklarla Felsefe uygulamalarının yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Topping ve Trickey (2014) felsefi sorgulamaların çocukların etkileşimli diyaloglarına etkisini incelemişlerdir. İskoçya’da farklı devlet okulunda bulunan ikişer sınıfta gerçekleştirilen çalışmada 10 yaşında olan toplam 180 çocuk deney (99) ve kontrol (101) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri Çocuklarla Felsefe hakkında profesyonel bir eğitim almışlardır. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu uygulama 7 ay sürmüş ve hikâyeler uyaran olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenler ise olağan programlarına devam etmişlerdir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanan araştırmada deney gruplarında öğretmene açık uçlu soru sorma, diyalog kurma, fikirleri sorgulama ve fikirlerini gerekçelendirme becerilerinde gelişme görülmüştür. Deney grubunda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi daha kaliteli hale gelmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin özgüvenleri artmış, öğretmene olan bağımlılıklarının azaldığı bulunmuştur.

Colom, Moriyón, Magro ve Morilla (2014), Çocuklarla Felsefe uygulamalarının öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkilerini incelemeyi amaçlayan boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada uygulamaları yapacak öğretmenler, Félix García Moriyón tarafından yürütülen büyük bir çalıştay yapılarak Çocuklarla Felsefe konusunda eğitim almışlardır. Çocuklarla Felsefe uygulamaları öğretim programları ile bütünleştirilmiş ve öğrenciler okula başladıkları altı yaşından liseyi bitirdikleri 18 yaşına kadar haftada bir kez Çocuklarla Felsefe eğitimi almışlardır. Araştırma Çocuklarla Felsefe eğitiminin çok uzun süre uygulanarak etkilerinin incelendiği boylamsal bir araştırma olması bakımından önemlidir. Öğrenciler orta ve üst sosyokültürel düzeydeki ailelerin çocuklarıdır. Araştırmada deney grubundaki 400'den fazla öğrenci ve kontrol grubundaki 300'den fazla öğrenci eğitim süreçlerinde takip edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Çocuklarla Felsefe Eğitimi çocukların bilişsel, sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Abaspour, Nowrozi ve Latifi (2015) yaptıkları çalışmada İsfahan'da yaşayan 12-14 yaş aralığındaki kız öğrencilerin ruhsal gelişimine Çocuklarla Felsefe eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Öntest-sontest yarı deneysel bir yöntem benimsenen bu çalışmada deney grubuna haftada iki kez olmak üzere 15 oturum Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Çocuklarla Felsefe eğitim programı yaratıcı farkındalığı, görkem ve istikrarsızlık konularında deney grubunda yer alan öğrencilerin ruhsal gelişimine katkı sağladığı bulunmuştur.

O'Riordan (2015) doktora tezinden ürettiği çalışmasında İngiltere'de ilkökul sınıflarında uygulanan Çocuklarla Felsefe uygulamaları için öğretmen etkililiğinin doğruluğunu test etmeyi amaçlamıştır. Kendi sınıflarında çocuklarla felsefe uygulamaları yürüten ve İngiltere'nin farklı bölgelerinde bulunan sekiz sınıf öğretmeniyle telefon ve e-posta yoluyla aylık dönemler halinde toplam 15 ay boyunca süren görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler Çocuklarla Felsefe uygulayan öğretmenlerin; düzenli, aralıklı ve terketmiş uygulayıcılar olarak sınıflanması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Düzenli uygulayıcıların yaklaşımı uygulama konusunda ki motivasyonları okul yönetiminin teşvikleri okullarında mentörlük yapabilecek diğer öğretmenlerin olmasından kaynaklanmaktadır. Aralıklarla uygulama yapanlar ise yaklaşımın katkılarını bilmelerine rağmen, zaman kaygısı, programa ilişkin performans baskısı ve öğrenci katılımının zorluklarından dolayı fırsat buldukça yaklaşımı uygulayabilmektedirler. Yaklaşımı uygulamayı bırakan öğretmenler ise okullarından ve

meslektaşlarından programın ana alanlarına yönelik öğrenci başarısının artırılmasına yönelik baskı hissettikleri için yaklaşımı uygulamaya fırsat bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak Çocuklarla Felsefe yaklaşımının başarılı bir biçimde uygulanmasında öğretmenin içinde bulunduğu şartların düzeltilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Sare, Luik ve Tulviste (2016) Çocuklarla Felsefe programı kullanılarak yapılan felsefi grup tartışmasının sözel gerekçelendirme becerilerine etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen benimsenerek yürütülen çalışmada katılımcılar olarak 5-6 yaşında olan 58 deney grubu, 67 kontrol grubu toplam 125 çocuk belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler toplam 8 ay boyunca haftada bir kez felsefi tartışma grubuna katılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde karşılaştırma, analogi kurma, gerekçelendirme ve nedensel bağlantı kurma becerilerinde kontrol grubu öğrencilerinden ayrılmaktadır.

Jahani, Nodehi ve Akbari (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çocuklarla Felsefe uygulamalarının altıncı sınıf erkek öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla üç okuldan iki deney bir kontrol grubu belirlenmiş ve deney gruplarında 12 hafta boyunca Çocuklarla Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığı ve onları düşünmeye teşvik ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Badri ve Vahedi (2017), İran'ın Doğu Azerbaycan bölgesinde bulunan bir okulda Çocuklarla Felsefe eğitiminin kız öğrencilerin ruhsal zekaları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Öntest-sontest yarı deneysel yöntemin benimsendiği araştırmaya 25 deney grubu 25 kontrol grubu olmak üzere 50 kız öğrenci katılımcı olmuştur. Deney grubu öğrencilerine üç ay boyunca haftada bir ders Çocuklarla Felsefe programı uygulanmıştır. Her oturumda öğrencilere bir hikayeden yola çıkarak tartışmalar gerçekleştirilmiştir. King (2008) tarafından hazırlanan ruhsal zeka ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmış ve sontest ölçümlerinde deney grubu öğrencilerinin ruhsal zeka düzeylerinde kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Yurt dışı alanyazını Çocuklarla Felsefe konusunda oldukça zengindir. Burada sadece veri tabanları taraması sonrası erişime açık olan bazı çalışmalara yer verilebilmiştir. Tüm bu çalışmaların incelenmesinden sonra şu çıkarımlarda bulunulabilir:

- Yapılan kuramsal çalışmalar, Çocuklarla Felsefeyi tanıtmaya, sunacağı katkıları anlatmaya, eleştirmeye, eksikliklerini göstermeye ve onun vatandaşlık, demokrasi ve değer eğitimi ile ilişkilerini ortaya koymaya odaklanmıştır.
- Çocuklarla Felsefe hakkında yapılan çalışmalar onun, düşünme becerileri, iletişim, işbirliği, ruhsal zeka, bilişsel ve sosyal becerilere olan etkisini incelemeyi amaç edinmişlerdir.
- Gerçekleştirilen uygulamalı araştırmaların neredeyse tamamı onun olumlu etkilerini ortaya koyacak biçimde sonuçlanmıştır.
- Amerika Birleşik Devletleri dışında İran, İskoçya, Brezilya, Kanada, İngiltere, Hollanda, İspanya, İtalya gibi pek çok ülkede Çocuklarla Felsefe alanına ilgi duyulmakta ve araştırmalar yapılmaktadır.
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen, öğretmenin rolü ve öğretmenin gelişimine ilişkin yeterince çalışmaya rastlanılmamıştır.
- Türkiye’de son yıllarda Çocuklarla Felsefe alanına ilgi artmış ancak bu ilginin yeterli seviyede olmadığı söylenebilir.

1.9. Problem Durumu

Endüstrileşmeyle birlikte kitlesel eğitim, toplumlar tarafından vazgeçilmez bir uğraş alanı olarak kabul edilmiştir. Her toplumun bilim, teknoloji, sanat ve felsefe gibi toplumu çağının ötesine taşıyacak alanlarda gelişme, ilerleme arzusu bu kabulde önemli rol oynamıştır. Öyle ki eğitimin bireylerin gelişimlerini sağlayarak gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara daha geniş bakış açısıyla çözüm sunabilme gibi bir amacı bulunmaktadır. Bu amacıyla eğitim, bilgi teknolojilerinin yaygınlaştığı ve endüstri toplumlarından daha fazla sorunla baş etmek zorunda olan günümüz toplumları için de değişim ve dönüşümün önemli bir anahtarı durumundadır.

Eğitimin önemine ilişkin ciltler dolusu içerik yazılabilir. Günümüz dünyasında eğitim, her şeyden önce ciddi bir ekonomik kaynak olarak görülmektedir. Bu yönüyle toplumların ilerlemesi için oldukça önemli bir olgudur. Sanayi üretimine dayalı ekonomi doğal kaynaklara, tarıma, jeopolitik konuma göre şekillenmekteyken, çağımızda sanayi üretimine dayalı ekonomi yerini yeni bir ekonomi biçimine bırakmıştır. Bu yeni ekonominin lokomotifinin yüksek becerilere sahip insan olduğunu belirten Şirin (2016) bu becerilerin yüksek eğitilmiş bireylerde bulunabileceğini belirtir. Bilgi ekonomisi de denilen yeni ekonomi, bilgiye özgürce ulaşanların, o bilgiyi eleştirel süzgeçten geçirerek

yeni icatlar ortaya koyanlar tarafından kurulmuştur. Söz konusu bu yeni ekonomide toplum olarak güçlü bir rol oynayabilmek için toplumun sahip olduğu bireylerin yüksek becerilerle donanması gerekmektedir.

Geçmiş yüzyıllarda yalnızca bilgi değerli ve geçerli iken günümüzde tek başına bilgi sahibi olmak yeterli olmamaktadır. Bireyler sahip oldukları temel becerilerin ötesinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilere sahip olmalıdırlar. Bu becerilerin özellikle iş dünyasının tanımlamalarıyla biçimlenmiş olması yeni ekonomide eğitimin konumunun ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yeni ekonomi bireylerden; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, işbirliği içerisinde çalışabilen, problem çözme becerisine sahip, yüksek iletişim gösteren, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve teknoloji kullanan, yeni fikirlere açık, esnek, sorumluluk sahibi, öz yönetimli ve inisiyatif sahibi, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, üretkenlik ve liderlik becerilerine sahip olmalarını beklemektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri eyaletleri arasında yürütülen 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning) girişimi; eğitim, toplum, iş ve hükümet liderleri arasında işbirliğine dayalı bir ortaklık kurarak, tüm öğrencilerin değişimin sürekli olduğu bir dünyada gelişmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini ve asla durmadan öğrenmelerini sağlamayı görev edinmiştir. Bu girişim 21. yüzyıl becerilerini üç kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknolojileri becerileri ve yaşam ve kariyer becerileridir (Partnership for 21st Century Skills, 2017).

Öğrenme ve yenilik becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği olarak sınıflandırılmıştır. Bu becerilerin bireyin erken yaşlarından itibaren geliştirilmesine odaklanması insanı insan yapan özü ön plana almak olacaktır. Çünkü insan, düşünme gücünü kullanarak problemlere çözüm üretir. Bunu yaparken de diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurması gerekmektedir. Diğer taraftan bu beceriler sadece 21. yy becerileri değil, aynı zamanda geçmişten geleceğe her çağda insanın ihtiyaç duyduğu/duyacağı en temel insani becerilerdir. Her çağda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve iletişim becerilerini güçlü bir şekilde kullanabilen bireyler problemlere çözüm üretmişler, yeni keşif ve icatların yolunu açmışlardır/açacaklardır. Bu bağlamda Kant'ın (2009) söylediği gibi çocuklar içinde bulunduğumuz zaman dilimi için değil, gelecekte insanın mümkün olabileceği gelişmiş durumu için eğitilmelidir. Bu

eğitimin odak noktasının; dil ve düşünce arasında ki ilişki göz önünde bulundurularak düşünme ve iletişim becerileri olması gerektiği söylenebilir.

Türkiye’de olduğu gibi birçok ülke düşünme ve iletişim becerilerini eğitim yoluyla bireylere kazandırabilmek için eğitim programlarında önemli güncellemeler gerçekleştirmiştir. Türkiye’de en son yapılan güncellemelerde düşünme ve iletişim becerileri, uygulanan öğretim programlarının odağı haline getirilmiştir. Bu durum bazı ilkokul öğretim programlarına şu biçimlerde yansımıştır;

“Öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi görüşlerini rahatlıkla açıklayabilecekleri demokratik bir sınıf atmosferi oluşturulması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesine, muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır” (Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018, s.10).

“...bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018, s.3)

“Öğrenciler, akranları ile birlikte bir bilgiyi araştırıp sorgularken etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirir” (Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018, s.11.).”

“Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir” (Matematik Dersi Öğretim Programı, 2018, s.9).

“...öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır” (Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018, s.11).

Bu ifadelerin dışında öğretim programlarında “analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme” gibi düşünme becerileri ve iletişim becerisi kazandırılması gereken beceriler arasında yer almıştır. Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu beceriler “yaşam becerileri” başlığı altında açıklanmıştır. Diğer taraftan Türkiye’nin 2014-2018 dönemine yönelik uzun vadeli temel amaç ve önceliklerini ortaya koyan 10. Kalkınma Planı’nın eğitim alanında birinci hedefi de “Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve

teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetiştirilmesi (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.11)” olarak ifade edilmektedir.

Öğretim programlarında 2005 yılından günümüze kadar yapılan güncellemeler ve Kalkınma Planlarına yansıyan teorik ifadeler eğitimde, düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada sorulması gereken soru, düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda pratik olarak yaptıklarımız, bireylerin bu becerilerini geliştirmek için yeterli midir? Bu soruya OECD tarafından 2014-2015 yılları arasında gerçekleştirilen Yetişkin Becerileri Araştırması (Survey of Adult Skills) sonuçları cevap verebilir.

16-65 yaşları arasındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji ortamında problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya Türkiye’den 5227 yetişkin katılmıştır. Türkiye’deki yetişkinler, araştırmaya katılan diğer OECD ülkeleri ile kıyaslandığında değerlendirme yapılan her üç alanda da (sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji ortamında problem çözme becerileri) ortalamanın altında performans göstererek sadece Şili ve Endonezya’yı geride bırakabilmişlerdir (OECD, 2016). Öte yandan programlarda yapılan bu değişikliklere rağmen eğitim sistemimiz özellikle düşünme becerilerine sahip bireyleri istenilen düzeyde yetiştirememektedir. OECD tarafından 15 yaş öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisi değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye’de ileri derecede yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin oranı %2,2’dir. OECD ülkelerinin ortalaması %12 iken bu oran Güney Kore’de %28 olarak tespit edilmiştir (Şirin, 2017). OECD ülkelerinde yaratıcı ve eleştirel düşünme değerlendirmelerinde yüksek puan alan ülkelerle, bilim, teknoloji, felsefe ve sanat alanlarında hızlı gelişen ülkeler arasında yüksek bir korelasyon olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Aynı şekilde 15 yaşındaki öğrencilerimize yönelik olarak OECD tarafından gerçekleştirilen ve fen, matematik ve okuma becerilerini ölçmeyi amaç edinen PISA değerlendirmesi sonuçları da, eğitim sistemimizin yeni ekonominin istediği becerilere sahip birey yetiştirmekten uzak olduğunu gözler önüne sermektedir. PISA 2015 değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye ölçülmek istenen beceri alanlarında OECD ülke ortalamasının altında kalmıştır. Her ne kadar PISA değerlendirmeleriyle ilgili geçerlik ve güvenilirlik sorunları ciddi tartışma konusu olsa da değerlendirmelerde yapılabilecek hata

oranı, Türk eğitim sisteminin düşünme becerilerini edindirmedeki yetersizliğinin savunucusu olmaya yetmeyecektir.

Elbette bu sonuçlardan, düşünme becerilerini kazandırmakta yetersizliğin nedeninin yalnızca eğitim sistemimiz olduğu çıkarımını yapmak doğru değildir. Bireyi şekillendiren toplumsal dinamiklerin de bu sonuçlarda önemli katkısı bulunmaktadır. Toplumumuzda yeni düşünce, yöntem ve yaklaşımlar “şimdi başımıza icat çıkarma!” denilerek erken yaşlardan itibaren bastırılmaktadır. Ailelerde, okulda ve genel olarak toplumumuzda herkes gibi düşünen, herkes gibi konuşan bireyler daha makbul bireyler olarak kabul edilmektedir.

Toplumsal yapımız bireyin mevcut bilgiyi anlasın ya da anlamasın ezberlemesine ve sorulduğunda eksiksiz tekrar etmesine önem vermekte ve buna eğitim demektedir. Bilginin kutsallaştırıldığı, soru sormanın önemsenmediği, sorulardan çok cevapların önemli olduğu bir toplumsal yapı içerisinde bilgi yüklü ama düşünce yoksunu insanlara “eğitimli” gözüyle bakılmaktadır (Cüceloğlu, 2016, s.11). Felsefi düşüncenin simgesi haline gelen Auguste Rodin tarafından yapılan ünlü “Düşünen Adam” heykelinin kopyaları dünyanın çeşitli ülkelerinde üniversite, müze, kütüphane gibi mekanların bahçelerinde iken Türkiye’de bir akıl hastanesinde olmasının düşünme ve düşünme becerilerine yönelik bakış açımızı yansıttığı söylenebilir. Elbette eğitim sistemimiz bu toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemez. Ama toplumsal yapıyı değiştirme görevi de yine eğitime düşmektedir. Bu noktada eğitim sistemimizin dayandığı felsefeyi dönüştürmek çok önemlidir.

Gelişimsel psikolojinin öncülerinden olan David Elkind eğitim sistemlerinin iki felsefeye dayandığını ifade eder. Bunlar, psikometrik felsefe ve gelişimsel felsefedir. Elkind, psikometrik yaklaşımın eğitimi niceliksel bakış açısıyla ele aldığını, temel amacın başarı testlerinde yüksek puan alacak çocuklar yetiştirmek olduğunu, böylece bir tür “test bağımlılığı” yaratıldığını, bu sistemin çocukları çok fazla hızlandırdığını ve tek bir kalıba girmeye zorladığını söylemektedir. Gelişimsel yaklaşım ise her türlü eğitim uygulamasının insanın gelişimine uygun olması gerektiğini savunur. Ona göre öğrenme yaratıcı bir etkinliktir. Gelişimsel eğitimin amacı yaratıcı, eleştireci düşünürler yaratmaktır ve çocuğu öğrenmesi için acele ettirmek değil onun gelişim evresine ulaşmasını kollamak önemlidir. Bu bağlamda daha erken daha iyidir anlayışı kabul edilemez (Elkind, 1999). Bu sınıflamaya göre Türk eğitim sisteminin bütünüyle psikometrik felsefeye dayandığı söylenebilir. Bu anlayışın gelişen zihinsel yetenekleri

harekete geçirmeyi ve desteklemeyi savunan gelişimsel anlayışa dönüşmesi gerekmektedir. Kısacası, psikometrik yaklaşımın sonucu olan “bilmelerini istediğimiz şeyleri bilen” çocuklar yerine, gelişimsel yaklaşımı benimseyerek “bilmek isteyen” çocuklar yetiştirmek ana hedefimiz olmalıdır. Bu bağlamda, çocuğun düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi, konunun ve içeriğin önüne koymak zorundayız.

Dünya'da siyasetten ekonomiye, teknolojiyen bilime kadar tüm alanlarda çok hızlı değişimler meydana gelmesiyle birlikte bu değişimlere uyum sağlayabilecek, karşılaştığı problemlere akılcı, yeni çözümler üretebilecek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen ve kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olan, iletişim ve işbirliğine açık bireyler yetiştirmek pratik eğitimimizin tüm paydaşlarıyla ilk amacı olmalıdır. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek ancak erken yaşlardan itibaren çocuklara düşünme eğitimi vermekle mümkün olabilir.

Düşünme eğitimi, hangi çağ ve dönemde olursa olsun, insan eğitiminin temelini oluşturmuştur. Çocuklarımızı bilgi ve davranış bakımından eğitirken öncelikle onların zihinlerini eğitiriz, belirli düşünme tutum ve alışkanlıklarını kazandırmaya çalışırız (Taşdelen, 2013). Düşünme eğitimi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkân tanımaktadır. Düşünme eğitimi, çocuklarımıza yaşadıkları dünyayı sorgulatmakta ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmakta, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirebilecek potansiyele ulaştırmada oldukça önemlidir (Direk, 2013).

Düşünme eğitiminin öncülerinden birisi olan Matthew Lipman'ın “düşünme öğretilir” savı çocuklara balık tutmayı öğretmek metaforuyla açıklanabilir. Düşünmenin, insanın en ayırıcı özelliklerinden biri olması ve bu özelliğin konuşma, hissetme, sosyal olma, kültür üretme gibi diğer pek çok insani niteliği de içerdiği düşünüldüğünde (Taşdelen, 2013) düşünme gücünün eğitilmesi insanı insan yapan özü geliştirmek olacaktır. Doğuştan düşünme yetisine sahip olan insana, bu yetisini köreltmemesi ve geliştirmesi için düşünmenin öğretilmesi gerekir.

Bir kimsenin “Ben böyle düşünüyorum.” demesinin hiçbir değeri yoktur. Önemli olan neden, hangi kanıtlara ya da kanıtlanmış bilgilere dayanarak öyle düşündüğünü söyleyebilmektir. Gerekçeli düşünme alışkanlığını edinmiş bir zihin hem kanaatlerinin hesabını verebilir hem de duyup gördüklerinde bilgi olan ile olmayanı ayırt eder (Direk, 2011). Gerekçeli düşünme, sorgulama, kanıtları değerlendirme gibi zihinsel eylemler

felsefi düşüncenin özelliklerindendir. Russell (2005, s.43), okullarda öğretilmesi gerekenin kanıtları değerlendirme ve doğru olduklarına dair bir kanıt bulunmayan önermeleri olduğu gibi kabul etmeme alışkanlığı olduğunu söylemiştir.

Okullarda yapılan eğitimde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerinin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmenin kullandığı sözel ifadeler, sorduğu sorular, verdiği örnekler öğrencilerinin düşüncelerini harekete geçirmelidir. Öğretmen, düşünme becerilerinin kullanımını destekleyecek bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Böyle bir sınıf ortamında her türlü düşünmeye değer verilmeli, öğrenciler; özgürce ve korkmadan düşüncelerini açıklayarak iletişim becerilerini geliştirmelidir. Bu süreçte öğretmen öğrencileri düşünceleri için yönlendirmeli, düşüncelerini yönetmeleri için yol göstermelidir. Öğretmenler ancak böyle bir sınıf ortamında öğretim programlarında da kazandırılması istenen düşünme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler. Elbette öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için düşünme eğitimi programlarından haberdar olmaları ve bu programlarda öğretmenin oynadığı rolü benimsemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarının kazandırılmasını hedeflediği ortak beceriler olan düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaç edinmiş bir öğretmen için en uygun düşünme eğitimi yaklaşımının en bilinen adıyla “Çocuklar için Felsefe” (Philosophy for Children) ya da diğer ismiyle “Çocuklarla Felsefe” (Philosophy with Children) olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmanın geri kalan kısmında Türkçe için daha anlaşılır ve açık olduğu için “Çocuklarla Felsefe” ifadesi tercih edilecektir. Çünkü bu ifade, konu hakkında deneyimi ve uzmanlığı olan bir kişi tarafından, düşünme etkinliğine kılavuzluk yapılmasını, bireyin kendi varoluşundaki felsefeyi ve hayatın içindeki anlamı keşfetmeye yönelik bir etkinliği ifade etmektedir (Taşdelen, 2013).

Çocuklarla Felsefe, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmeyi kolaylaştırmak için okullarda yaygın bir biçimde kullanılan eğitim yaklaşımı (Lipman, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım düşünme üzerine vurgu yaparken düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu çabada felsefe bilgisi ve kültürünün verilmesi ikinci plandadır (Taşdelen, 2013). Çocuklarla Felsefe yaklaşımı sistematik olarak ilk kez Matthew Lipman tarafından 1970’li yıllarda ortaya konulmuştur. Amerika’da Columbia Üniversitesinde felsefe ve mantık dersleri veren Lipman, üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve bu zayıflığın nedeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini düşünmüştür (Lipman, 1976; Smith, 2010). Bu düşünce

Lipman'ı, çocuklara kavramsal ve akli delil getirmeye dayanan felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılmayacağını araştırmaya sevk etmiştir. Yaptığı araştırmalardan olumlu sonuçlar elde eden Matthew Lipman, Çocuklarla Felsefe alanının gelişimi için 1974 yılında "Institute for Advancement of Philosophy for Children" adlı bir enstitü kurmuştur (Karakaya, 2006a). Lipman'ın anlayışında hem modernizm hem de postmodernizmin etkileri görülmektedir. Bu anlamda Çocuklarla Felsefe yaklaşımı eklektik ve felsefi zenginlik taşıyan bir anlayışa sahiptir (Reed ve Johnson, 1999).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında çocuklar bir yetişkin rehberliğinde felsefi sorular sormaya ve bu sorulara cevap vermeye yönlendirilirler. Çocuklarla Felsefe eğitiminde çocuklar, mutluluk, doğru, yanlış, hak, adalet, eşitlik, özgürlük gibi felsefi kavramları günlük yaşam deneyimleri veya yaşamlarıyla ilişkili hikayeler yoluyla karşılıklı olarak tartışır. Çocuklar düşündürücü sorular yoluyla akıl yürüterek bu kavramları tanımlar ve kavramlarla günlük yaşam arasında ilişki kurarlar (Akkocaoğlu Çayır, 2015a).

Çocuklarla Felsefe eğitiminin kendine özgü amaçları, içeriği, yöntem ve değerlendirme süreci vardır. UNESCO (2007) Çocuklarla Felsefe eğitiminin amaçlarını, bağımsız düşünebilme, özenli vatandaş olabilme, kişisel gelişimi destekleme, dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme ile felsefeyi kavramsallaştırma olarak sıralamıştır. Felsefi kavramlar, sorun ya da sorular Çocuklarla Felsefe eğitiminin odağını başka bir deyişle içeriğini oluşturur. Bunlar genelde bir metin içinde yer alır. Metinler, çocuklara yönelik hikâyeler, romanlar, gazete haberleri vb. şekilde olabilir. Çocuklarla Felsefe eğitiminde sokratik yöntem başta olmak üzere çeşitli tartışma teknikleri kullanılır. Çocuklarla Felsefe eğitiminin değerlendirme aşaması öğretmen, grup ya da birey gibi sürecin tüm öğelerine dönük ya da tartışma sürecine, çocukların düşünme becerilerine odaklı da olabilir. Çocuklarla Felsefe eğitiminde öğretmen, sorular yoluyla çocukları farklı seçeneklerle tanıştıran ve görüşlerini gerekçelendirerek açıklamaları konusunda destek olan kişidir. O, sadece felsefeyi bilen değil, bilgisini doğru zamanda, doğru soruları sorarak ortaya koyan ve çocuklarda merak uyandırandır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Çocuklarla Felsefe, çocuğun düşünme becerilerini geliştiren ve ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine odaklanmasını sağlayan bir düşünme eğitimi programıdır. Program, hem yapılandırmacılığın hem de sokratik sorgulamanın eğitimsel amaçlarını taşımaktadır (Golding, 2007). Bu bağlamda empati, işbirlikli düşünme, kendine güvenme, başarısızlıktan korkmama, kendini kontrol, akademik başarı, okuduğunu ve

dinlediğini anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklemesi bakımından dünyada 50’den fazla ülkede uygulanmaktadır (Gregory, 2008).

Türkiye’de Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik ilk çalışmalar 1992 yılında Türkiye Felsefe Kurumunun bünyesinde “Çocuklar için Felsefe Birimi” nin kurulmasıyla başlar. Bu tarihten sonra çeşitli özel kuruluşlar bünyesinde Çocuklarla Felsefe’nin tanıtılması ve eğitim sisteminin bir parçası olması için çalışmalar yapılmıştır (Erdoğan, 2018). Bu çalışmaların bir sonucu olarak 2007 yılında ortaokul düzeyinde seçmeli olarak Düşünme Eğitimi dersi konulmuştur. Ancak bu ders istenilen düzeyde etki yaratmamış ve hangi öğretmenler tarafından verileceği dahi tartışma konusu olmuştur. Diğer taraftan Çocuklarla Felsefe ile ilgili eğitimci eğitimleri, özel birkaç üniversite ve kuruluş bünyesinde gerçekleşmekte olup yüksek ücretler talep edilmektedir. Aynı şekilde Çocuklarla Felsefe üzerine yapılan uygulamalı araştırmalar da çoğunlukla özel okullar bünyesinde gerçekleştirilen araştırmalardır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Bülbül Hüner, 2018). Dolayısıyla Çocuklarla Felsefe yaklaşımının devlet okullarında ve devlet okulunda görev yapan öğretmenlere tanıtılması, bu yaklaşımın dezavantajlı gruplara ve geniş kitlelere yayılmasında önemli bir adım olacaktır.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımının bireysel ve toplumsal katkıları düşünüldüğünde okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar her eğitim basamağında uygulanması yararlı olacaktır. Ülkemizde bu yaklaşımın eğitimde kullanılmasının en anlamlı olacağı basamak ilkokuldur. Örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturan ilkokul, daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2007). İlkokullar, çocukların okul öncesi kurumlar dışında, formal eğitim ortamı ile ilgili ilk deneyimlerini edindikleri, dolayısıyla eğitimin kültürleme işlevi ile yaratıcılığı ve yeniliği teşvik etme işlevinin en yoğun yaşandığı eğitim düzeyidir. İlkokullar, çocukların, anlama, çözümleme, değerlendirme, yaratma gibi üst düzey düşünme becerileri için gerekli olan bilişsel becerilerinin kazandırılmasında duyuşsal özelliklerinin ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde önemli görevler üstlenmektedirler (Adıgüzel, Tatlı Dalioğlu ve Ergünay, 2017).

Türkiye’de Çocuklarla Felsefe alanında yapılan uygulamalı araştırmalara bakıldığında ise genellikle okul öncesi düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir (Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Dirican, 2018; Karadağ ve Demirtaş,

2018; Okur, 2008; Taş, 2017). Bu araştırmalar öğrencilerin bazı becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. İlkokul düzeyinde ise doğrudan Çocuklarla Felsefe ile ilgili üç uygulamalı araştırma bulunmaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Bülbül Hüner, 2018; Karasu, 2019). Bu uygulamalı araştırmaların ortak özelliği öğrencilerin bilişsel becerilerine odaklanmış olmalarıdır.

Yukarıda belirtilen açıklamalar ve tartışmalar araştırmacıda, bir devlet ilkokulunda sınıf öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını derslerinde nasıl kullanabileceği, uygulamada ne gibi sorunlarla karşılaşp bu sorunların üstesinden nasıl gelineceği ve bu sürecin sonunda öğretmenin öğrencilerde hangi değişimleri sağlayabileceği konusu merak uyandırmıştır. Ayrıca Çocuklarla Felsefe yaklaşımının ilkokul düzeyinde nasıl kullanılabileceği sorusu eylem araştırmasını gündeme getirmiş ve bu sürecin Hayat Bilgisi dersinde yürütülmesi düşüncesi ortaya çıkmıştır. Çocuğun içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içeren davranışları kazanmak zorunda (Sönmez, 2010, s.7) olduğu gerçeği bu düşüncede önemli rol oynamıştır. Sonuç olarak, bu araştırma bir sınıf öğretmenin düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılması konusundaki gelişimine odaklanarak Hayat Bilgisi dersinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımını nasıl uygulayacağı üzerine gerçekleştirilmiştir.

1.10. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi kapsamında Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile düşünme ve iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranması yoluna gidilmiştir.

- İlkokul üçüncü sınıfta düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda mevcut durum nedir?
- İlkokul üçüncü sınıfta Çocuklarla Felsefe yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersi uygulama süreci nasıl yürütülebilir?
 - Öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamasına yönelik eğitim süreci nasıl gerçekleştirilebilir?
 - Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinlik planlarının uygulanması öğretmenin gelişimini nasıl etkilemiştir?

- Öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerine yönelik gelişimi nasıl olmuştur?
- Bu süreç boyunca karşılaşılan sorunlar ve geliştirilen çözüm önerileri nelerdir?
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımı benimsenerek işlenen Hayat Bilgisi dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Çocuklar, küreselleşen dünya ve medya aracılığıyla oluşturulan sanal bir evrenle çevrelenmişlerdir ve bu durumun yarattığı sorunları, var olan eğitim sistemi ile çözmek mümkün değildir (Direk, 2013). Eğitim sistemimizin karşı karşıya olduğu sorunlardan biri, bireylerin düşünme becerilerini geliştirememesidir. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi sınavlardan elde edilen sonuçlar bu durumu desteklemektedir. Yeni ekonomide söz sahibi olabilmek için eğitimin düşünme becerilerine odaklanması oldukça gereklidir. Ülkemizdeki eğitim programlarının çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme ve akıl yürütme gibi düşünme becerilerini geliştirecek şekilde revize edilmesi ve öğrencilerin sorgulayarak, anlamlı öğrenmelerini sağlayacak düşünme eğitimi programlarının eğitim programlarında yerini alması gerekmektedir (Taş, 2017). Türkiye’de son yıllarda sıklıkla güncellenen öğretim programlarında düşünme becerilerinin ön plana çıkarılması önemli bir adımdır. Ancak öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu programları uygulayacak becerilerle donanmış olması gerekmektedir. Çünkü öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerden düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabileceği öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu tür ortamları oluşturabilmeleri, düşünme eğitimi programlarından ve yaklaşımlarından haberdar olmaları ile mümkündür. Bu bağlamda bu araştırma bir sınıf öğretmenin, düşünme eğitimi yaklaşımlarından olan Çocuklarla Felsefe yaklaşımını sınıfında nasıl kullanabileceğini ortaya koymasına bakımından önemli görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 15 Nisan 2016 tarihinde yaptığı “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi” konulu toplantıda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak seçmeli düşünme eğitimi dersinin adının “ortaokul düşünme eğitimi dersi” olarak değiştirilerek yenilenmiş bir içerikle verilmesine karar verilmiştir (Çotuksöken, 2016). Bu dersin hangi branşa sahip öğretmenler

tarafından verileceği ise büyük bir tartışma konusudur. Ancak ilkokul düzeyinde henüz böyle bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin yer alması çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine erken yaşlardan itibaren ciddi katkılar getirecektir. UNESCO (2007) Çocuklarla Felsefe eğitiminin dünyadaki durumuna ilişkin hazırladığı rapora göre dünyanın pek çok ülkesinde ilkokul düzeyinde Çocuklarla Felsefe eğitime yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye'deki Çocuklarla Felsefe uygulamaları ise bazı özel okul, kulüp ve öğretmenlerin gönüllü çabalarıyla sınırlıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın bir devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenin mesleki gelişimine, onun gerçekleştireceği öğretimin niteliğine odaklanması ve ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ders sürecinde gerçekleştirilecek olması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın eylem araştırması deseni benimsenerek yürütülmesi de, sınıfta düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılmasında var olan sorunların hangi süreçlerden geçilerek Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile çözülebileceğinin ortaya konulması açısından önemlidir. Nitekim bu süreçte karşılaşılan sorunların ve çözümlerin ortaya çıkarılması da araştırmanın ileriki uygulamalar için sağlayacağı katkılardan biridir.

Bu araştırma yoluyla Çocuklarla Felsefe etkinlikleri üzerine var olan teorik varsayımların Hayat Bilgisi dersi sürecinde nasıl yürütülebildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sayede ülkemizde yeni tanınmaya başlayan Çocuklarla Felsefe etkinliklerinin ilkokul düzeyinde Hayat Bilgisi dersi ile bütünleştirilebileceğini göstermek ve bir devlet okulunda sınıf öğretmeni tarafından uygulanabileceğini ortaya koymak bakımından araştırma önemli görülmektedir. Araştırma sonuçlarının öğretmenler, akademisyenler, eğitim politikalarına yön verenler ve toplumun farklı kesimlerine yol göstereceği düşünülmektedir. Diğer taraftan Çocuklarla Felsefe eğitime yönelik Türkçe kaynak sağlayacak olması bakımından araştırma önemli görülmektedir.

1.12. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle,
- Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun bulunduğu sosyal bağlamla,
- Hayat Bilgisi dersinde yer alan ve araştırma kapsamında etkinlik geliştirilen kazanımlarla sınırlıdır.
- Ayrıca katılımcıların, araştırma süresince gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerde doğal ve samimi davrandıkları varsayılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Alanyazında çok farklı biçimlerde tanımlanan eylem araştırmasını Mills (2011) öğretmen araştırmacılar, okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri ya da öğretim/öğrenim ortamındaki diğer ortaklar tarafından yürütülen sistematik bir araştırma olarak tanımlamıştır. Eylem araştırması, bir sorunu çözmek veya yerel bir uygulama hakkında bilgi edinmek amacıyla bir veya daha fazla kişi/grup tarafından yürütülen araştırmadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Gürgür (2017, s.38-39) ise alanyazında yer alan birçok tanımlamanın ortak noktalarından hareket ederek eylem araştırmasını, “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” olarak tanımlamıştır. Eldeki araştırma düşünüldüğünde ise en uygun tanımı ise Johnson (2015, s.19) yapmıştır. Ona göre eylem araştırması “öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma sürecidir”. Nitekim eldeki araştırma da düşünme ve iletişim becerileri bağlamında yapılan öğretimin niteliğini iyileştirmek için gerçek sınıf durumuna ve öğretmenin gelişimine odaklanmıştır.

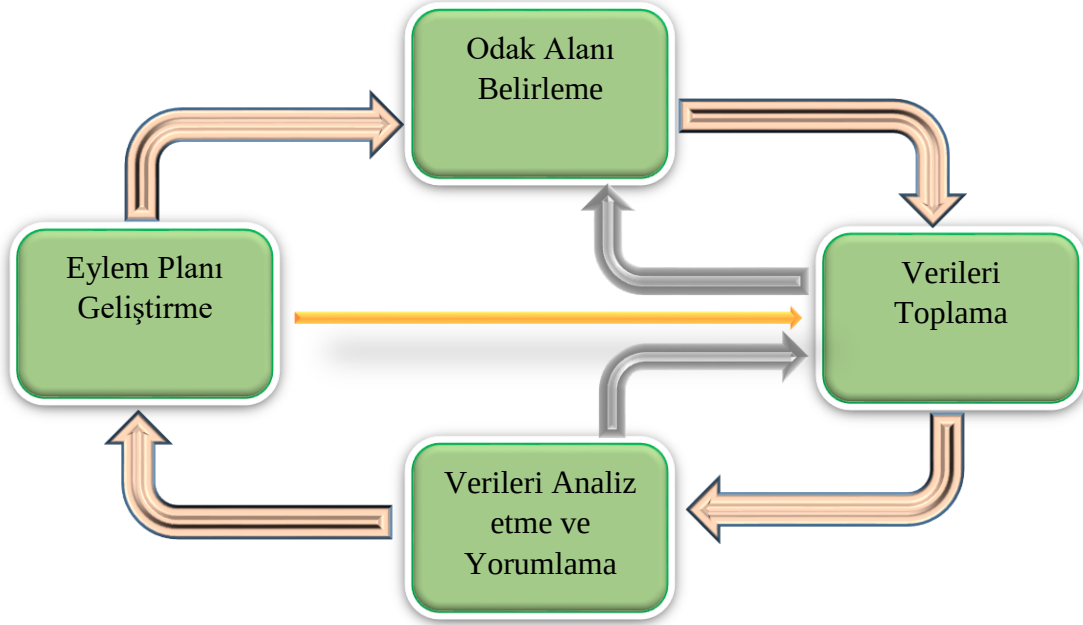
Eylem araştırmasının alanyazında farklı türlerine rastlamaktayız. Bu türler için kullanılan ortak kavramlar; klasik, işbirlikli, katılımcı, bireysel ve grup biçiminde sıralanabilir (Gürgür, 2017). Mills (2011) araştırmacı öğretmen odaklı uygulamalı eylem araştırması ve eleştirel teori odaklı eylem araştırması olmak üzere iki tür betimlemiştir. Hendricks (2006) eylem araştırmasını işbirlikli, eleştirel, sınıf içi ve katılımcı eylem araştırması olarak dört tür olarak tanımlamıştır. Berg (2009) ise “teknik/ bilimsel/ işbirlikçi odaklı”, “uygulama/ karşılıklı işbirliği/ tartışma odaklı” ve “özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel” eylem araştırmaları olmak üzere üç türden bahsetmiştir. Bu araştırmada Berg (2009) tarafından ortaya konulan “uygulama/ karşılıklı işbirliği/ tartışma” odaklı eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırma problemi; araştırmacı ve uygulayıcı tarafından uygulamada ortaya çıkabilecek olası sorunların, bu sorunların olası nedenlerinin ve olası çözüm yollarının değerlendirilmesiyle belirlenir. Eylem araştırması uygulama sürecinde uygulayıcının, araştırmacı ile etkileşimi araştırmanın gidişatını değiştirebilir.

Eylem araştırmalarında sosyal ve işbirlikli bir srec yürütülmektedir. Bu süreçte yer alan araştırmacı, ğretmen, ğrenci ve akademisyenler gibi paydaşlar yaşanan sorun ya da gerçekliği birlikte geliştirme yolunda işbirliği yaparlar. Bu araştırma kapsamında da araştırmacı srec içerisinde etkin bir rol almış ve ocuklarla Felsefe yaklaşımını öğretmene aktararak benimsemesini ve uygulamasın sağlamıştır. Bu sayede ğretmen Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan ocuklarla Felsefe etkinliklerini uygulayarak öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu srec boyunca araştırmacıya, akademisyenlerden oluşan geçerlik komitesi yeleri destek olmuştur. Bu nedenlerle “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma” odaklı eylem araştırması yaklaşımının bu araştırma için uygun yaklaşım olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın deseni eylem araştırması olarak belirlendiği için uygulama, belirgin ve değişmez bir srec olmayacaktır. Eylem araştırmasının temel olarak “planlama”, “eylem”, “gözlem” ve “yansıtma” aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir (Fraenkel vd. 2012; Yıldırım ve şimşek, 2008). Eylem araştırmaları deseni her zaman doğrusal ilerlemeyen döngüsel veya sarmal bir sürece sahiptir. Bu süreci açıklamaya çalışan birçok eylem araştırması modeli vardır. Grgr (2017, s.43-48) alanyazında yer alan birçok (Piggot-Irvine, Kemmis ve McTaggart, McNiff, McNiff ve Whitehead, Stringer ve Mills) eylem araştırması modelini ele almış ve bunların birçok ortak adımdan oluştuğunu belirtmiştir. Örneğin Stringer (2007) eylem araştırmasının sarmal bir srec olduğunu ve “bak, düşün, eyleme geç” aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. McNiff (2000) eylem araştırması sürecini döngüsel olarak tanımlamış ve “gözle, yansıtma yap, eylemi gerçekleştir, değerlendir, gözden geçir ve yeni yönlere hareket et” biçiminde ifade etmiştir. Johnson (2015, s.19) ise eylem araştırması sürecini beş temel adımda açıklamaya çalışmıştır. Bunlar; problem durumunu belirlemek, hangi verileri ne sıklıkla toplayacağınıza karar vermek, veri toplamak ve analiz etmek, bulguları nasıl kullanacağınıza ve uygulayacağınıza karar vermek ve son olarak bulgularınızı raporlamak ve paylaşmak biçimindedir.

Bu araştırmada Mills (2011) tarafından ortaya konulan diyalektik eylem araştırması döngüsü ve ona benzerliğiyle dikkat çeken Fraenkel ve diğerleri (2012) tarafından belirtilen adımlar takip edilmiştir. Mills (2011) bu döngüde yer alan adımları odaklanılacak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve eylem planı geliştirme olarak isimlendirmiştir. Fraenkel vd. (2012) ise problemin tespit edilmesi, veri toplanması, verilerin analiz edilmesi ve buna göre bir eylem planı

geliştirilmesi adımları olarak ifade etmiştir. Mills'in (2011, s.112) araştırma döngüsü Şekil 2.1. de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Mills'in Eylem araştırması döngüsü modeli

2.1.1. Odak alanı belirleme

Eğitim alanında çalışan kişiler eylem araştırmasını öğretimi geliştirmek, sorunlu bir durumu çözmek veya işlemeyen bir etkinliği düzeltmek amacıyla yaparlar. Eylem araştırmalarının ilk aşaması problemin tespit edilerek üzerinde etraflıca düşünülmesidir. (Fraenkel vd. 2012, s.594). Bu araştırmada problemin tespit edilmesi ile ilgili olarak öncelikle araştırmacının çalışma alanı olan ilkökul eğitimi ve özellikle sınıfta gerçekleştirilen öğretimde düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Gelen, 2002; Korkmaz, 2009; Özsevgeç ve Altun, 2015; Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu, 2015; Şengül ve Üstündağ, 2009). Araştırmacının, alanyazın okumaları ve öğretmenlik deneyimi sınıfta gerçekleştirilen öğretimin düşünme becerilerini geliştirme açısından sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlarda bu sorunların varlığını destekler niteliktedir. Bu sorunların en önemli öznesinin ise öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öyle ki öğretmen, ilkökul eğitiminde düşünme becerilerini teşvik edecek eğitim ortamını oluşturma konusunda birinci dereceden sorumludur.

Araştırmacı bu düşüncelerle, öğretmenin düşünme ve iletişim becerilerini kazandırabilme konusundaki gelişimine odaklanması gerektiğine karar vermiştir. Öğretmenin gelişimi için araştırmacının 2015 yılından bu zamana kadar çeşitli okumalar ve uygulamalar yaptığı Çocuklarla Felsefe yaklaşımının katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu düşünceyle birlikte ülkemizde Çocuklarla Felsefe eğitimlerine erişimin çeşitli özel kuruluşlar tarafından yüksek ücretler ödenerek sağlanması, yapılan araştırmaların özel okullarda gerçekleştirilmesi ve bu yaklaşımın devlet okullarında tanınırlığının az olması düşünceleri de bu araştırmanın şekillenmesinde etkili olmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmanın odak alanı bir devlet okulunda Hayat Bilgisi dersinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımının sınıf öğretmeni tarafından uygulanması ve bu uygulama sürecinde yaşanan problemlerin aşılması olarak belirlenmiştir. Bu süreçte müdahalelere gerek duyulacağı için araştırma sorularının çözümü için en iyi yöntemin eylem araştırması olacağı sonucuna varılmıştır. Yönteme karar verdikten sonra kullanılacak olan veri toplama araçlarının belirlenmesi aşamasına gelmiştir. Bu aşamada sadece nitel veri toplama yöntemleri ve araçları kullanılması uygun görülmüştür.

2.1.2. Verileri toplama

Eylem araştırmalarında problemin tespit edilmesi aşamasından sonraki adım ne çeşit bir veriye ihtiyaç olduğunun ve bu verinin nasıl toplanacağını belirlenmesidir. Bu bağlamda nicel ya da nitel veri toplama teknikleri ayrı ayrı kullanılabileceği gibi birlikte de kullanılabilir. Veri toplama tekniklerini belirlerken problem durumu ve veri toplanacak bireylerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada da hem problemin mevcut durumunu tespit ederken hem de mevcut durumu iyileştirmek ve geliştirmek için sadece nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu tercihte tek bir öğretmenden veri toplanması gerekliliği ve öğrencilerin yaş düzeyleri etkili olmuştur.

Araştırma süreci başlamadan önce nitel veri toplama tekniklerinden gözlem, görüşme, alan notları, günlük, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, kişisel bilgi formları kullanılmasına karar verilmiştir. Ardından verilerin hangi sıklıkla toplanacağı ve veri toplama sürecinin yaklaşık olarak ne kadar olacağıyla ilgili öngörülerde bulunulmuştur. Veri toplama araçları ve verilerin hangi zamanda ne kadar toplandığı ayrıntılı biçimde Veri Toplama Araçları başlığı altında açıklanmıştır.

2.1.3. Verileri analiz etme ve yorumlama

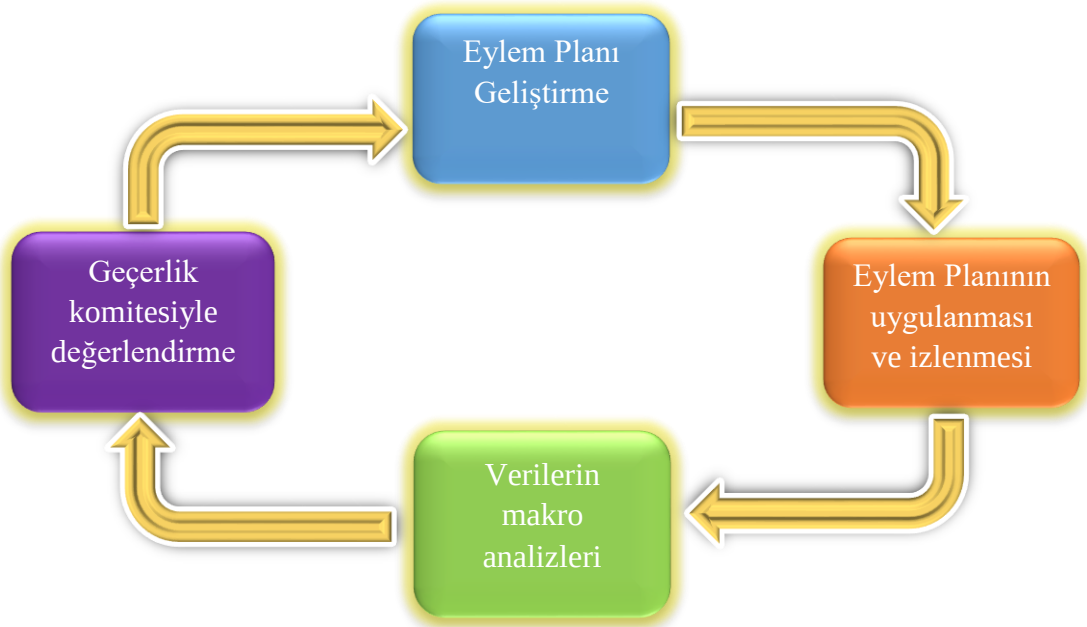
Eylem araştırmalarında veri analizi, veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütölmesi ve süreklilik göstermesi gereken bir aşamadır. Bu aşamada önemli olan araştırma sorusu veya araştırma probleminin çözölmesi ile ilgili verilerin incelenmesidir (Fraenkel vd. 2012, s.594). Verileri toplarken analiz etmek, gerçekleştirilecek döngüye geçerli ve güvenilir bir zemin hazırlamak ve elde edilen bulgular doğrultusunda sonraki eylemler için verilecek kararların dayanaklarını oluştırmaktır (Johnson, 2015). Alanyazında sistematik analitik analiz yaklaşımı ve sürekli karşılaştırma yöntemi olarak ifade edilen verilerin eş zamanlı olarak analiz edilmesi sürecinin özünde hızlı veri analizinin sağlanması yatmaktadır (Gürgör, 2017, s.66). Katılımcı eylem araştırmasında toplanan verileri analiz ederken ve yorumlarken, araştırmacının çalışmaya katılan tüm paydaşların algılarını yansıtmaya çalışması önemlidir (Fraenkel vd. 2012, s.594).

Bu araştırmada dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her hafta video kayıtları yazılı metin haline getirilmiş ve makro düzeyde analizleri araştırmacı tarafından yapılarak geçerlik komitesine sunulmuştur. Video kayıtları dışında araştırma süreci başında, uygulama aşamasında ve uygulama sonunda öğretmenle ve yine sadece uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ses ve video kaydı yoluyla yapılan görüşmeler, yazılı metin haline getirilerek analizleri yapılmış ve geçerlik komitesine sunulmuştur. Bunlar dışında araştırmacı ve öğretmen tarafından günlük tutulmuş, araştırmacı tarafından alan notları alınmıştır. Bu veriler de gözlem ve görüşmelerden elde edilen verileri destekleyecek niteliktedir. Bütün veri toplama tekniklerinden elde edilen verilerin analizinde ise sistematik analitik analiz süreci adımları takip edilmiştir.

2.1.4. Eylem planı geliştirme

Bir eylem araştırmasının amacını yerine getirmek ve bulgulara dayalı değişiklikleri uygulamak için bir plan oluştırmak gerekir (Fraenkel vd, 2012, s. 595). Bu plan, yeni bir eğitim uygulamasının uygulanması hakkında resmi olmayan bir ifade olabilir ve planı yazabilir veya bir taslak olarak sunabilirsiniz. Kendiniz geliştirebilir veya okul personeliyle yazılı olarak işbirliği yapabilirsiniz. Önemli olan nokta, probleminizi çözmenize yardımcı olacak bazı fikirler denemek için bir stratejiniz olmasıdır (Creswell, 2012, s.591). Bu araştırmada da sınıf içinde Hayat Bilgisi dersi öğretim programının teorik öngöröleriyle öğretmenin pratik uygulamaları arasında oluşan farkın Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla ortadan kaldırılmasına yönelik eylem planları hazırlanmıştır.

Bu aşama eylem araştırması döngüsünün son aşamasıdır. Bu aşama da mevcut durum ile ilgili toplanan verilerin analizlerinden yola çıkılarak geçerlik komitesi üyeleri, araştırmacı ve öğretmen işbirliğinde hazırlanan eylem planları uygulamaya konulmuştur. Eylem planları sürecinin bir parçası olan Hayat Bilgisi dersine yönelik Çocuklarla Felsefe uygulamaları öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde araştırmacı tekrar veri toplamış, toplanan veriler analiz edilmiş ve geçerlik komitesi toplantısında alınan kararlar doğrultusunda yeni eylem planları hazırlanmıştır. Araştırma bu döngü çerçevesinde sürdürülmüş olup uygulama süreci döngüsü Şekil 2.2 de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Eylem planları döngüsü

Şekil 2.2’ de görüldüğü gibi eylem planları döngüsü, eylem planı geliştirme, eylem planının uygulanması ve izlenmesi ile analizlerinin yapılarak değerlendirilmesi ve yeni eylem planı geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalara geçmeden önce sınıftaki mevcut durum sonucunda sınıf öğretmeni ile birlikte genel bir plan oluşturulmuştur. Bu plan doğrultusunda tespit edilen sorunların çözümü için sınıf öğretmeniyle birlikte eylem planları hazırlanmış ve hazırlanan eylem planları öğretmen tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci ise araştırmacı tarafından video kamera aracılığıyla izlenmiş ve ayrıca uygulamaya ilişkin gözlemleri öğretmenle paylaşmak

amacıyla alan notları tutulmuştur. Sınıf öğretmeni ile yapılan izleme toplantılarında uygulamayla ilgili gelişmeler ve karşılaşılan sorunlar değerlendirilerek geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda yeni eylem planları hazırlanmıştır. Bununla birlikte, her döngünün sonunda meydana gelen değişim ve değişime yönelik sorunlar dikkate alınarak yeni eylem planları şekillendirilmiştir.

2.2. Araştırma Ortamı

Araştırmacı, uygulama sürecinin yürütüleceği okul ve sınıfı belirlemeden önce gerekli yasal izinlere başvuru yapmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacının öğrenim gördüğü Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan Etik Kurul belgesi alınmıştır (EK-1). Ardından araştırmanın yürütüleceği Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (EK-2). Gerekli yasal izinler elde edildikten sonra uygulama okulu ve dolayısıyla uygulama sınıfının belirlenmesi süreci başlamıştır.

Eylem araştırmaları araştırma sorularıyla doğrudan ilgili kişilerle gerçekleştirildiğinden evren ve örneklem aynıdır. Bu bağlamda araştırmanın yürütüleceği okulun ve sınıfın belirlenmesinde araştırmanın amacını merkeze alan ve derinlemesine çalışmak için zengin bilgi sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir (Patton, 2002). Katılımcıların seçilmesinde ise amaçlı örnekleme yönteminin türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş önemli ölçütleri karşılayan tüm durumların gözden geçirilmesi ve araştırılması anlayışıyla hareket eden ve sık kullanılan bir örnekleme stratejisidir (Fraenkel vd. 2012). Bu araştırmada da aşağıda belirtilen ölçütler dikkate alınmıştır.

- Araştırmanın yapılacağı okulun bir devlet okulu olması
- Sınıf düzeyinin üçüncü sınıf olması
- Sınıf öğretmenin Çocuklarla Felsefe veya düşünme eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olması
- Araştırma sürecinde video kamera ve ses kayıt cihazlarının kullanımına izin verilmesi
- Öğretmenin eylem araştırması sürecine katılmaya gönüllü olması
- Sınıf mevcudunun en fazla 20 olması

Belirtilen ölçütler çerçevesinde öncelikle Bayburt il merkezinde bulunan devlet okulları arasından öncelikle 2 okul ziyaret edilmiştir. Okulun idarecileriyle görüşmüş,

izin belgeleri sunulmuş ve araştırmanın kapsamı anlatılmıştır. A okulu idarecisi araştırmacıya, öğretmenlerle kendisinin görüşeceğini ve görüştüktan sonra gönüllü olan öğretmen olması halinde bilgi vereceğini söylemiş, B okulu idarecisi ise bir öğretmen önermiştir. Araştırmacı, 10 Eylül 2018 tarihinde B okuluna giderek öğretmenle görüşmüştür. Bu görüşmede araştırmanın kapsam ve süreci, veri toplama araçları, araştırmanın öngörülen süresi, araştırmada öğretmen ve araştırmacıya düşen sorumluluklar öğretmene detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Öğretmen öncelikle araştırma konusunun zor bir konu olduğunu, çocukların anlayıp anlayamayacakları konusunda tereddütleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmacının detaylı anlatımları öğretmenin tereddütlerini gidermiştir. Öğretmenin bu düşünceleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“Celal hocam araştırma konusundan bahsetti. Konusu çok zor geldi bana; çocuklar için felsefe. Zira felsefeyi büyükler anlamakta zorlanıyor. Yapamaz çocuklar, nasıl yapsın? İlk anda böyle düşündüm. Celal hocam kendinden çok emin bir şekilde anlatınca teoride kafama yattı. Ama pratikte hala kafamda kocaman bir soru işareti duruyor (Öğretmen günlüğü, (Ö.G.), s.1)”

Öğretmenle yapılan bu görüşmede sınıf mevcudunun 36 olduğunu ancak ilerleyen günlerde yeni bir öğretmenin geleceğini ve öğrenci sayısının düşeceğini belirtmiştir. İlerleyen günlerde öğretmen, araştırmacı ile iletişim kurmuş ve sınıfın ikiye ayrıldığını, öğrenci sayısının 20'ye düştüğünü belirtmiştir. Bu durum gerekli ve önemli olan sınıf mevcudu ölçütümüzü de karşılamış ve araştırma sürecinin başlatılmasına karar verilmiştir.

2.2.1. Araştırma okulu ve sınıfı

Belirtilen ölçütler doğrultusunda araştırmanın yapılacağı okul Bayburt il merkezinde yer alan bir devlet okulu olarak belirlenmiştir. Okul, şehir merkezine 5 km mesafede bulunan Toplu Konut İdaresi (TOKİ) tarafından yapılan yerleşim alanının en sonunda yer almaktadır. Okuldan sonra başka yerleşim alanı bulunmamaktadır. Okula yakın köylerden taşıma yoluyla öğrenci gelmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında okulda bir müdür, bir müdür yardımcısı, altı sınıf öğretmeni, bir anasınıfı öğretmeni ve 2 yardımcı personel olmak üzere toplam 11 personel bulunmaktadır. Okulda tam gün öğretim yapılmakta ve 129 öğrenci eğitim görmektedir. Okul binası 4 katlı olup binanın yarısında ortaokul kısmı bulunmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf zemin katta

yer alan 3-A sınıfıdır. Okulun Bayburt il haritasındaki konumu, okulun zemin kat krokisi ve araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın konumu Görsel 2.1’de sunulmuştur.



Görsel 2.1. *Araştırma okulunun konumu ve zemin kat planı*

Görselde görüldüğü gibi araştırmanın yürütüldüğü sınıf, okul giriş kapısının hemen karşısında yer almaktadır. Sınıfın 3 boyutlu krokisi ise Görsel 2.2’de sunulmuştur.



Görsel 2.2. *Araştırmanın yapıldığı sınıfın üç boyutlu krokisi*

3-A sınıfında 10 adet öğrenci masa ve sırası, öğretmen masası ve sandalyesi, 3 adet dolap, 2 adet sınıf panosu, kara tahta, beyaz tahta ve etkileşimli tahta bulunmaktadır. Öğrenciler sıralarda ikişer kişi oturmaktadır. Sınıfın mevcut durumunda oturma biçimi “U” oturma düzenindedir. Öğrencilerin bu oturma düzeniyle oturmaları ve bu oturma düzenine alışık olmaları uygulama aşamasında bu konuda müdahaleye yer bırakmamıştır. Bu durumun araştırmacıya kolaylık sağladığı söylenebilir. Nitekim Çocuklarla Felsefe uygulamaları için uygun oturma düzenleri de at nalı, yuvarlak masa ya da U oturma düzeni gibi öğrencilerin birbirlerine yüzlerinin dönük olduğu oturma düzenleridir. (McCall, 2017, s.103). Öğretmene neden bu oturma düzenini tercih ettiği sorulduğunda ortada kalan boş alanı drama ve eğitsel oyun gibi etkinlikler için kullandığını ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerden de öğretmenin sözünü ettiği amaçlara uygun olarak bu oturma düzenini kullandığı söylenebilir.

2.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan sınıf öğretmeni, öğrenciler, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.3.1. Araştırmaya katılan öğretmen

Araştırmada uygulayıcı konumunda olan 3-A sınıf öğretmeni, 2008 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Sınıf öğretmeni, mesleğinde 11. yılını; 2018-2019 eğitim öğretim yılında aynı okulda üçüncü yılını çalışmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen, mevcut öğrencilerinin birinci sınıftan beri sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni düşünme eğitimiye yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Çocuklarla/Çocuklar için Felsefe kavramını ise ilk defa duyduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni 34 yaşında, evli ve 2 çocuk babasıdır. Araştırmada katılımcı öğretmen Mustafa Öğretmen biçiminde kodlanmıştır.

Mustafa öğretmen ile ilk görüşme 10 Eylül 2018 tarihinde araştırma okulunda bulunan öğretmenler odasında yapılmıştır. Bu görüşmede araştırmanın kapsam ve süreci, veri toplama araçları, araştırmanın öngörülen süresi, araştırmada öğretmen ve araştırmacıya düşen sorumluluklar öğretmene detaylı bir biçimde anlatılmış ve öğretmenden gönüllü katılım formu (EK-3) onayı alınmıştır. Ayrıca öğrenci (EK-4) ve veli izin formları (EK-5) öğretmene sunulmuştur. Bu ilk görüşme araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“Bu gün iki okul gezdim. İlk okuldaki müdür, öğretmenlerle görüşmeme sıcak bakmadı. Kendisi görüşüp bana haber verecek. Pek umudum yok buradan. İkinci okulda ise müdür yardımcısı ile görüştüm. İzin belgelerimi sundum. Beni öğretmenle tanıştırdı. Araştırmadan bahsettim kendisine. Çok sıcakkanlı, ilgili, öğrenmeye açık, dinamik bir öğretmen görünümü vardı. Kısa bir tereddüt yaşadığını hissettim ama kabul etti birlikte çalışmayı. Araştırma konusunun ilgisini çektiğini düşünüyorum. Ancak sınıf mevcudunun 36 olduğunu ileriki günlerde azalacağını söyledi. Bu biraz canımı sıktı. Bir an önce başlamak istiyordum çalışmaya. Yapacak bir şey yok. Biraz bekleyeceğiz.” (Araştırmacı Günlüğü (A.G.) 10 Eylül 2018)

Mustafa öğretmenin, araştırmacı günlüğüne de yansıyan ilgili, öğrenmeye açık ve dinamik tavırları araştırma süreci boyunca gözlenmiştir. Özellikle öğrenmeye istekli ve açık olması araştırma sürecini oldukça kolaylaştırmıştır.

2.3.2. Araştırmaya katılan öğrenciler

Araştırmada 3-A sınıfında eğitim görmekte olan 20 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin 12’si kız, 8’i ise erkektir. Öğrencilerden 15’i 2010 yılında doğmuşken, beş öğrenci 2011 yılında doğmuştur. Öğrenci annelerinin dördü ilkokul, üçü ortaokul, dokuzu lise ve üçü üniversite mezunudur. Annelerin 16’sı ev hanımıyken bir anne öğretmen, bir anne aşçı, bir anne de sekreter olarak çalışmaktadır. Öğrenci babalarının ikisi ilkokul, 11’i lise ve altısı ise üniversite mezunudur. Babaların beşi öğretmen, biri asker, biri memur, biri tır şoförü, dokuzu çeşitli sektörlerde işçi ve ikisi çiftçi olarak çalışmaktadır. Öğrencilerin kardeş sayılarına bakıldığında bir öğrencinin kardeşi yokken, dört öğrencinin bir kardeşi, 11 öğrencinin iki kardeşi, üç öğrencinin üç kardeşi ve bir öğrencinin dört kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerden biri kardeşi ile aynı sınıfta eğitim görmektedir. Bu nedenle anne-baba eğitim durumları ve meslek sayıları toplamı 19 yapmaktadır.

Araştırmada katılımcı öğrencilere kod isim olarak ülkemize felsefe, düşünce ve eğitim alanında katkı sağlamış kişilerin ad ya da soyadları verilmiştir. Buna göre aşağıda öğrencilerin demografik ve kişilik özellikleri kişisel bilgi formu, gözlem, alan notları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerle betimlenmeye çalışılmıştır. Betimlemeler tamamlandıktan sonra Mustafa öğretmene sunulmuş ve gelen dönütler sonrası eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Afşar: Babası öğretmen annesi ev hanımı olan Afşar, dokuz yaşındadır. Arkadaşları tarafından çok sevilen bir öğrencidir. Arkadaşları, oyun ya da etkinliklerde

onunla eş olmak ister. Derslerde çoğunlukla sessiz kalmasına rağmen öğrenme düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Kendini ifade etme konusunda oldukça başarılıdır.

Ahmet: Ahmet, sekiz yaşında, babası üniversite mezunu ve asker olarak görev yapmaktadır. Annesi de üniversite mezunudur ve ev hanımıdır. Ahmet, abisi olan Arslan ile aynı sınıfta eğitim görmektedir. Ahmet'in oldukça hareketli, öğrenme-öğretme sürecine çok katılmayan, derse odaklanması genellikle zaman alan bir öğrenci olduğu söylenebilir. Öğretmenin sıklıkla uyardığı gözlenmiştir. Düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Sırada yerinde duramaz, sürekli ayağa kalkmak ve yanındaki ya da yakınındaki arkadaşlarıyla konuşma eğilimindedir. Mustafa öğretmen bu olumsuzlukların, yaşından kaynaklandığını düşünmektedir.

Ali: Dokuz yaşında olan Ali'nin babası öğretmendir. Annesi ev hanımıdır. Ali, satrançla ilgilenmektedir. Derslere katılmaya çalışır ancak öğretmenin dikkatini çekebilmek adına olumsuz davranışlarda bulunma eğilimindedir. Öğretmen tarafından sıklıkla uyarılır. Derslerde ders dışı konuşarak dersin odağından kaymasına neden olma eğilimi vardır.

Aliye: Aliye, sekiz yaşındadır. Taşımali eğitim yoluyla okula gelmektedir. Babası çiftçi, annesi ev hanımıdır. Aliye sessiz, sakın ve çekingen bir yapıya sahiptir. Derse katılım düzeyi düşüktür. Mustafa öğretmen onu derse katılması için sık sık cesaretlendirmektedir.

Arslan: Arslan, dokuz yaşındadır ve Ahmet'in abisidir. Kardeşinin aksine oldukça sakın ve sessiz bir karaktere sahiptir. Çok az derse katılır. Mustafa öğretmen Arslan derse katıldığı ve konuştuğu anlarda sınıfın tamamen sessiz olmasını ister. Ses tonu oldukça düşüktür Arslan'ın. Araştırmacı mevcut durum tespitinde video ve ses kayıtlarından elde edilen verileri analizi sırasında Arslan'ı sağlıklı bir biçimde duyamadığı için ikinci kamerayla sınıf içinde daha çok Arslan'ın oturduğu konuma yakın yerleri tercih etmiştir.

Bedia: Bedia, dokuz yaşındadır. Bedia'nın babası bir mobilya firmasında işçi olarak çalışmakta, annesi ise ev hanımıdır. Sessiz ve sakın bir mizaca sahip olan Bedia'nın derslere katılımı orta düzeydedir. Odaklanmakta zaman zaman sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Öğretmen onu da sık sık teşvik eder derse katılması için.

Betül: Sekiz yaşında olan Betül'ün babası öğretmen annesi ev hanımıdır. Sınıfta oldukça sessiz ve sakın bir görünüm sergilemektedir. Konuşurken ses tonunu ayarlamakta

zorluk çekmekte ve çoğunlukla düşük ses tonuyla konuşmaktadır. Derslere katılım düzeyi düşük olup öğretmen tarafından derse katılması için teşvik edilen öğrencilerden biridir.

Bilge: Dokuz yaşında olan Bilge'nin babası işçi, annesi ev hanımıdır. Derslere katılım düzeyi kısmen yüksektir. Genel eğilimi belirleyen öğrencilerden etkilenmekte olduğu söylenebilir. Ders esnasında başka şeylerle meşgul olma, yanındaki arkadaşıyla ders dışı konuşma ve sınıfta dolaşma eğilimindedir. Bu konuda öğretmen tarafından sık sık uyarılmaktadır.

Fatma: Sekiz yaşında olan Fatma'nın babası oto yıkama işi ile uğraşmaktayken, annesi ev hanımıdır. Fatma'nın derslere katılımı düşük düzeydedir. Çoğu zaman konuyu anlamadığını söyleyerek dikkat çekmeye çalışmaktadır. Mustafa öğretmen bu durumu araştırmacıyla paylaşmıştır. Anlamamakta inat ettiğini düşünmektedir Mustafa Öğretmen. Öğretmen tarafından sıklıkla uyarılmaktadır. Odaklanma konusunda problemler yaşadığı söylenebilir.

Hasan: Hasan, dokuz yaşındadır. Babası öğretmen, annesi ev hanımıdır. Hasan derslere oldukça istekli katılmaktadır. Sınıftaki genel eğilimi çoğunlukla belirleyen kişidir. Diğer arkadaşları onun fikirlerini önemser. Akademik başarı anlamında diğer arkadaşlarına göre daha öndedir. Düşüncelerini net ve anlaşılır bir biçimde açıklayabilmektedir. Özgüveni yüksektir. Sınıf kurallarının dışına çıkmamaya özen gösterir.

Necla: Dokuz yaşında olan Necla'nın babası öğretmen, annesi ev hanımıdır. Necla, kendini ifade etme konusunda zaman zaman zorlanır. İçine kapanık bir mizaca sahip olduğu söylenebilir. Sınıfta diğer arkadaşlarıyla pek etkileşim kurmaz. Sık sık arkadaşlarını öğretmene şikayet eder. Mustafa öğretmen, bu durumun ailevi sorunlardan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Nermi: Dokuz yaşında olan Nermi'nin babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Nermi, derslere oldukça ilgisiz, sessiz, sakın ve kırılgan bir yapıya sahiptir. Akademik başarı düzeyi düşüktür. Öğretmen onu derslere katılması için teşvik etmektedir.

Nuran: Nuran, sekiz yaşındadır. Babası tır şoförü, annesi ise ev hanımıdır. Nuran derslere oldukça istekli bir biçimde katılmaktadır. Arkadaşlarıyla iletişimi oldukça kuvvetlidir. Fikirlerini söylemekten çekinmez. Teneffüslerde dahi zihnine takılan soruların cevaplarını arama eğilimindedir. Sınıfta bazı öğrencilerden oluşan grubun lideri

iken, bazı arkadaşlarıyla çatışma yaşamaktadır. Duygusal bir yapısı vardır. Kimi zaman fikirlerini ifade etmekte zorlanmaktadır.

Oruç: Dokuz yaşında olan Oruç'un babası çiftçi, annesi ise ev hanımıdır. Oruç, taşıma yoluyla okula gelen öğrencilerden biridir. Derse katılım oranı düşüktür. Öğretmen sık sık onu derse katılmaya teşvik etmektedir. Çok az söz alır. Olumsuz davranışlar sergilemekten kaçınır. Sessiz ve sakin bir yapısı vardır.

Sabiha: Sekiz yaşında olan Sabiha'nın babası öğretmen, annesi ise ev hanımıdır. Akademik olarak sınıfın en başarılı öğrencilerinden biridir. Derse katılım düzeyi yüksektir. Neredeyse her konuda söz almak için çabalar. Özgün fikirler sunma eğilimindedir. Sınıfın genel eğilimini belirleyen öğrencilerden biridir. Arkadaşları onun fikirlerini duymayı önemser. Sözlü ifade becerisi oldukça güçlü ve özgüveni yüksektir. Fikirlerine mantıklı ve tutarlı gerekçeler sunabilmektedir.

Sevgi: Dokuz yaşında olan Sevgi'nin babası işçi, annesi sekreter olarak çalışmaktadır. Sevgi, derslere katılmaya isteklidir. Sık sık söz almaya çalışır. Kendi fikirlerini savunmaktan çekinmez. Ancak düşüncelerini ifade etmekte çoğu kez zorlandığı gözlenmiştir.

Seyla: Derslere istekli bir biçimde katılan Seyla'nın babası işçi, annesi ev hanımıdır. Dokuz yaşında olan Seyla, sınıfta arkadaşlarına şefkatli bir biçimde yaklaşmaktadır. Bu durumda kardeşlerine bakma konusunda annesine yardımcı olmasının etkili olduğu söylenebilir. Seyla etkinlikler yapma konusunda girişkendir. Dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenme eğilimi yüksektir. Ödevlerini düzenli olarak yapan bir öğrencidir. Kendini ifade etme konusunda oldukça başarılıdır.

Teoman: Dokuz yaşında olan Teoman'ın babası bir markette çalışmaktadır. Annesi ise ev hanımıdır. Öğretmenle yapılan görüşmede sınıfta öğrenme düzeyi en düşük olan öğrencinin Teoman olduğunu belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de Teoman'ın fikirlerini düzenlemekte, konuya odaklanmakta, kendisini net bir biçimde ifade etmekte zorlandığı görülmüştür. Derste diğer arkadaşlarıyla ya da başka şeylerle ilgilenme eğilimindedir. Öğretmen ona özel ilgi göstermekte ve derse katılmasını teşvik etmektedir.

Uygur: Uygur, dokuz yaşında ve ailenin üçüncü çocuğudur. Uygur'un anne ve babası öğretmendir. Derslere katılımı oldukça yüksektir. Söz almaya çalışır. Söz verilmediği zamanlarda öğretmene tepkisini göstermekten çekinmez. Kendi fikirlerini

diğerlerinin fikirlerinden üstün görme eğilimi vardır. Derste diğerleriyle konu dışında konuşsa da tekrar derse odaklanmakta zorlanmaz.

Yücel: Yücel, dokuz yaşındadır. Babası işçi olarak, annesi ise aşçı olarak çalışmaktadır. Yücel, aktif ve sürekli olmasa da derslere katılmaya gayret etmektedir. Fikirlerini düzenlemekte ve ifade etmekte zorlanmaktadır. Çoğu zaman konuşurken kelimeleri yutmakta ve söyledikleri tam olarak anlaşılmamaktadır. Oldukça sakin ve sessiz bir yapıya sahiptir. Derse odaklanması biraz zaman almaktadır. Ders esnasında başka şeylerle ilgilenme eğilimi vardır.

2.3.3. Araştırmacı

Eylem araştırması sürecinde katılımcı gözlemci konumundaki araştırmacı, uygulayıcı öğretmenle işbirliği yaparak uzmanlık alanı gereği uygulamaya katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmacının özellikleri oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmacı, Sınıf Öğretmenliği alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Yaklaşık 1,5 yıl sınıf öğretmeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren bir devlet ilkokulunda görev yapmış ve son 7 yıldır Sınıf Öğretmenliği alanında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Lisansüstü eğitimi sırasında düşünme eğitimi programlarına ilgi duymuş ve Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla ilgili derinlemesine okumalar gerçekleştirmiştir. Bu okumalarının bir neticesi olarak Anadolu Üniversitesi Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi bünyesinde açılan Çocuk Üniversitesi kapsamında 8 yaşından 16 yaşına kadar farklı yaş gruplarıyla 2017 yılı kış ve yaz döneminde “Küçük Filozoflar Büyük Düşünceler” isimli programların koordinatörlüğünü yürütmüştür. Araştırmacı, 2018 yılında Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Başkanlığı bünyesinde yer alan Çocuk Hakları Birimi desteğiyle iki hafta süren “Çocuklarla Felsefe” atölyelerini düzenlemiştir. Ayrıca 2019 yılında Bayburt Üniversitesi bünyesinde açılan Çocuk Üniversitesi kış okulunda 10-12 yaş aralığında toplam 30 çocukla “Çocuklarla Felsefe” başlıklı bir atölye düzenlemiştir. Araştırmacı doktora tez danışmanı ile birlikte “Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Görsel Materyallerin Kullanımı: TRT Çocuk Örneği” başlıklı bir bildiriye IV. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü olarak sunmuştur.

Araştırmacının hem alanda öğretmenlik yapması, hem de Çocuklarla Felsefe alanında uygulayıcı deneyimine sahip olması eğitimde kuram ve uygulama arasında oluşan boşluğun tespitine ve çözümüne katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmada katılımcı gözlemci rolüyle doğal ortamın akışını etkilememeye özen göstererek öğretmenin ihtiyaç duyduğu noktalarda öğretmeni bilgilendirmiş, öğretmenle birlikte sorunları ortaya koymuş ve bu sorunların çözümü için eylem ve etkinlik planlarının hazırlanmasından doğrudan sorumlu olmuştur.

2.3.4. Geçerlik komitesi

Eylem araştırması sürecinin her adımının dikkatli bir biçimde izlenmesi amacıyla uygulama sürecinden önce, uygulama sürecinde ve uygulama sürecinden sonra geçerlik komitesi oluşturularak toplantılar yapılmıştır. Geçerlik komitesi araştırmacı ile birlikte üç kişiden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi üyeleri araştırma sürecinde, araştırmacının yaptıklarının denetlenmesi, tartışılması ve değerlendirilmesi rolünü üstlenmişlerdir.

Araştırmacı geçerlik komitesinin doğal üyesidir. Araştırmacı, araştırma ortamında uzun süre gözlemde bulunan, alan notları tutan, öğretmen ile görüşmeler yapan, öğretmene bilgilendirme toplantıları düzenleyen, eylem planlarını hazırlayan ve elde ettiği verileri analiz etme konusunda ilk sorumluluk sahibidir. Geçerlik komitesinin diğer üyeleri Bayburt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalında görev yapmaktadır. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Felsefe alanında tamamlayan Arş. Gör. Mutlu Aksoy aynı zamanda Çocuklar için Felsefe eğitmenidir. Sosyal Bilgiler eğitiminde sınıf içi iletişimsel yaklaşımlar konulu bir doktora tezi üzerinde çalışmaktadır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi ders kazanımlarının belirlenmesinde, etkinlik planlarının hazırlanmasında, verilerin analiz edilmesi süreçlerinde aktif rol almıştır. Diğer bir geçerlik komitesi üyesi Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ergen'dir. Ergen, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Alanda uzun yıllar öğretmenlik deneyimi olan Ergen, doktora eğitimini sınıf yönetimi alanında bir tez üzerinde çalışarak tamamlamıştır. Araştırmanın özellikle uygulama sürecinde önemli katkıları olmuştur.

Komite üyelerinin toplantılarda yapmış olduğu tartışmalar ve öneriler bir sonraki adımları ve eylem planlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Geçerlik komitesi toplantı kararları araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve veri çeşitlemesinin sağlanmasında kullanılmıştır. Geçerlik komitesi ilk kez 3 Ekim 2018 tarihinde olmak üzere toplam dokuz kez toplanmıştır.

2.4.Araştırma Süreci

Bu araştırma izin yazıları için yapılan başvurular göz önünde bulundurulursa 2018 yılı Mayıs ayında başlamış, alandan ayrılma tarihi olan 30 Nisan 2019 tarihinde de sona ermiştir. Yaklaşık bir yıllık araştırma süreci dört ana aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, hazırlık, mevcut durum tespiti, uygulama süreci ve uygulama sonrası değerlendirme biçimindedir. Tablo 2.1’de sunulan bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2.1. *Araştırma süreci*

Aşama	Tarih aralığı	Yapılan işler	Veri türleri
Hazırlık	21.05.18-12.10.18	İzin yazılarının alınması, Okulun ve sınıfın belirlenmesi, Öğretmenle görüşülmesi ve onay alınması, Geçerlik Komitesi Toplantısı Öğrencilerle tanışma ve deneme çekimlerinin başlaması	Etik Kurul, MEB izni, Öğretmen, öğrenci ve veli izinleri Kişisel Bilgi Formu
Mevcut Durum Tespiti	15.10.18-20.12.18	Toplam 36 ders saati gözlem yapılması, Öğretmenle görüşme	Gözlem (Video Kaydı) Görüşme (Ses kaydı)
Uygulama Süreci	07.01.19	Genel Plan	Alan Notları
	14.01.19-25.02.19	1.Eylem Planı	Gözlem (Video Kaydı)
	25.02.19-04.03.19	2.Eylem Planı	Görüşme (Ses kaydı,
	04.03.19-11.03.19	3.Eylem Planı	Whatsapp kaydı)
	11.03.19-18.03.19	4.Eylem Planı	Günlükler
	18.03.19-25.03.19	5.Eylem Planı	
	25.03.19-01.04.19	6.Eylem Planı	
	01.04.19-08.04.19	7.Eylem Planı	
	08.04.19-15.04.19	8.Eylem Planı	
Uygulama Sonrası	25.04.19	Öğretmenle son görüşme	Görüşme (Ses ve
Değerlendirme	30.04.19	Öğrencilerle görüşme ve alandan ayrılma	video kaydı)

Hazırlık: Bu aşamada araştırma için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ardından okul ve sınıf belirlenmiş ve öğretmen ile tanışılmış, araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerle tanışmadan önce geçerlik komitesi üyeleri ile bir toplantı yapılarak mevcut durum tespiti ile ilgili kararlar alınmıştır. Daha sonra öğretmen, araştırmacıyı öğrencileri ile 10 Ekim 2018 tarihinde 3-A sınıfında tanıştırmıştır. Bu anlar öğretmen günlüğüne şu şekilde yansımıştır;

“1. dönem Celal hocam gözlemleyecek, 2. dönem etkinliklere başlayacağız. Öngördüğümüz plan böyle. Çocuklar ilk başta biraz sorguladılar. Celal hocamı geçen yıl sınıfımıza gelen stajyer öğrencilerden biri olarak algıladılar. Ben tabii biraz anlattım ne yapacağımızı ama çok anlamadılar galiba. En sonunda çok güzel etkinlikler yapacağız deyince hepsi çok sevindi” (Ö.G., s.3)

Öğrencilerle tanıştıktan sonra araştırmacı kameranın sınıftaki konumunu belirlemiştir. Öğrenci ve veli izin formları öğrencilere dağıtılmış ve öğretmen yardımıyla toplanmıştır. Öğrencilerin kameraya ve araştırmacıya alışması için 10, 11 ve 12 Ekim 2018 tarihlerinde arka arkaya 3 gün (6 ders saati) araştırmacı sınıfta bulunmuştur. 15 Ekim 2018 tarihinde ise mevcut durum tespiti için gözlemlere başlanmıştır.

Mevcut Durum Tespiti: Geçerlik komitesinde alınan kararlar doğrultusunda araştırmacı Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinde toplam 36 ders saati gözlem yapmıştır. Alandan toplanan veriler eş zamanlı olarak analiz edilerek, sorunların araştırmacı tarafından tespit edilmesinin ardından öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin ardından tespit edilen sorunların çözümü için genel bir plan yapılmasına ve eylem planlarının hazırlanarak uygulamaya konulmasına karar verilmiştir.

Uygulama Süreci: Mevcut durum tespiti aşaması tamamlandıktan sonra 7 Ocak 2019 tarihinde öğretmen ve araştırmacı uygulama okulu öğretmenler odasında bir araya gelmiştir. Bu toplantıda aşağıda yer alan kararlar doğrultusunda genel bir plan hazırlanmıştır.

- Öğretmene Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile ilgili bir seminer verilmiştir.
- Bu seminer sonrası öğretmene ilk etkinlik başlayana kadar incelemesi için Çocuklarla Felsefeye yönelik çeşitli etkinlik kitapları sunulmuştur.
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun Hayat Bilgisi dersi kazanımları belirlenmiştir.
- Örnek bir ders araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Etkinlik planları araştırmacı tarafından hazırlanarak, uygulama sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Öğretmen deneyimlerine yönelik olarak günlük tutmaya devam etmiştir.
- Uygulama video kamera aracılığıyla gözlemlenmiştir.
- Ders kitabı ve E-öğrenme platformu uygulaması sadece ilgili kazanımın değerlendirme etkinlikleri bağlamında öğretmen tarafından kullanılabilmektedir.

Bu genel planın ardından eylem planları uygulamaya konulmuştur. Aşağıda eylem planları sürecinde hangi adımların takip edildiği sırasıyla sunulmuştur.

1.Eylem planı (14.01.19-25.02.19)

İlk olarak araştırmacı tarafından öğretmene, Çocuklarla Felsefe üzerine seminer çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu seminer, 14 Ocak 2019 tarihinde uygulama okulu öğretmenler odasında yaklaşık 3 ders saati sürmüştür. Seminerde, araştırmacı tarafından Çocuklarla Felsefe üzerine bir bilgilendirme sunumu hazırlanmıştır. Bu sunumda Çocuklarla Felsefe yaklaşımı tanıtılmış, özellikle öğretmenin rolü hakkında öğretmene örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenin kaçınması ve sıklıkla kullanması gereken soru tipleri, uyarıların sunumu, diyalogu yönlendirmek için kullanacağı sözel ifadeler ile ilgili bilgi notları verilmiştir. Seminerin ardından öğretmene okuması ve incelemesi için sekiz adet Çocuklarla Felsefe ile ilgili örnek kitap sunulmuştur. Öğretmenlerden bu kitaplarla ilgili günlüğüne yansıtma yapması istenmiştir.

Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri ile Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını belirlemek ve etkinlik planları için hazırlık yapmak üzere 25 Ocak 2019 tarihinde görüşmüştür. Bu görüşmede 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ulaşılması hedeflenen toplam 22 Hayat Bilgisi dersi kazanımından 12 tanesi Çocuklarla Felsefe yaklaşımı için uygun görülmüştür. Ayrıca ilk hafta öğretmenin ilk uygulama deneyimini yaşaması ve öğrencilere felsefe, filozof, felsefe yapmak, düşünmek gibi kavramların ve Çocuklarla Felsefede uyulması gereken kuralların sunulması için Serbest Etkinlikler dersinde bir giriş etkinliği yapılmasına karar verilmiştir. Serbest Etkinlikler dersinde uygulanan ilk etkinliğe ait kazanımlar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Geçerlik komitesinde belirlenen 12 Hayat Bilgisi kazanımından yedi tanesi için etkinlik hazırlanmış, geri kalan beş kazanıma ait etkinlik, eylem araştırması sürecini tamamlama kararı verildiği için hazırlanmamıştır. Kazanımlar belirlendikten sonra araştırmacı ile öğretmen etkinlik planını gözden geçirmek için 18 Şubat 2019 tarihinde bir araya gelmiştir. Bu görüşmede öğretmen araştırmacıdan örnek bir ders anlatımı isteğinde bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı 21 Şubat 2019 tarihinde 3-A sınıfında iki ders saati sürmüş olan “Mutluluk” konulu örnek bir ders gerçekleştirmiştir. Bu ders boyunca öğretmen araştırmacıyı gözlemlemiş ve notlar almıştır. Örnek ders anlatımından sonra 22 Şubat 2019 Cuma günü Serbest Etkinlikler dersinde ilk uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinden öğretmen sorumluyken araştırmacı katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı ders esnasında öğretmene müdahale etmemişken teneffüs

aralarında öğretmene dönütlerde bulunmuştur. Bu uygulamadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve uygulamada yaşanan sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Bu sorunlar öğretmenle paylaşılmış ve çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çözümler için ikinci eylem planına geçilmiştir.

Uygun görülen kazanımlar, etkinlik planları için kullanılan uyaran türleri ve felsefi kavramlar Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Etkinlik planları ile ilgili bilgiler

Kazanımlar	Felsefi kavramlar	Uyaran türleri	Uygulama günü ve dersi
Felsefeyi kendi cümleleriyle tanımlar. Felsefi soruların özellikleri fark eder. Felsefe yaparken uyulması gereken kuralları benimser. Trafik kurallarına uymanın gerekliliğine örnekler verir.	Düşünmek, Felsefe, Filozof, Felsefi ve Bilimsel soru, Günlük sorular Kural,	Öykü	22.02.19 (Cuma) 5. ve 6. dersler Serbest Etkinlikler
Trafik işaretlerini ve levhalarını tanıtır.	Kural, Sorumluluk Ceza, Özgürlük	Öykü, Fotoğraf, Video	26.02.19 (Salı) 2. ve 3. dersler Hayat Bilgisi
Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	İyi-Kötü	Fotoğraf, Video	05.03.19 (Salı) 2. ve 3. dersler Hayat Bilgisi
Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.	İyi-Kötü	Video	12.03.19 (Salı) 2. ve 3. dersler Hayat Bilgisi
Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.	Birlikte yaşamak, yönetmek, yasalar	Video	19.03.19 (Salı) 2. ve 3. Dersler Hayat Bilgisi
Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıtır.	Bilmek-Bilmemek	Video	26.03.19 (Salı) 2. ve 3. Dersler Hayat Bilgisi
Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	Sorumluluk, Görev	Video, Fotoğraf	02.04.19 (Salı) 2. ve 3. Dersler Hayat Bilgisi
			09.04.19 (Salı) 2. ve 3. dersler Hayat Bilgisi

2. Eylem Planı (25.02.19-04.03.19)

Uygulamada yaşanan sorunların çözümü için ikinci eylem planına geçilmiştir. Bu planda öğretmenle 25 Şubat 2019 tarihinde araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planı gözden geçirilmiş ve 26 Şubat 2019 Salı günü 2. ve 3. ders saatlerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, geçerlik komitesi üyelerine sunulmuş ve uygulamada yaşanan sorunlar tespit

edilmiştir. Sorunların çözümü için öneriler alınmıştır. Öğretmenle 04 Mart 2019 tarihinde sorunlar ve çözüm önerileri üzerine görüşme gerçekleştirilmiş ve üçüncü eylem planına geçilmiştir.

3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Eylem Planları (04.03.19-15.04.19)

Uygulama süreci iki, üç, dört ve beşinci eylem planları boyunca aynı döngüde devam etmiştir. Her hafta pazartesi günü öğretmen ile birlikte bir önceki uygulamanın değerlendirilmesi yapılmış ve sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca salı günü uygulanacak etkinlik planı gözden geçirilmiş, aynı sorunların yaşanmaması için öğretmene seminer verilmiştir. Salı günü ikinci ve üçüncü ders saatlerinde uygulama yapılmış ve araştırmacı elde ettiği gözlem verilerinin analizini gerçekleştirerek geçerlik komitesine sunmuştur. Geçerlik komitesi ile değerlendirilerek tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri pazartesi günü öğretmenle paylaşarak salı günü uygulanacak etkinlik planı gözden geçirilmiştir.

Araştırmacının yapmış olduğu analizlerde ve geçerlik komitesi ile yapılan toplantılarda öğretmenin dördüncü ve beşinci uygulamalarda herhangi bir sorun yaşamadığı görülmüştür. Toplantıda öğretmenin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda yetkinliğe ulaştığı konusunda hemfikir olunmuş ve altıncı eylem planından sonra araştırma sürecinin tamamlanabileceği yönünde fikirler beyan edilmiştir. Ancak araştırmacı, “Öğretmen, kendi başına Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun bir etkinlik planı hazırlayabilir mi?” sorusunu merak ettiğini bildirmiş ve bu soruya cevap bulmak için öğretmene teklif götürülmesine karar verilmiştir. Bu nedenle altıncı eylem planına öğretmenin yedinci etkinlik planını hazırlaması ile ilgili bir madde eklenmiştir.

Öğretmen ile 25 Mart 2019 tarihinde yapılan görüşmede etkinlik planını hazırlayabileceğini söylemiştir. Araştırmacı 26 Mart 2019 tarihinde altıncı etkinlik planı uygulamasından sonra öğretmene etkinlik planı hazırlama konusunda seminer vermiştir. Ancak 29 Mart 2019 tarihinde öğretmen araştırmacı ile iletişim kurarak etkinlik planı hazırlama konusunda zorlandığını belirtmiştir. Eylem planının bu maddesi iptal edilmiş ve yedinci ve sekizinci eylem planlarında aynı döngüye devam edilmiştir. Yedinci ve sekizinci etkinliklerin uygulanmasında da öğretmen yetkinliği süreklilik gösterdiği gözlenmiş ve eylem süreci tamamlanmıştır.

Uygulama Sonrası Değerlendirme: Araştırma süreci toplam sekiz eylem planı sonrası tamamlanmıştır. Bu sekiz eylem planının genel bir değerlendirmesini yapmak

üzere öğretmenle 25 Nisan 2019 tarihinde, öğrencilerle 30 Nisan 2019 tarihinde son görüşmeler yapılmıştır.

2.4.1. Etkinlik planlarının hazırlanması

Araştırma boyunca her biri iki dersi kapsayacak biçimde toplam sekiz etkinlik planı hazırlanmıştır. Etkinlik planları araştırmacı tarafından hazırlanmış, geçerlik komitesi üyelerinden ve öğretmenden görüş alınarak düzenlenmiştir. Etkinlik planları hazırlanırken öncelikle ilgili kazanımların hangi felsefi kavram ya da kavramlar ile ilişkilendirilebileceği ortaya konulmuş, öğrencilerin ilgisini çekebilecek uyaranlar tespit edilmiş ve bu uyaranlar üzerinden öğrencileri ikilemde bırakacak, sınıfta tartışma ortamını zenginleştirecek ve düşünceleri derinleştirebilecek açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu planların hazırlanmasında araştırmacının uygulayıcı deneyiminin olması oldukça kolaylık sağlamıştır. Araştırmacı, her bir planı tasarlarken öğrencilerden gelebilecek olası cevap ve sorular üzerine öğretmene notlar hazırlamıştır. Bu bağlamda etkinlik planları Fisher (2007, s.623) tarafından önerilen şu ana aşamalardan oluşturulmaya çalışılmıştır.

Odaklanma aşaması: Bu aşamada öğrenme hedefleri için öğrenciler hazırlanır, rahatlamaları istenir ve kabul edilen kurallar hatırlatılır.

Uyaranın sunulması: Düşünmeye teşvik edebilecek hikaye, resim, şiir, video uyaran olarak kullanılabilir.

Düşünme zamanı: Uyaran ile ilgili ilginç, garip alışılmadık olan hakkında düşünme ve düşüncesini grubuyla, arkadaşlarıyla paylaşma aşamasıdır. Bu aşama öğretmen sorusuyla başlar.

Sorgulama: Çocuklardan gelebilecek soru ya da cevapların tahtaya yazılması, bunların tartışılması, açıklığa kavuşturulması ve gruplandırılması yapılır. Yeni bir sorgulamayı başlatacak yeni fikirler alınmalıdır. Bu aşamada öğretmen tamamen grubun bir parçası rolüne bürünmelidir.

Tartışma: Çocuklar birbirlerinin fikirlerini temel alarak ve öğretmen de gerekçeler, örnekler ve alternatif bakış açıları için sorgulamayı derinleştirerek çocukların diyalog kurmasını sağlar. Bu aşamada öğretmen alternatif fikirler üretilmediği durumlarda “yalancı muhalif” rolüne bürünerek tartışmayı güçlendirmelidir.

Genel değerlendirme: Çocuklardan söylenenleri özetlemeleri ve tartışmayı gözden geçirmeleri istenir ve ne öğrendikleri anlamaya çalışılır.

Bu aşamalar dikkate alınarak hazırlanan etkinlik planı örneği EK-11’de sunulmuştur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Zengin ve karmaşık olan insan davranışlarının çalışılmasında birden çok yöntem kullanmak bireylerin bakış açılarının ortaya çıkarılmasında daha etkilidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu anlamda araştırmada, veri çeşitliliği sağlamak adına farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, gözlem, görüşme, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, geçerlik komitesi toplantı kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.5.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğrencileri daha iyi tanımak amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaşı, ailedeki birey sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu, anne-baba öğrenim durumları ve anne-baba mesleklerinin belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu form EK-6’da sunulmuştur.

2.5.2. Gözlem

Bu araştırmada yapılandırılmamış gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlemci konumunda olan araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girmeye ve bir parçası olmaya gayret etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.171). Gözlem amacıyla, verilerin detaylı incelenmesi, araştırmacının alan notları alabilmesi ve tekrar gözden geçirilebilmesi için video kaydı yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerle tanışma, öğrencileri bilgilendirme, kamera yerini tespit etme, deneme çekimleri yapma ve sınıfın kameraya ve araştırmacıya alışmasını sağlamak amacıyla 10-11-12 Ekim 2018 tarihlerinde her gün 2 ders saati boyunca sınıfta bulunmuştur. Bu sayede kameranın konumlandırılacağı yere, araştırmacının sınıfta yer alacağı konuma karar verilmiştir. Bu bağlamda yapılandırılmamış gözlemler iki adet video kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Öncelikle bu kameralardan AZEMAX 4K Ultra HD (Görsel 2.3) markalı aksiyon kamerası sınıfın girişinde sağ tarafta bulunan ve kitaplık olarak kullanılan cam kapaklı dolabın cam yüzeyine vantuzla sabitlenmiştir. İlk deneme çekiminde bu kameradan elde edilen sesler, bazı öğrencilerinin ses tonlarının düşük olması nedeniyle

anlaşılmadığı için ikinci bir kameraya ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla araştırmacı CANON Legria HFR506 (Görsel 2.3) markalı el kamerasını kullanmaya karar vermiştir. Bu kamera sayesinde araştırmacı, ses tonu düşük olan öğrencilerin yakınlarında konumlanarak veri kaybını engellemeye çalışmıştır. Dolayısıyla araştırma boyunca araştırmacı doğal ortamın akışını bozmayacak şekilde sınıfın farklı noktalarında bulunmuştur.



Görsel 2.3. Araştırma boyunca gözlem amacıyla kullanılan kameralar

Geçerlik Komitesi Toplantı Kararı (GKTK) doğrultusunda mevcut durum tespiti boyunca gerçekleştirilen video kayıtları ile ilgili bilgiler Tablo 2.3’de sunulmuştur.

Tablo 2.3. Mevcut durum tespiti video kayıtlarına ilişkin bilgiler

Video kaydı	Mevcut Durum Tespiti				
Tarihler	15.10.2018	30.10.2018	24.10.2018	01.11.2018	09.11.2018
	22.10.2018	13.11.2018	28.11.2018	08.11.2018	16.11.2018
Günler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Dersler	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	Fen Bilimleri	Fen Bilimleri
	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik
		Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe
		Türkçe	Türkçe	Türkçe	Türkçe
Kayıt Süresi	151 dk.	312 dk.	308 dk.	317 dk.	303 dk.

Tablo 2.3’de görüldüğü üzere mevcut durum tespiti için yapılan gözlemler 15.10.2018 tarihinde başlamış ve 28.11.2018 tarihinde sona ermiştir. Bu süre boyunca öğretmenin davranış kalıplarını, öğrenme-öğretme sürecine olan yaklaşımını zaman bağlamından ayrı değerlendirebilmek için haftanın bütün günlerinde gözlem yapılmıştır. Ayrıca öğretmen davranışlarını ve öğrenci etkileşimlerini dersin ve konunun doğası bağlamından ayrı değerlendirebilmek için Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri gibi önemli ve eksende olan (mihver) derslerde de gözlem yapılmıştır. Dolayısıyla haftanın her gününde iki kez gözlem yapılmışken, Hayat Bilgisi altı ders saati, Matematik 10 ders saati, Türkçe 16 ders saati ve Fen Bilimleri dört ders saati olmak üzere toplam 36 ders saati gözlem yapılmıştır.

Mevcut durum tespiti tamamlandıktan sonra öğretmenle birlikte genel bir plan hazırlanmış ve ardından eylem planları uygulamaya konulmuştur. Eylem planları sürecince toplam 18 ders saati gözlem yapılmıştır. Gerçekleştirilen video kayıtları ile ilgili bilgiler Tablo 2.4.’de sunulmuştur.

Tablo 2.4. *Eylem planları süreci video kayıtlarına ilişkin bilgiler*

Video kaydı	Eylem Planları Süreci							
Tarih	22.02.19	26.02.19	05.03.19	12.03.19	19.03.19	26.03.19	02.04.19	09.04.19
Gün	Cuma	Salı	Salı	Salı	Salı	Salı	Salı	Salı
Dersler	Serbest	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat
	Etkinlik	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi
	Serbest	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat	Hayat
	Etkinlik	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi	Bilgisi
					Hayat			Hayat
					Bilgisi			Bilgisi
Süre	74 dk.	77 dk.	79 dk.	76 dk.	112 dk.	77 dk	72 dk.	118 dk..

2.5.3. Görüşme

Araştırma süresince öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğretmenle mevcut durum tespiti sonrası, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda yüz yüze

bireysel, yarı yapılandırılmış ve çağrışım tekniğine dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde çağrışım tekniğine dayalı görüşmeden de yararlanılmıştır. Çağrışım tekniğine dayalı görüşme, bir katılımcının söz konusu davranış sırasındaki düşünce süreçlerini hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla video ya da ses kaydı kullanılarak yapılan görüşmedir (Calderhead, 1981). Öğrencilerle ise yalnızca uygulama sonunda grupça, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler bir ses kayıt cihazı ve araştırmacının cep telefonu ile kayıt altına alınmışken, öğrencilerle gerçekleştirilen grup görüşmesi, gözlem sürecinde kullanılan video kameralarla kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerle ilgili bilgiler Tablo 2.5’de sunulmuştur.

Tablo 2.5. *Araştırma süresince gerçekleştirilen görüşmeler ilişkin bilgiler*

Tarih	Görüşme	Süre	Tarih	Görüşme	Süre
20.12.2018	Mevcut Durum	58 dk.	25.03.2019	5.Eylem planı	Whatsapp
Perşembe	Tespiti Sonrası		Pazartesi	sonrası	görüşme kaydı
25.02.2019	1.Eylem planı	12 dk.	01.04.2019	6.Eylem planı	6 dk.
Pazartesi	sonrası		Pazartesi	sonrası	
04.03.201	2.Eylem planı	10 dk.	08.04.2019	7.Eylem planı	7 dk.
Pazartesi	sonrası		Pazartesi	sonrası	
11.03.2019	3.Eylem planı	Whatsapp	25.04.2019	Uygulama	63 dk.
Pazartesi	sonrası	görüşme kaydı	Perşembe	sonrası	
18.03.2019	4.Eylem planı	11 dk.	30.04.2019	Öğrenci	108 dk.
Pazartesi	sonrası		Salı	görüşmesi (video kaydı)	

Öğretmenle ilk yüz yüze görüşme 10 Eylül 2018 tarihinde yapılmıştır. Bu görüşmede öğretmene araştırma süreci detaylı bir biçimde anlatılmışken, öğretmenden gelen sorular cevaplandırılmış ve görüşmede ses kaydı alınmamıştır. Mevcut durum tespitinden sonra 20 Aralık 2018 tarihinde okul müdürünün odasında öğretmenle yarı yapılandırılmış ve çağrışım (stimulated recall) tekniğine dayalı olarak 58 dakika süren görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, genel olarak öğretmenin öğretim programları hakkındaki bilgi ve düşünceleri, Çocuklarla Felsefe hakkındaki bilgi ve düşünceleri, düşünme ve iletişim becerileri hakkındaki bilgi ve düşünceleri, bu becerilerin kazandırılması için sınıf içerisinde yapılması gerekenler

hakkındaki bilgi ve düşünceleri ve bu bağlamlarda öğretmenin rolü hakkındaki bilgi ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır.

Uygulama sürecinde araştırmacı, öğretmenle her hafta 6-12 dakika arası süren toplam 6 görüşme yapmıştır. Bu görüşmeler bir önceki etkinlik planı uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine gerçekleştirilmiştir. Beşinci eylem planı sonrası öğretmen yüz yüze görüşme için uygun olmadığını belirttiği için Whatsapp uygulaması üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın her adımında öğretmenle Whatsapp uygulaması üzerinden iletişim kurulmuş ve Whatsapp yazışmaları veri olarak kullanılmıştır.

Uygulama sürecinden sonra öğretmenle toplam 63 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, genel olarak öğretmenin sürece ilişkin düşünceleri ve deneyimlerini ortaya koymaya yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sürecinde hazırlanan görüşme soruları 7 alan uzmanına (iki Sınıf Öğretmenliği eğitimi alanında öğretim üyesi, iki Sınıf Öğretmenliği eğitimi alanında doktora öğrencisi, üç Sosyal Bilgiler eğitimi alanında doktora öğrencisi) uzman değerlendirme formu hazırlanarak kapsam ve dil geçerliğini sağlamak için sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda araştırmacı sorular üzerinde düzenlemeler yapmıştır. Araştırma kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinde yer alan örnek sorular EK-7’de ve uzman değerlendirme formu EK-8’de sunulmuştur.

Araştırmada son olarak 30 Nisan 2019 tarihinde öğrencilerle grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme 3-A sınıfında yapılmış olup yaklaşık 3 ders saati sürmüştür. Görüşme, video kamera aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeye ait sorular EK-9’da sunulmuştur.

2.5.4. Günlükler

Araştırmanın tüm aşamaları ile ilgili olarak araştırmacı ve öğretmen tarafından gözlem ve düşüncelerin yansıtılması amacıyla günlük tutulmuştur. Araştırmacı, günlüğünü bilgisayar ortamı üzerinde tutmuşken, öğretmen bir defter üzerine el yazısıyla günlüğünü tutmuştur. Bu günlükler araştırma ile ilgili diğer verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğretmen toplam 13 farklı gün için günlük tutmuştur. Araştırmacı ise araştırmanın başlangıcından itibaren toplam 17 farklı günlük tutmuştur. Öğretmen ve araştırmacı günlüğüne ilişkin örnekler EK-10’da sunulmuştur.

2.6. Uygulama/Araştırma sürecindeki roller

2.6.1. Araştırmacının rolü

Eylem araştırmasının kuramsal bilgiler ile uygulamayı birleştirme, eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirme ve en önemlisi öğretmeni güçlendirme anlamında sağlayabileceği katkılar düşünülerek araştırmada “uygulama/ karşılıklı işbirliği/ tartışma” odaklı eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı öğretmenin gelişimi için ona rehberlik etmiştir. Öğretmen ile birlikte sınıf içerisinde yapılan öğretimde yaşanan sorunları tespit etmiş, bu sorunların çözümü için öğretmene destek olmuştur. Diğer taraftan araştırma sürecinin başından sonuna kadar veri toplamış, eylem planlamalarını yönlendirmiş, etkinlik planlarını hazırlamış, gözlem ve görüşmeler yapmıştır. Dolayısıyla araştırmacı, araştırma sürecinde uygulama dışında tüm adımlarda aktif rol almıştır.

2.6.2. Öğretmenin rolü

Bu araştırmanın odağında öğretmenin Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olarak gelişimi bulunmaktadır. Uygulayıcı konumunda olan öğretmen, araştırma sürecinin sağlıklı işleyebilmesi için araştırmacı ile işbirliği içinde bulunarak veli izin belgelerinin alınmasında, öğrenci kişisel bilgilerinin toplanmasında araştırmacıya yardımcı olmuştur. Araştırmada öğretmenin en önemli rolü, uygulayıcı konumunda olarak kendi gelişimini ve öğretimin geliştirilmesini görüşme ve günlükler yoluyla yansıtmasıdır. Öğretmen uygulayıcı rolü dışında araştırma süresince araştırmacıyla işbirliği yapmış ve araştırmacıya her konuda yardımcı olmuştur.

2.6.3. Öğrencilerin rolü

Araştırmada kapsamında öğrenciler, öğretmenin yapmış olduğu öğretimden doğrudan etkilenen kişilerdir. Dolayısıyla araştırmada, öğretmenin mevcut durumda yaptığı öğretim ile Çocuklarla Felsefe yaklaşımını benimseyerek yaptığı öğretim arasındaki farklılıklar öğrenciler üzerindeki değişim bağlamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda mevcut durum tespitinde, uygulama sırasında, verilerin toplanmasında, gözlem ve görüşmelerin yapılmasında öğrenciler aktif rol oynamışlardır.

2.7. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalara göre daha çok araştırmacı önyargısından etkilenme olasılığının yüksek olduğu araştırmalardır. Bu nedenle nitel araştırmaların sağlamlığı, yani geçerlik ve güvenirliliği konusunda dikkat edilmesi gereken birçok husus

bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin önemi, tanımı ve onları tanımlayan terimlere ilişkin pek çok bakış açısı bulunmektedir. Cresswell (2013) bu bakış açılarını, nicel değerler bakımından inceleyen, nicel terimlerden farklı nitel terimler kullanan, post-modern ve yorumlayıcı bakış açısı ile ele alan ya da pek çok bakış açısını sentezleyen bakış açıları olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, i geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, i güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı tercih eden Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejilere dikkat edilmiştir.

İnandırıcılık; toplanan verinin gözlemlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçek resmini oluşturması anlamına gelmektedir (Johnson, 2015, s.109). Araştırmacı elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s.265). Bu bağlamda araştırmacı gerçekleştirdiği eylem araştırmasında inandırıcılık için şu kanıtları sunmaya çalışmıştır:

- Araştırmacı 2018-2019 eğitim ğretim yılı güz ve bahar dönemi boyunca uygulama okulunda bulunmuştur.
- Uygulama okulunda bulunulan sürede toplam 54 ders saati video kaydı alınarak gözlem yapılmıştır.
- Araştırma süresince birçok veri toplama aracı işe koşularak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda; gözlem, görüşme, video kaydı, günlükler, alan notları, kişisel bilgi formu gibi birçok nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Araştırmada veri kaybı yaşanmaması için iki adet kamera, iki adet ses kayıt cihazı kullanılmış ve günlüklerin zamanında yazılmasına dikkat edilmiştir.
- Araştırma sürecinde uygulamaları ve verileri doğrulamak ve bir sonraki adımlara karar vermek için toplanan veriler farklı uzmanlar, geçerlik komitesi ve sınıf ğretmeni ile paylaşılarak meslektaş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.
- İnandırıcılığı artırmak adına uygulama sürecinin adımları, derslerin nasıl işlendiği, veri toplama süreci, araştırma ortamı, araştırma katılımcıları ve rolleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Aktarılabilirlik, nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008,

s.270). Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliğini ortaya koymak için şu konulara dikkat edilmiştir:

- Araştırmanın gerçekleştirildiği tüm süreç ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.
- Yapılan betimlemeler olabildiğince tarafsız olarak verilmeye çalışılmıştır.
- Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü tercih edilmiş ve ölçütler açık ve net olarak ifade edilmiştir.
- Verilerin bulgu olarak sunulmasında doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda olduğu gibi güvenilirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenirliliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.271). Bu noktada araştırma süresince toplanan verilerin toplama yöntemi çeşitlenmeli ve araştırmacı dışında veri kontrolü sağlayan kişi ya da kişilerin sürece dahil olması önemlidir. Bu araştırmanın tutarlı olmasını sağlamak için şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Araştırma süreciyle birlikte geçerlik komitesi toplantıları yapılmaya başlanmış ve süreç boyunca devam etmiştir.
- Uygulama süreci boyunca video kayıtlarından elde edilen verilerin makro analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve geçerlik komitesine sunulmuştur.
- Farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin birbirini destekleyecek biçimde tutarlı olarak sunulmasına dikkat edilmiştir.
- Video ve ses kayıtlarının dökümleri araştırmacı tarafından yapılmış ve kontrol edilmesi için başka bir uzmana sunulmuştur.

Teyit edilebilirlik; tam nesnelliğin mümkün olmadığı varsayımına dayanarak araştırmacıdan ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi anlayışına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.272). Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için şunlara dikkat edilmiştir:

- Araştırma süresince toplanan ham veriler geçerlik komitesi üyeleri tarafından incelenmiş ve araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlar ile ham veriler karşılaştırılmıştır.
- Araştırma sonunda, araştırmada ulaşılan sonuçların, yargıların, yorumların ve önerilerin teyit edilebilmesi için ham veriler araştırma sürecinin dışında bulunan bir uzmana sunulmuş ve teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

- Ayrıca araştırma süresince toplanan tüm veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve analiz ile ilgili yorumlar teyit edilebilirliğin tekrar gerekmesi durumunda bilgisayar ve dosya ortamında saklanmıştır.

2.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmada katılımcıların fiziksel, duygusal ve sosyal olarak zarara uğramamaları ve elde edilen verilerin etik ilkeler çerçevesinde toplanması amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler şunlardır;

- Araştırma konusunun belirlenmesinde, konunun özgünlüğü ile birlikte tüm katılımcıların süreç sonunda elde edecekleri kazanımların varlığı ve yaygın etkisi dikkate alınmıştır. Araştırma sonunda uygulayıcı konumunda olan öğretmen, bir alan uzmanının gözünden yapmış olduğu öğretimi değerlendirme fırsatı bulmuş, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının detayları konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler; farklı bir yöntemle öğrenme olanağına sahip olmuşken öğrencilerin bazı becerilerinde de gelişme sağlanmıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları olan geçerlik komitesi üyeleri ise eylem araştırması sürecinin parçası olarak yönteme ilişkin deneyim sahibi olmuş ve vizyonlarını geliştirme fırsatı bulmuşlardır.
- Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili kurumlardan gerekli yasal izinler alınmıştır. Ayrıca katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılımları konusunda kendilerinden bilgilendirilmiş onam belgeleri alınmıştır.
- Araştırma süreci katılımcıların günlük yaşamlarını güçleştirmeyecek biçimde yürütülmüştür. Onlar için uygun olan zaman ve mekanlar dışına çıkılmamıştır.
- Araştırma süresince toplanan tüm veriler geçerlik komitesi üyeleri dışında hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmamış ve paylaşılmayacaktır.
- Araştırmanın katılımcıları, özel hayata saygı ve gizlilik gibi etik ilkelerden dolayı araştırma raporu boyunca kod isimlerle anılmıştır.

2.9. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma boyunca, ortaya konulan problemlere çözüm üretmek ve süreci anlamlandırmak amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Eylem araştırmalarında elde edilen

veriler süreklilik gösterecek biçimde analiz edilerek kategorilere ayrılır (Johnson, 2015, s.109). Bu bağlamda araştırmada veri toplamayla veri analizi süreci birlikte yürütülmüştür. Miles ve Huberman (1984'den aktaran Gürgür, 2017, s.67) bu süreci sistematik analitik analiz yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada sistematik analitik analiz süreci takip edilmiştir. Bu süreçte öncelikle toplanan veriler okunur, önemli olan boyutlar önemsiz olanlardan ayırt edilir, seçilen veriler anlaşılır hale getirilerek yorumlanır ve tartışılır. Ardından yeni eylem planlarının hazırlanması ve yürütülmesi için tekrar veri toplama aşamasına geçilerek döngü tekrar edilir.

Bu araştırmada kapsamında yalnızca nitel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada nitel veri analizi adımları takip edilmiştir. Miles ve Huberman (2015, s.10) nitel veri analizinin adımlarını verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konması ve doğrulanması biçiminde ifade etmiştir. Buna göre araştırmada gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin okuması gerçekleştirilerek veri azaltma yoluna gidilmiş ve verilerin makro analizleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Makro analizleri gerçekleştirilen veriler geçerlik komitesi üyeleri ile yorumlanmış ve üzerinde tartışılarak uzlaşmaya gidilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bir sonraki eylem planına yön verilmiş ve eylem planı uygulanırken tekrar veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Araştırma sonunda makro düzeyde yapılan analizler veri azaltmada da kullanılmış ve uzman görüşüne başvurularak mikro düzeyde analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kuramsal bir çerçeve olmasına rağmen toplanan verilerden farklı kategoriler oluşması ihtimali düşünülerek veri analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227). Bu anlamda veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

Bu araştırmada dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her hafta video kayıtları yazılı metin haline getirilmiş ve makro düzeyde analizleri araştırmacı tarafından yapılarak geçerlik komitesine sunulmuştur. Video kayıtları dışında araştırma süreci başında, uygulama aşamasında ve uygulama sonunda öğretmenle ve yine sadece uygulama sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Ses ve video kaydı yoluyla yapılan görüşmeler, yazılı metin haline getirilerek analizleri yapılmış ve geçerlik komitesine sunulmuştur. Bunların dışında araştırmacı ve öğretmen tarafından günlük

tutulmuş, araştırmacı tarafından alan notları alınmıştır. Bu veriler de gözlem ve görüşmelerden elde edilen verileri destekleyecek niteliktedir.

3. BULGULAR

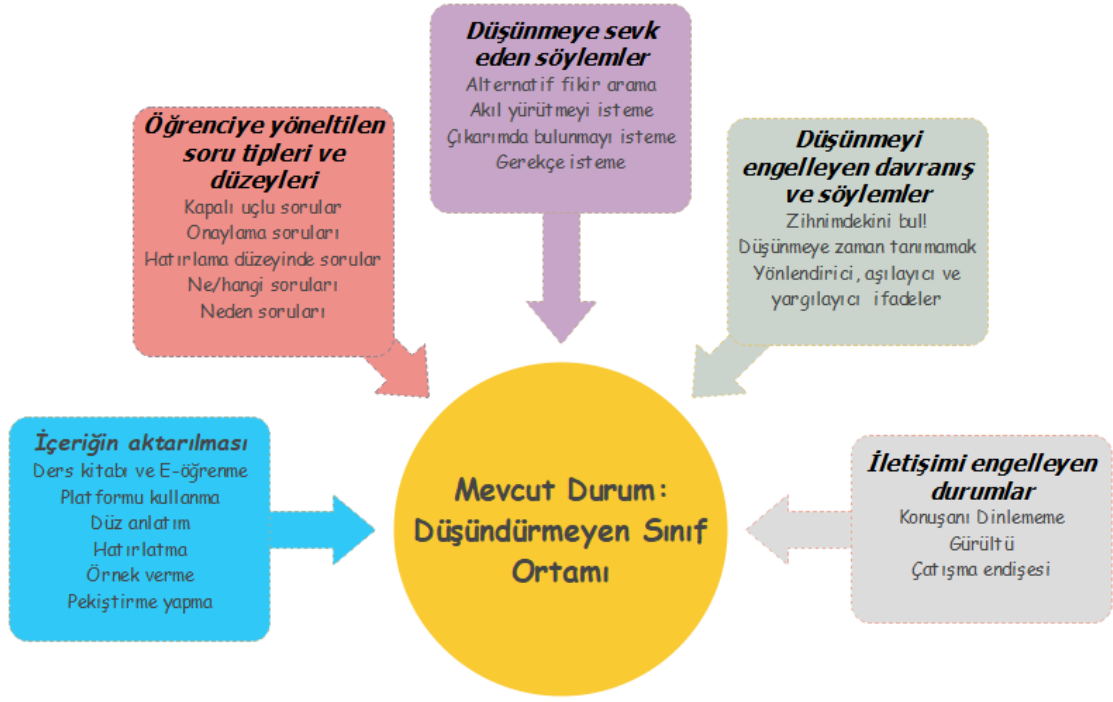
Bu bölümde eylem araştırması boyunca elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma amacı ve alt amaçları doğrultusunda ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan tüm veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve bulgular temalarla belirtilmiştir. Bulgulara ilişkin temalar Şekil 3.1’de sunulmuştur. Bu bulguların yorumlanması Şekil 3.1’de yer alan temalar altında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin nesnel bir biçimde yansıtılabilmesi için bütün veri toplama araçlarından elde edilen veriler alıntılar biçiminde birlikte sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen temalar

3.1. Mevcut Durum: Düşündürmeyen Sınıf Ortamı

Düşünme ve iletişim becerileri bağlamında sınıfta gerçekleştirilen 36 ders saati gözlem ve gözlemler sonrası öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış ve çağrışım tekniğine dayalı görüşmelerden elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı ve iki alan uzmanı ile birlikte analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda kodlar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar ve alt temalar “Mevcut Durum: Düşündürmeyen Sınıf Ortamı” teması altında birleştirilmiştir. Bu tema altında içeriğin aktarılması, öğrenciye yöneltilen soru tipleri ve düzeyleri, düşünmeyi engelleyen davranış ve söylemler, iletişimi engelleyen durumlar ve düşünmeye sevk eden söylemler alt temaları yer almaktadır. Elde edilen bulgular Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Mevcut durum: Düşündürmeyen sınıf ortamı temasına ilişkin bulgular

İçeriğin aktarılmasına ilişkin bulgular: Bu başlık altında ders kitabı ve E-öğrenme platformu kullanma, düz anlatım, hatırlatma, örnek verme, pekiştirme yapma kodlarına ulaşılmıştır. Mustafa öğretmen ders içeriklerini aktarırken genellikle düz anlatım yöntemini kullanıyordu. Burada en sık gözlenen davranış özellikle içerik aktarımı ve değerlendirme bağlamında Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde E-öğrenme platformunun kullanılıyor olmasıdır. E-öğrenme platformu konuyu çeşitli animasyonlar kullanarak öğrenciye düz anlatım yoluyla aktaran ve öğrenciler için eğlenceli değerlendirme etkinliklerinin bulunduğu bir platformdur. Matematik ve Türkçe derslerinde ise E-öğrenme platformu, genellikle değerlendirme etkinlikleri için kullanılmıştır. Mustafa öğretmenin Matematik derslerinde genellikle düz anlatım yoluyla bilgi sunduğu, hatırlatma yaptığı ve örnekler verdiği gözlenmiştir.

Aşağıda, Matematik dersinde Mustafa öğretmenin öğrencilere hatırlatma amacıyla düz anlatım yapması ile ilgili bir kesit sunulmuştur

Mustafa Ö: Kriterimiz neydi yuvarlama konusunda? Eğer baktığımız yerdeki sayı bir, iki, üç, dört ise kendi içinde bulunduğu onluğa veya bir önceki, yok beş, altı, yedi, sekiz, dokuz ise bir sonrakineydi. Yüzlükte de aynı. Onlar basamağındaki sayı bir, iki, üç, dört ise içinde bulunduğu yüzlüğe, daha büyükse beş, altı, yedi, sekiz, dokuzsa bir sonrakine. Hani şurada da yapıyorduk. Beş neydi? Ortaydı. İkisine de eşit uzaklıkta. Ama eşit olan kime gidiyordu? Büyüğe gidiyordu. (VK., 15.10.2018/1:58-2:45, Video 3).

Fen Bilimleri dersi “Kuvveti Tanıyalım” ünitesinde Mustafa öğretmenin E-öğrenme platformunu düz anlatım yapılarak bilginin sunulması, örnek verme ve pekiştirme yapma amacıyla kullandığı gözlenmiştir.

E-Öğrenme Platformu: Hareket eden varlıkların hareket özellikleri. Hareket nedir? Dikkatle izleyelim. (Öğrencilere bir animasyon izletiliyor. Animasyonda bir oyun oynamak üzere olan çocuklar “1,2,3 Tıp.” benzeri bir oyun oynuyor). Düşünelim tartışalım. Oyunumuzu beğendiniz mi? Sizde bu oyunu oynamak ister misiniz?

Mustafa Ö: Biz zaten çok çok oynuyoruz değil mi? Aynı heykel oyununu söylüyor. Olsun bir kere daha oynayalım. Ne olacak. (Öğretmen burada öğrencilerin ayağa kalkmalarını istiyor ve bir süre sınıfın ortasında “heykel” oyununu oynatıyor.)

E-Öğrenme Platformu: Düşünelim tartışalım. Hareket nedir? Hareketi nasıl tarif edebiliriz? Hareket eden bütün varlıklar yer değiştirir. Hareketi bir varlığın başka bir varlığa göre yer değiştirmesi olarak tanımlarız. Çocukların oynadıkları oyunda Murat’ın kolları havadaydı. Daha sonra kollarını aşağı indirdi. Yani kollarını hareket ettirdi. Seda ise olduğu yede durdu. Yerini hiç değiştirmede...

Mustafa Ö: Hareket neymiş o zaman? Bir önceki duruma göre yer değiştirmesi dedi. Devam edelim.

E-Öğrenme Platformu: Dikkatle izleyelim. (Ekranda hareket eden ve etmeyen varlıkların olduğu bir animasyon izletildi. İzlendikten sonra...). Düşünelim tartışalım. İzlediğiniz animasyonda hareket eden ve etmeyen varlıklardan üç tanesini söyler misiniz?

E-Öğrenme Platformu: Hareket eden varlıklar. Hayvanlar, insanlar ve bitkiler hareket ederler. İnsanlar ve hayvanlar değişik şekillerde hareket etme yeteneğine sahiptirler. Hayvanlar koşar, zıplar, atlar veya sürünür. İnsanlar istedikleri yöne yürüyebilir, yüzebilir, yazı yazabilirler. Bitkilerin hareketleri insan ve hayvanlardan farklıdır. Bitkiler kökleri ile toprağa, yaprak çiçek ve dalları ile ışığa doğru yönelerek hareket ederler.

Mustafa Ö: Bunu biliyorduk zaten değil mi?

E-Öğrenme Platformu: Çevremizdeki cansız varlıkların da hareket ettiğini görürüz. Cansız varlıkların hareket etmesi için dışarıdan bir etkinin olması gerekir. Yerde duran topun hareket etmesi için Vural’ın topa vurması gerekir. Bu yel değirmeninin hareket etmesi için rüzgarın esmesi gerekir. Bu el arabasının hareket etmesi için birinin onu itmesi gerekir. Cansız varlıkların hareketini kolaylaştırmak için birçok makine ve araçtan faydalanılır. Bu araçlardan en önemlisi tekerlektir. Taşıtlar tekerler sayesinde kolay hareket eder. Tekerlek ayrıca sandalye, koltuk, buzdolabı ve çamaşır makinesi gibi araçların altına takılarak hareketi kolaylaştırır.

Mustafa Ö: Evet. Cansız varlıkların hareketi dışarıdan uygulanan kuvvete bağlıydı. Diğer etkinliğe geçelim. (V.K., 08.11.2018/1:42-10:28, Video 2).

Yukarıda sunulan kesitten anlaşılacağı üzere E-öğrenme platformu “hareket” ile ilgili bilgileri düz anlatım yoluyla öğrencilere aktarmış ve Mustafa öğretmen bu bilgileri tekrar ederek pekiştirme (Hareket neymiş o zaman? Cansız varlıkların hareketi dışarıdan uygulanan kuvvete bağlıydı; Bunu biliyorduk zaten değil mi?) yapmıştır. Birçok derste benzer örnekler yaşandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede E-öğrenme platformunu çok kullanma nedenleri sorulmuş ve verilen cevaplar E-öğrenme platformunun derse katılımı artırmak amacıyla ve etkili öğrenmeyi sağladığı düşüncesiyle çok kullanıldığını göstermiştir.

Mustafa Ö: Çocuklar eve gidince ilk işleri tablet telefon. Akıllı tahtada e-öğrenme platformundaki o etkinlikler bölümünü çok seviyorlar. Neden? Çünkü tableti çok seviyorlar. Günümüzde bunu işte ya çocuklar tablet telefon önüne geçemiyoruz artık. Önüne geçemiyorsak artık ben veli toplantılarında diyorum ki çocuğun elinde telefonu tableti alamıyorsun. Madem öyle 3. Sınıf konularından indir. Güzel hazırlanmış gerçekten programlar var. Benim çocuğum 1. sınıfa gidiyor. Telefonu elinden zor alıyorum. Gittim okuma yazma programı indirdim. Şu anda sınıfında en iyi okuma yazma yapan çocuk. Sürekli telefonu zaten eline alıyor. Telefonu eline aldığı zaman madem bakıyor faydalı şeylere baksın. Akıllı tahtayı açmamda ki sebep te o. Çocuklar bu teknolojiye bağımlı gidecekler. Artık bunun önünü kapatamıyoruz. Madem öyle buradan da görsünler. Bende anlatayım. O ihtiyaçlarını da gidersinler. Çünkü bu soruya kim cevap vermek ister dediğimde üç beş kişi parmak kaldırıyor. Akıllı tahtada olunca soru, kim bunu yapmak ister dediğimde hepsi parmak kaldırıyor. Hiç konuşmayan öğrencim bile parmak kaldırıyor, tahtaya kalkıyor. (Görüşme Kaydı,(G.K) 20.12.2018/39:38-41:08).

İçeriğin aktarılması konusunda Mustafa öğretmen çoğunlukla E-öğrenme platformundan yararlanmaktadır. Öğrenme platformunda sunulan bilgileri kendisi özetlemekte, örnekler vermekte ve pekiştirme yapmaktadır. Kısmen de olsa öğrencilere kapalı uçlu sorular yöneltmektedir. Ancak bu sorular da genellikle “değil mi?” kalıbında olan onaylama sorularıdır. Öğrenme platformunun ve Mustafa öğretmenin anlatım zamanlarında öğrenciler, bilginin pasif alıcısı konumunda yer almaktadır. Sadece değerlendirme etkinlikleri bağlamında öğrencilerden hatırlama düzeyinde bilişsel çaba sergilemeleri beklenmektedir.

Öğrenciye yöneltilen soru tipleri ve düzeylerine ilişkin bulgular: Mustafa öğretmenin, derslerinde soru-cevap yöntemini kullandığı gözlenmiştir. Ancak genel olarak sorduğu sorular incelendiğinde bilme ve hatırlama düzeyleriyle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu sorular, “Ne?/Hangi?” kalıbıyla

biten sorular, onaylama soruları sıklıkla sorulan soru tipleridir. Sıklığı az da olsa “Neden?” soruları da öğrencilere yöneltilen sorular arasındadır. Matematik dersinde Mustafa öğretmenin öğrencilere yönelttiği kapalı uçlu, ne/hangi sorularına ilişkin gözlem kaydı şu şekildedir.

Mustafa Ö: Onlar basamağına yuvarlama yaparken hangi basamağı bakıyorduk? Kim söyleyecek? Onluğa yuvarlama yaparken. Nuran. (V.K., 15.10.2018/2:12-2:20, video 2).

Hayat Bilgisi dersinde E-öğrenme platformunda “Kroki” konusuna giriş yaparken konu hakkında animasyon izletilmiştir. Animasyonda uçan bir uçağın görüntüsü varken Mustafa öğretmen animasyonu durdurarak öğrencilere sorular sormaya başlamış ve şu şekilde bir kesit ortaya çıkmıştır.

Mustafa Ö: Uçağı neden gösteriyor olabilir? Sabiha.

Sabiha: Kroki çizmek için.

Mustafa Ö: Kroki ne demektir?

Ali: Bakmak çizmek.

Mustafa Ö: Nasıl bakmak çizmek demek?

Ali: Kuş bakmak.

Mustafa Ö: Hah. Kuş bakışı. Uçağı o yüzden gösteriyor. Uçaktan yeryüzünün nasıl gözüktüğüne bakmak için. Peki, hiç uçağı bindiniz mi? (V.K., 22.10.2018/6:42-7:58, video 1).

Diyalogda görüldüğü gibi Mustafa öğretmen öğrencilere çıkarımda bulunmaları için “Neden?” sorusunu sormuş ancak sorgulamayı tek bir öğrenciden aldığı cevapla tamamlamıştır. Ardından “Ne?” soru kalıbını kullanarak odağı değiştirerek öğrencilerin deneyimlerine yönelik “evet” ya da “hayır” ile cevap verilebilecek kapalı uçlu, hatırlama düzeyinde bir soru sorularak diyalog sürdürülmüştür.

Matematik dersinde Mustafa öğretmenin, tek ve çift sayılarla ilgili bir konuda kapalı uçlu ve hatırlama düzeyinde sorular sorması ise şu şekilde gözlenmiştir.

Mustafa Ö: İkinci sınıfta epeyce yapmıştık ama bakalım kimler hatırlıyor. Bir sayının tek mi çift mi olduğunu nasıl anlıyorduk?... Unuttunuz mu ya? Hani tahtanın sağ tarafına asmıştık. Tekler “T” ile çiftler “Ç” ile...(Öğretmen burada konuşmayı bırakıp etkileşimli tahtayı açmaya çalışıyor. Bu işlem bir dakikadan fazla sürüyor. Daha sonra konuşmaya devam ediyor)

Mustafa Ö: Bir sayının tek mi çift mi olduğunu anlamak için nereye bakmamız gerekiyor? Hangi basamağı bakacağız? Birler mi, onlar mı, yüzler mi? (Mustafa öğretmen öğrencilerden

teker teker cevap aldıktan sonra) Birler çoğunlukta demek ki birler doğru cevapmış. (V.K., 24.10.2018/0:40-3:53, video 3).

Örnek olarak sunulan gözlem kayıtlarından anlaşılabileceği üzere Mustafa öğretmen genellikle hatırlama düzeyinde, kapalı uçlu, tek bir doğru cevabı olan soru tipleri kullanmaktadır. Kimi zaman öğrencilerin akıl yürütmeleri, çıkarımda bulunmaları amacıyla sorular sorsa bile bu soruların cevapları üzerinde fazla durmadan odaklandığı konuya dönmeye çalışmaktadır.

Düşünmeyi engelleyici davranış ve söylemlere ilişkin bulgular: Mustafa öğretmenin öğrencilere yönelttiği soruların cevaplandırılmasında öğrencilere düşünmeleri için yeterli zaman tanımadığı gözlenmiştir. Bu, genellikle öğretmenin zihninde ki doğru cevaba odaklandığı ve bir an önce o doğru cevaba ulaşma isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin bazı tartışmalı konulardaki fikirlerine ilişkin yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı söylemler kullandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin düşünmeleri için zaman tanınmadığı şu kesitle örneklendirilebilir.

Nuran: Onlar basamağına bak-(öğrenci cevabından emin değil, öğretmen bunu fark ediyor ve kendisi cevap veriyor)

Mustafa Ö: -Onlar,... Birler basamağına bakıyorduk, değil mi? Yüzlüğe yuvarlama yaparken de Necla...

Necla: ...(düşünüyor, ama öğretmen düşünmesi için zaman tanımadan cevap veriyor)

Mustafa Ö: Onlar basamağına bakıyoruz, değil mi? (V.K., 15.10.2018/2:20-2:35, video 2).

Hayat Bilgisi dersinde “arkadaşlık” ile ilgili bir konuda Mustafa Öğretmenin yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı ifadelerde bulunması şu şekilde gözlenmiştir.

E-Öğrenme Platformu: ...okula geldiğimde boya kalemlerimi evde unutmuştum. Arkadaşım Sinan’dan boya kalemlerini kullanmak için izin istedim. Sinan izin vermedi. Neden vermedi anlamadım. Zor durumda bana yardımcı olmadığı için ona çok kırdım....

Mustafa Ö: Murat sizden kalem isteseydi kim verirdi? (Parmaklarını kaldıran öğrenciler olduğu gibi kaldırmayanlarda var.)

Mustafa Ö: Verirdiniz değil mi? Peki Sinan Murat’tan kalem istese Murat verir miydi?

Öğrenciler: Vermez.

Mustafa Ö: Ne yazık ki öyle oluyor işte. Ama aslında vermesi lazım. Ben istedim o bana vermedi. O isterse ben de ona vermem dememek lazım. Bunu kine dökmemek gerekiyor.

Ben ona vereyim ki o yaptığı yanlış anlaşsın. Yaptığı yanlışın farkına varsın.

Fatma: Ben olsam vermem. Neden vereyim?

Mustafa Ö: (Biraz yüksek bir sesle...) Çocuklar böyle işte ben olsam vermem diyor. Sen ver ver o utansın anlasın yaptığını... (V.K., 15.10.2018/0:48-3:54, video 2).

Benzer şekilde Türkçe dersinde Mustafa öğretmenin “iyilik-kötülük” kavramları üzerinden yönlendirici, aşılایıcı ve yargılayıcı söylemler kullandığı gözlenmiştir.

Mustafa Ö: Ne yazdık buraya. Sana kötülük yapana iyilik yaparak onu cezalandır.

Nuran: Bana kötülük yapana ben neden iyilik yapayım ki?

Mustafa Ö: İnsanlara yardım etmeliyiz bize kötülük yapsalar bile. Bize zor günümüzde yardım etmeyenlere biz onların zor gününde yardım etmeliyiz değil mi? Sana iyilik yapana sende iyilik yaparsın bunu herkes yapar. Bu aslında kolaydır. Zor olan sana kötülük yapana iyilik yapmaktır. Sana ihtiyacın olduğunda malzemeyi vermeyenlere onun ihtiyacı olduğunda sen ver ki hatasını anlasın. Hatasını anlasın ki bir daha yapmasın.

Sevgi: Öğretmenim mesela Ahmet Fatma’ya vurdu ya. Fatma ona vurmasın mı yani?

Mustafa Ö: Evet güzel örnek. O bana vurdu bende ona vururum dememeli. Tamam, şu hemen metnin etkinlik bölümünü yapalım. Sonra değerlendirme soruları var ona geçiyoruz. (V.K., 24.10.2018/3:30-5:02, video 6).

Diyalogdan anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmen Nuran isimli öğrencinin fikrini kabul etmiyor ve yönlendirici bir yorumda bulunuyor. Aynı şekilde Sevgi isimli öğrenci de öğretmenin yorumunu sorguluyor ancak öğretmen ona da yönlendirici bir cevap veriyor. Hayat Bilgisi dersinde de öğretmenin yine yönlendirici, aşılایıcı ve yargılayıcı ifadelerde bulunduğu şu şekilde örneklendirilebilir

Hasan: Öğretmenim benim oyuncaklarım var. Onları veremem.

Mustafa Ö: Yok zaten evdeki eski oyuncaklarını değil. Yeni oyuncaklar alıp vereceğiz.

Sevgi: Öğretmenim yeni oyuncakları neden onlara vereyim ki? Ben kendime alıyayım.

Mustafa Ö: Hayır canım burada. Önemli olan zaten çok sevdiğiniz şeyleri paylaşmak. Mesela çok sevdiğin bir şeyi verdiğin zaman esas sevgi burada ortaya çıkıyor. Diyelim çok sevdiğin bir kalemin var. Onun yerine sıradan bir kalem verirsin ama çok sevdiğin kalemi verirsen daha kıymetli oluyor.

Hasan: Benim evde çok sevdiğim bir oyuncakım var. Annem doğum gününde almıştı. Ama onu veremem.

Mustafa Ö: Yok zaten kullanılmış eşyaları vermeyelim diyorum. Yeni eşyalar olsun. (V.K., 30.10.2018/13:52-14:59, video 1).

Mustafa öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede de yönlendirici, aşılایıcı ve yargılayıcı söylemlerine ilişkin yukarıda örneklendirilen diyaloglar sorulmuştur. Öğretmenlerden bu gözlemleri destekleyen açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir

Araştırmacı: ...Kullandığınız bu ifadelerin düşünme becerilerini engelleyici ifadeler olduğunu düşünüyor musunuz?

Mustafa Ö: Aslında...Evet. Ama olumlu yöne yönlendirmek için. Tarafsız değil de. Doğruyu bulmak için güzeli bulmak için bazen yönlendiriyoruz öğrenciyi. Bu benim değil sadece bütün öğretmenlerde var. Bence bütün öğretmenler ister ki benim öğrencilerim hepsi çok iyi olsun. Hepsi çok doğru olsun. Senin fikirlerini boş ver o fikirleri. Bak doğru burada buraya gel. Bu moddan çıkamadığımız için eleştirel düşünmeyi biraz bozuyoruz. Çocuğun düşüncesine ket vurmuş oluyoruz. Tabi engelliyor. Ama biz hani olumlu yönde engellemek istediğimizde çocuk güzel yapsın güzel davranışta bulunsun. Kin gütmesin kindar olmasın. O davranışları küçükten engelleyim önünü alalım isteği var. Ama tabi bu yaptığımız düşünme becerilerinin gelişmesini engelliyor. (G.K., 20.12.2018/32:10-33:40).

Yukarıda verilen gözlem örnekleri ve öğretmen görüşmesinden de anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmen düşünmeyi engelleyici söylemler kullanmakta ve bu söylemleri öğrenciyi doğruya, güzele, iyiye yönlendirmek amacıyla kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca bu gibi söylemlerin öğrencilerin düşünme becerilerini engellediğinin de farkında olduğunu belirtmiştir.

Gözlemlenen derslerde Mustafa öğretmenin zihninde var olan, doğru olarak kabul ettiği bir cevap olduğu ve öğrencileri o cevabı bulmaya yönlendirdiği görülmüştür. Fen Bilimleri dersinde yaşanan diyalog örnek olarak verilebilir.

Mustafa Ö: Bitkiler nasıl hareket ediyordu kim söyleyecek?

Necla: Öğretmenim rüzgâr vurunca sallanıyor.

Mustafa Ö: O onun kendi hareketi değil. Dıştan gelen bir etkiyle hareket ediyor. Kendi hareketini düşün. Ali.

Ali: Öğretmenim küçük bitkiler var ya şöyle...(yere çömelip yavaş yavaş ayağa kalkıyor)

Mustafa Ö: O onun hareketi değil büyüme var orada. Afşar.

Afşar: Öğretmenim ayçiçekleri var ya güneşe doğru dönüyor.

Mustafa Ö: Güneşe doğru dönüyor. Tamam bu hangi, bitkinin adı neydi?

Afşar: Ayçiçeği günebakan.

Mustafa Ö: Ayçiçeği günebakan tamam. (V.K., 08.11.2018/10:02-14:26, video 2).

Benzer bir diyalog Türkçe dersinde de yaşanmıştır. Aşağıda bu diyalog örneği sunulmuştur.

Mustafa Ö: Sizce bu metni neden yazmışlar? Bu metnin ana fikri ne olabilir. Ali.

Ali: Yardımlaşma

Mustafa Ö: Yardımlaşma kime yardımlaşma.

Ali: Kuşa, hayvanlara.

Mustafa Ö: Hah. Hayvanlara yardımlaşma. Sadece kuş dersek bu ana fikir olmaktan çıkar. Tüm hayvanlara. Orda kuş örnek gösteriliyor. Ama esas anlatılmak istenen hayvanlara. Başka bir şey daha vardı. Bir şeyin öneminden bahsediliyordu.

Necla: Sevgi

Mustafa Ö: Bir hayvanlar var birde...

Uygur: Ağaçlar

Mustafa Ö: Ağaçlar demeyelim de ne diyelim ona da. Genelini alalım.

(Öğrencilerden Doğa, bitki, orman cevapları geliyor.)

Mustafa Ö: Bitki diyelim. Yani bu metnin yazılma amacı bize bitkilerle hayvanları işte korumalıyız, iyi davranmalıyız. Ne kadar değerli olduğundan bahsediyor. (V.K., 08.11.2018/4:49-6:12, video 8).

Mustafa öğretmen, 08.11.2018 tarihli Türkçe dersinde ders kitabında yer alan bir etkinliği yaptırırken öğrencilerden düşüncelerinin gerekçeleri isteyerek düşünmeye teşvik etmiş, ancak yine zihninde yer alan doğru cevabı bulmaları için öğrencileri yönlendirmiştir. Öğrencilere önce ders kitabında yer alan Görsel 3.1 gösterilmiş ve görselde yer alan soru yöneltmiştir.

Aşağıda verilen görseli inceleyiniz. Görseli beğendiniz mi? Söyleyiniz.



Görsel 3.1. Türkçe ders kitabında yer alan görsel

Mustafa Ö: Bu görseli beğendiniz mi beğenmediniz mi? Kim söyleyecek bunu bana. Yücel başla.

Yücel: Çok çirkin beğenmedim. Çünkü annesine bakmadan söylüyor.

Mustafa Ö: Bakarak söyleseydi. Yine aynı cümleyi söyledi ama bakarak söyledi. Bu sefer ne diyeceksin. Gene çirkin mi diyorsun. Yoksa bakarak söylediği için güzel mi?

Yücel: Güzeldir.

Mustafa Ö: Güzeldir. Peki, başka Necla.

Necla: Güzel öğretmenim.

Mustafa Ö: Güzel mi? Kuşun tavrı güzel sıkıntı yok. Peki, neden güzel?

Necla:.....

Mustafa Ö: Peki. Fatma.

Fatma: Öğretmenim hani o yine mi solucan dedi ya. Keşke güzel davranmış olsaydı. Belki bir dahakine meyve falan getirirdi.

Mustafa Ö: Evet. Bizde bunu çok diyoruz ama değil mi? Annemize falan. Anne yine mi? Burada aslında bu söz kuşlara değil. Bu söz aslında bize söylenen bir söz. Biz söylüyoruz böyle kuşlar değil. Sevgi.

Sevgi: Ben beğenmedim. Çünkü annesinin kalbini kırmış olabilir.

Sabiha: Annesine terbiyesizlik yapıyor. O ona uğraşmış solucan bulmuş o beğenmiyor.

Mustafa Ö: Saygısızlık ediyor yani. Bu solucanı bulmak kolay bir şeymi?

Ali: Bence annesine doğru söylemiş. Çünkü solucan çok kötü yenmez ki.

Mustafa Ö: Ya sen bunu kendin olarak düşünme. Hayvanlar birbirini yiyor. Kuşlar solucanı severler. Sen kuş haklı diyorsun yani, ne demeli annesine o zaman?

Ali: Bence haklı. Anne bana meyve getir diyebilir. (V.K., 09.11.2018/14:45-15:00, video 10 ve 00:00-03-25, video 11).

Diyalogda görüldüğü üzere Mustafa öğretmen kitapta yer alan etkinliği kullanarak öğrencilerinin düşüncelerine gerekçe bulmaları için bir soru yöneltmiş ancak Yücel ve Necla'dan zihninde var olan cevapları (Evet. Bizde bunu çok diyoruz ama değil mi? Annemize falan. Anne yine mi? Burada aslında bu söz kuşlara değil. Bu söz aslında bize söylenen bir söz. Biz söylüyoruz böyle kuşlar değil) alamamış ve onları zihninde yer alan cevaba yönlendirmiştir. Ancak Fatma'dan istediği cevabı alınca görsel ile ilgili zihninde var olan açıklamayı yapmış ve sorgulamayı tamamlamıştır. Buna rağmen Ali farklı bir fikir söylemiş ama Mustafa öğretmen onun fikrine de aşılıyıcı bir yorumda bulunarak düşünmeye engel olmuştur. Sonuç olarak, Mustafa öğretmenin düşünmeyi engelleyici söylem ve davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Bu söylem ve davranışlarda Mustafa öğretmenin kazanımları yetiştirme kaygısı ve öğrencilerini olumlu davranışlara yönlendirme isteği etkili olmadığı öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede ortaya çıkmıştır.

Düşünmeye sevk eden söylemlere ilişkin bulgular: Mustafa öğretmenin zaman zaman öğrencilerinden alternatif fikir, onların akıl yürütmelerini, düşünceleri için gerekçe sunmalarını ve çıkarımlarda bulunmalarını istediği gözlenmiştir. Ancak bu konuda oldukça sınırlı sayıda örneğe rastlanılmıştır. Özellikle Türkçe dersinde rastlanan örnek diyaloglardan biri aşağıda sunulmuştur.

Mustafa Ö: Hasan ne diyorsun bir yaralı kuş bulursan ne yaparsın?

Hasan: İlk önce veterinere götürürüm. Onun yarası falan varsa onu iyileştirmek için. Sonra ona bakabilecek birisine söylerim. O da böylece iyileşmiş olur.

Mustafa Ö: Başka fikir alalım. Uygur ne yaparsın.

Uygur: Ne yaparım biliyor musun? (Yerden yukarıya doğru fırlatma hareketi göstererek)

Tutar böyle fırlatırım. Uçar gider.

Mustafa Ö: Düşmüş uçamıyor. Fırlattın bir daha düşerse. Risk mi alıyorsun?

Uygur: Yani.

Mustafa Ö: Tamam başka fikir alalım. Betül.

Betül: Yaralanmış yerlerini sarardım. Sonra yuvasına geri koyardım.

Mustafa Ö: Çok güzel (V.K., 08.11.2018/10:07-12:48, video 10).

Yine Türkçe dersinde “Tavşan ile Kaplumbağa” metni okunduktan sonra öğrencilerin çıkarımında bulunmaları istenmiş, alternatif fikir arandığı gözlenmiştir.

Mustafa Ö: Bu hikaye hep anlatılır. Sizce bu hikayede anlatılmak istenen ne? Fikirlerinizi alalım bakalım. Evet. Aliye.

Aliye: Selam vermemek.

Mustafa Ö: Selam vermemek, Uygur.

Uygur: Kibirli olmayalım.

Mustafa Ö: Kibirli olmayalım diyor. Hasan.

Hasan: Kendimizi beğenmeyelim

Mustafa Ö: Kendimizi beğenmişlik etmeyelim. Ali.

Ali: Küçükleri küçük görmeyelim.

Mustafa Ö: Ha. Kimseyi küçümseyelim. Rakibimizi küçük görmeyelim. (V.K., 24.10.2018/07:14-09:10, video 7).

Mustafa öğretmen özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerini düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlarda bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında Türkçe ders kitabının yapısının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe ders kitabında yer alan metin ile ilgili etkinliklerde öğrencilere yöneltilen soru kalıpları ve etkinliğin sunumunun öğrenciyi düşünmeye sevk edecek türden olduğu araştırmacı alan notlarına yansımış ve öğretmen ile yapılan görüşmeyle de desteklenmiştir. Mustafa öğretmen Türkçe ders kitabı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

Mustafa Ö: Biz öğretmenler olarak genelde Milli Eğitim’in bize vermiş olduğu kitaplardaki etkinlikleri yaptırıyoruz. O yüzden Milli Eğitim daha önceki yıllarda düşünme yoktu. Çocuk direkt böyle soru cevap. Çok basit. Ama şimdi bu seneki etkinlikler birazcık daha değişmiş görünüyor. Çocuk konuşsun istiyorlar. Düşüncelerini fikirlerini. Etkinliklerde bugüne kadar öyle bir şey yoktu. Şimdi mesela Türkçe kitabında ki etkinliğe bakıyorum. Diyor ki işte.

Çocuklarınız şu konu hakkında fikirlerini söylesin. Onlardan başlayacak. Bizim sonuçta bir plan programımız oluyor. Verilen kazanımlar oluyor. O kazanımlardan itibaren bu etkinlikler yapılmaya başlanırsa. Tabi ki de içinde olan biziz. Biz onlara bakarak kendi etkinliğimiz o konular hakkında yapabiliriz. (G.K., 20.12.2018/03:35-4:30).

Sonuç olarak Mustafa öğretmen genellikle Türkçe derslerinde düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlarda bulunmaktadır. Ancak yukarıda verilen gözlem ve görüşme örneklerinden de anlaşılacağı üzere özellikle Türkçe derslerinde bu söylem ve davranışların öğretmenin kendisinden değil kullanılan ders kitabından kaynaklandığı söylenebilir.

İletişimi engelleyen durumlara ilişkin bulgular: Ders esnasında gerçekleştirilen gözlemler boyunca Mustafa öğretmen iletişimi başlatan ve sonlandıran kişi olarak görülmüştür. Bu gözlem, sınıf içi iletişimin genellikle öğretmen-öğrenci arasında yaşandığını göstermektedir. Öğrenci-öğrenci iletişimi ise neredeyse hiç gözlenmemiştir. Ders boyunca öğrenciler öğretmenleri ile oldukça özgür bir iletişim sergilemekte ancak bu özgürlük çoğu zaman sınıfta gürültü olmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin diğer arkadaşları konuştuğunda onları dinlemedikleri ve bu nedenle Mustafa öğretmen tarafından uyarıldıkları birçok kez gözlenmiştir.

Türkçe dersinde Nuran isimli öğrenci konuşurken sınıfta oluşan gürültüden dolayı Nuran'ı duymakta güçlük yaşayınca Mustafa öğretmenin sınıfı uyardığı gözlenmiştir. Ayrıca video kaydını incelerken araştırmacı sınıfta oluşan gürültüden dolayı, Nuran'ın tam olarak ne söylediğini anlayamamıştır.

Nuran: Öğretmenim ben beğendim. Çünkü ...(Gürültüden anlaşılmamıştır.)

Mustafa Ö: Yani sen de beğenmedin. (Ellerini birbirine vuruyor) Şuradan gelen ses. Bak rahatsız ediyorsunuz. Aynı zamanda saygısızlık ediyorsunuz. Sizi dinleyenler var. Dinleme sırası sizde. Nuran'ı bir dinleyelim. (V.K., 08.11.2018/4:08-4:4, video 11).

Türkçe dersinde Betül isimli öğrenci bir metin okumaya başladığında diğer öğrencilerin Betül'ü dinlemediğini ve kendi aralarında konuştuklarını fark eden Mustafa öğretmenin sınıfı uyardığı gözlenmiştir.

Mustafa Ö: Evet Betül oku bakalım yazdığın cümleyi.

Betül: ...(Okumaya başladı ama sınıftaki gürültüden dolayı Betül'ün sesi duyulmadı)

Mustafa Ö: Evet, Betül'ün okuduğunu kim söyleyecek bana. Betül'ün ne dediğini. Bazıları Betül'ü dinlemedi ama. Şimdi ben o dinlemeyenleri dinlemesem, dramaya almasam haklı

mıyım haksız mıyım? Betül'cüğüm bir daha oku. Yaptıkları ayıbın farkındalar, özür dilemek istiyorlar.

Betül: İyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. Çünkü noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum. (V.K., 16.11.2018/00:20-1:25, video 8).

Gözlemler boyunca sınıf içerisinde ki iletişimin biçiminin öğretmen-öğrenci arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Öğrenci-öğrenci iletişimi ise neredeyse hiç gözlenmemiştir. Mustafa öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede sınıf içi iletişim ile ilgili fikirlerini açıklamış ve öğrencilerin çatışacağı kaygısından dolayı öğrenci-öğrenci iletişimini desteklemekten ziyade engellediğini belirtmiştir.

Mustafa Ö: Benimle olan iletişimleri çok iyi. Bu biraz benim yüzümün yumuşaklığından mı diyeyim. Çok böyle sabırlı sakın bir yapım var ondan mı kaynaklanıyor. Çocuklar benimle çok rahat oluyor. Ama birbirleri ile olan iletişimlerinde bazen sıkıntılar oluyor. Tartışmalar çıkıyor, anlamıyorlar birbirlerini, dinlemiyorlar birbirlerini, en ufak bir şeyi sorun haline getirme modundalar. Bir arkadaşım bir şey dese de hemen öğretmene şikayet etsem o ceza alsın kafasındalar. Sürekli arkadaşını gözleyen öğrencim var benim. Dersi bırakmış arkadaşım bir şey yapsa da onu öğretmene söylesem derdinde olan öğrencilerde var.

Araştırmacı: Peki hocam sınıf içi ders esnasında iletişimleri var mı? Bir konu hakkında karşılıklı konuşma tartışma tarzı etkinlikler yapıyor musunuz?

Mustafa Ö: Karşılıklı konuşma... Yani öyle bir etkinlik yaptık mı, çok ta hatırlamıyorum. Genelde bana karşı söylüyorlar ama birbirlerine karşı kullandığımız Türkçe dersinde bazen olabiliyor. Soruya cevap veriyor. Yok, o öyle değil. Bunun sonucunda olumsuz tartışmaya gittiği için ben çok da müsaade etmiyorum. Farkında değildir ama olumsuza yönelmesin diye kestiğimde oluyordur. Müdahale etmek açısından. Belki dediğin gibi çocuk farklı bir yönden bakacak arkadaşının düşüncesine ama sanki ne bileyim ona hazır değiller gibi. Ya da ben mi hazır değilim acaba. Öylede düşünüyorum aslında. (G.K., 20.12.2018/13:50-17:42).

Daha sonra Mustafa öğretmene ders içi iletişimi engelleyen söylem ve davranışlar ile ilgili örnek diyaloglar verilerek gerçekleştirilen çağrışım tekniğine dayalı görüşmede Mustafa öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimini engelleme eleştirel düşünmeye zarar verebileceğini fark etmiştir.

Mustafa Ö: Çocuklarla olan iletişimimi kendi açımdan iyi buluyorum. Çocukların çocuklarla iletişimi konusunda ise çok müdahale ettiğimi düşünüyorum. Çocukların fazla birbirleriyle muhatap olmalarını istemiyorum. Özellikle birbirleriyle hiç oynamayan vakit geçirmeyen çocuklar iyi bir şey de söylese kötü algılıyorlar. Teneffüste mesela çok iyi anlaşıyorlar oynuyorlar falan. Aslında iletişimleri çok iyi. Ama ders esnasında ben girdiğim zaman bir otorite girdiği zaman iletişimlerinde biraz sıkıntı yaşıyor. Hani normalde bana böyle bir

şey söyleyebilirsin ama öğretmenin yanında bana böyle bir şey söyleyemezsin. Beni çoğunlukla otorite olarak görüyorlar sanki. Aslında demokratik olmaya çalışan bir öğretmenim. Ama sonucunu düşündüğüm zaman, bu tartışma uzar gider bunlar tartışılır. Düşündüğüm zaman otoriteyi işin içine sokmaya çalışıyorum. Hani sonundaki ürünü düşünüp olumsuz bir şey çıkacak korkusu oluyor bende kesmeye çalışıyorum. Aslında kesmesek devam etsek ne olur bilmiyorum. Belki benim otoritem sarsılır ama belki eleştirel düşünme başlayabilir. Rahatça fikirlerini açabilirler birbirlerine karşı ders içinde. (G.K., 20.12.2018/20:38-22:20).

Sonuç olarak, sınıfta öğretmen-öğrenci arasında bir iletişim varken öğrenci-öğrenci iletişimi neredeyse hiç gözlenmemiştir. Ders işlenirken öğrenciler arasında hiç tartışma ortamı yaşanmamıştır. Bu noktada öğretmen düşünme becerileri için olumsuz bir durum olabileceğinin farkında olmasına rağmen öğrenci-öğrenci iletişimini öğrencilerin çatışma yaşayacağı kaygısından dolayı engellediğini belirtmiştir.

Mevcut durum tespiti ile ilgili bulguları özetleyecek olursak; düşünme ve iletişim becerileri bağlamında sınıfta birçok sorunun varlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sınıfta öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme süreci yürütülmektedir. Öğretmen bu süreçte daha çok ders kitabı ve e-öğrenme platformuna bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin yürüttüğü içeriğin aktarılması süreci bu materyallerden doğrudan etkilenmektedir. Öyle ki Türkçe ders kitabında kullanılan etkinliklerin düşünmeyi destekleyecek biçimde hazırlanması, Türkçe dersinde sınırlı da olsa düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlar gözlemimizi sağlamıştır. Öğretmen genel olarak öğrencileri doğruya yönlendirme ve kendi zihnindeki doğru cevabı buldurma eğilimindedir. Bu eğilim öğrencilerin düşüncelerini engelleyici unsurlar içermektedir. Ayrıca öğrencilerine düşünceleri için yeterince zaman tanımamaktadır.

Düşünme becerilerini harekete geçirebilecek en önemli unsurlardan biri öğrenciye yöneltile soru tipleri ve düzeyleridir. Bu noktada da öğretmenin sorduğu soruların daha çok bilme ve hatırlama düzeyleriyle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu sorular, “Ne?/Hangi?” kalıbıyla biten sorular, onaylama soruları sıklıkla sorulan soru tipleri olmuştur.

Öğretmenin düşünme becerileri ile ilgili konulara yabancı olması bu sorunların önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen en açık kanıtın öğretmenle yapılan görüşme kayıtları olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenin düşünme becerileri ile ilgili örnek düşünceleri şu şekilde sunulmuştur.

Araştırmacı: Düşünme becerileri deyince ne geliyor aklınıza?

Mustafa Ö: Bir konu hakkında fikrini hiç böyle sıkılmadan, rahatça düşünecek, dile getirecek, konuşacak, tartışacak, eleştirecek. Bunların hepsini yapacak çocuk.

Araştırmacı: Düşünme becerileri kazandırma konusunda ne tür etkinlikler yapıyorsunuz ya da özel bir gayret harcıyor musunuz hocam?

Mustafa Ö: Herhangi bir konu hakkında istedikleri gibi konuşabiliyor benim öğrencilerim. Rahat olmalarını istiyorum. Bana karşı hitaplarında benden korkmamaları gerektiğini

Araştırmacı: Eleştirel düşünme konusunda özel etkinlikler yapıyor musunuz? Ya da sınıf içerisinde ifadelerinizle desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz?

Mustafa Ö: Onu pek yapamıyorum. Mesela özellikle birbirlerini eleştirme konusunda eleştirilmeye açık değiller henüz. Yani biri sana neden şunu yanlış yapıyorsun dediği zaman çocuk “sana ne!” diyor yani. Ama ha doğru söylüyorsun ben bunu böyle yapmak gerekir, bak teşekkür ederim. Bunu diyemiyorlar. Yani eleştiriye açık değiller. Birbirlerini eleştirme sonucunda kavga dövüş çıkıyor. Tartışma çıkıyor. Küslük başlıyor. Eleştirel düşünme için bilmiyorum sanki biraz erken gibi mi? Ya da eleştirel düşünmenin ne olduğunun farkında mı değiller. O da olabilir.

Yukarıda sunulan diyalogda öğretmenin eleştirel düşünme kavramından öğrencilerin birbirlerini olumsuz olarak eleştirmesini anladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin düşünme, eleştirel düşünme kavramlarına yabancı olduğunu göstermektedir. Benzer bir örnek öğretmenin yaratıcı düşünme ile ilgili görüşlerinde de ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı: Yaratıcı düşünme için neler yapıyorsunuz etkinlik olarak?

Mustafa Ö: ... (yaklaşık 10 saniye kadar düşünüp cevap gelmeyince)

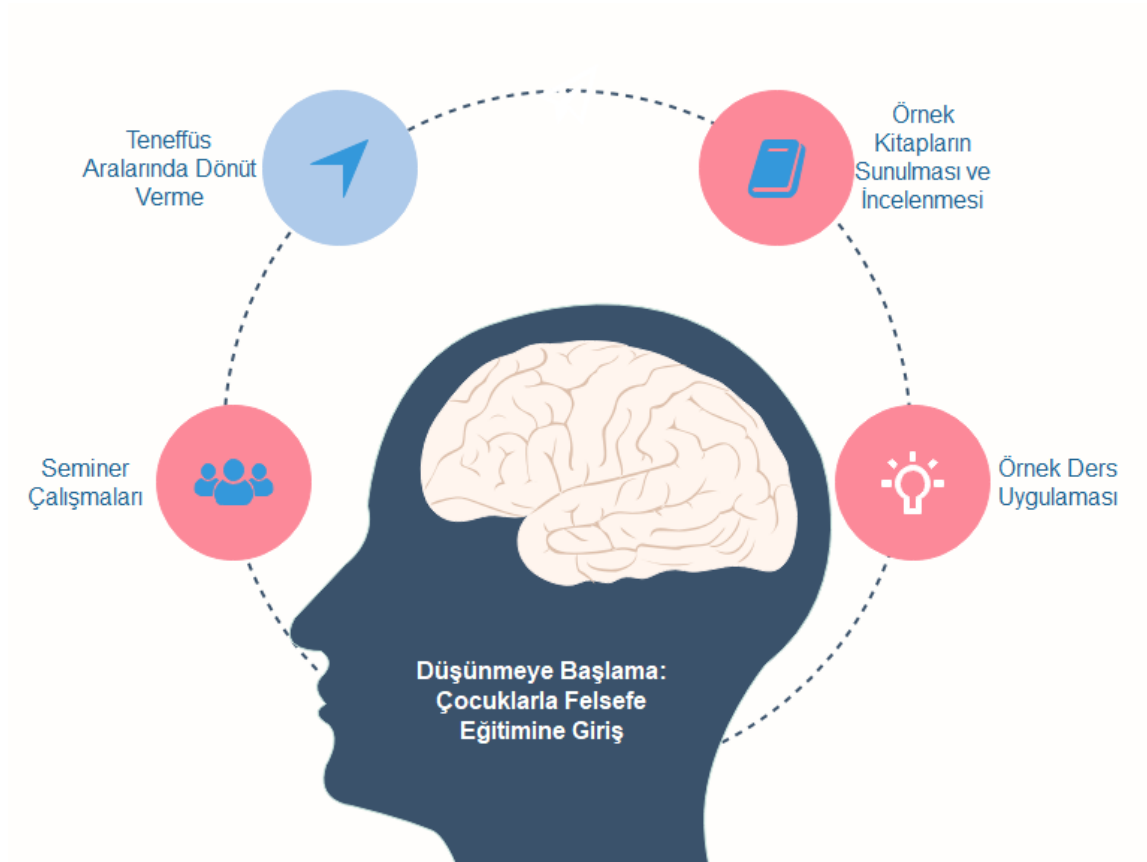
Araştırmacı: Ben hatırlıyorum mesela yaptığınız bir afiş etkinliği vardı. Bir afiş hazırlattınız sınıf içerisinde. Orada mesela bir yaratıcı düşünme sergilemelerini istediniz. Ya da bir meyve hakkında bir şiir yazdırdınız. Bunları yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikler olarak kabul edebiliriz. Bunun dışında var mıdır hocam benim gözlemlemediğim derslerde?

Mustafa Ö: Şu an aklıma gelmedi ama. Ben herhâlde çok şey yapmıyorum yani yaratıcı düşünme hakkında. (G.K., 20.12.2018).

Yukarıda verilen diyaloglardan da anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmenin düşünme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi konularla ilgili bilgi eksikleri olduğu ve ilgili konulara yabancı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilk olarak Mustafa öğretmenin bu konulardaki bilgi eksiklikleri Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dair araştırmacı tarafından bir eğitim verilerek giderilmeye çalışılmış ve farkındalık düzeyinin artırılması hedeflenmiştir.

3.2. Düşünmeye Başlama: Çocuklarla Felsefe Eğitime Giriş

Sınıf içi yapılan gözlemler ve öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda düşünme ve iletişim becerileri bağlamında yaşanan sorunların öğretmenin farkındalık düzeyinin artırılması yoluyla giderilebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle öğretmene Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile ilgili araştırmacı tarafından eğitim verilmesine ve süreç boyunca destek olunmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından sunulan bu desteğe ilişkin bulgular “Düşünmeye Başlama: Çocuklarla Felsefe Eğitime Giriş” teması altında Şekil 3.3’de görüldüğü gibi sunulmuştur.



Şekil 3.3. Düşünmeye başlama: Çocuklarla felsefe eğitime giriş temasına ilişkin bulgular

Seminer çalışmalarına ilişkin bulgular: Öğretmene, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı hakkında ilk eylem planında geniş kapsamlı olacak şekilde araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonrası her hafta etkinlik planının uygulanmasından bir gün önce de yaşanan sorunlar kapsamında seminerler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlarla ilk olarak 14 Ocak 2019 tarihinde araştırmacı

tarafından öğretmene Çocuklarla Felsefe üzerine bir eğitim verilmiştir. Bu çalışmada öğretmene sunulan konu başlıkları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenle gerçekleştirilen eğitime ait konu başlıkları

Konu başlıkları	Alt başlıklar
Felsefe	Düşünme nedir? Felsefe Eğitimi, Felsefe Öğretimi
Çocuk ve Felsefe	Çocuklar ve Filozofların ortak özellikleri, Çocuklar Felsefe Yapabilir mi?
Çocuklarla/Çocuklar için Felsefe nedir?	Tarihsel gelişimi, Amaçları, İçeriği, Öğrenme-öğretme süreci, Değerlendirme, Örnek etkinlikler, Katkıları
Çocuklarla Felsefede öğretmen rolü	Soru türleri, Sınıf yönetimi, Gerekçe isteme, Tarafsızlık, Aşılardan kaçınmak, Saygı, Yalancı muhaliflik, Felsefi sorgulamaya bağlılık, Etkileşim ve iletişimi sağlama

Gerçekleştirilen bu ilk eğitime ilişkin Mustafa öğretmen günlüğüne şu şekilde yansıtma yapmıştır.

“Celal hocamın 3 saatlik güzel bir sunumu oldu. Felsefe konusunda özellikle çocuklar için felsefe konusunda kafamdaki soru işaretlerini giderdi. Açıkçası epey hoşuma gitti ki şöyle. O gün nöbetçiydim. Zil çalınca hemen aşağıya sınıfa gittim. Öğrendiklerim teoride güzeldi ama pratikte nasıl olacağını çok merak ediyordum. Çocuklarda nasıl karşılık bulacaktır? O beş dakika içinde çocuklara sunumda öğrendiğim soruları yönelttim. Hepsi büyük bir istekle parmak kaldırıp söz almak istedi. Hem onların hem de benim çok hoşuma gitti. Gördüğüm tek sıkıntı çocuk fikrini gerekçelendiremiyordu. Bakalım ilerleyen günlerde nasıl gelişecekler” (Ö.G. 14.01.2019).

Aynı gün araştırmacı tarafından tutulan günlüğe ise Mustafa öğretmenin düşüncelerini destekleyen şu ifadeler yansımıştır.

“Bu gün öğretmene yaklaşık 3 ders saati süren bir sunum yaptım. Öğretmen nöbetçi olduğu için teneffüs aralarında sunumu kestik. Gelince devam ettik. Öğretmen çok heyecanlı ve istekliydi. Sunuma ilgisi çok iyiydi. Bir teneffüs nöbet için gidip sunumda öğrendiklerini öğrencileri üzerinde hemen denemiş. Teneffüs bitip geldiğinde öğrenciler üzerinde denediğini ve çok hoşuna gittiğini ifade etti. Bu durum beni çok mutlu etti. Öğretmenin bu kadar istekli ve heyecanlı olması işimi kolaylaştıracak galiba...” (A.G. 14.01.2019).

Öğretmenin ve araştırmacının günlüğüne yansıyan ifadelere bakıldığında öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını öğrenme konusunda göstermiş olduğu ilgi ve

istek araştırmacıda uygulama sürecine ilişkin olumlu izlenimler yaratmıştır. İlk seminer çalışmasından sonra öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda yaşadığı yetersizliklere çözüm olarak “Çocuklarla Felsefede öğretmen rolü” konu başlığına odaklanılan seminerler verilmiştir. Bu seminerler ilk üç etkinlik planı uygulamasında yoğun olarak gerçekleştirilmişken dördüncü etkinlik planı uygulamasından sonra giderek azaltılmıştır. Bu durum öğretmenle gerçekleştirilen son görüşmeye şu şekilde yansımıştır.

Araştırmacı: Kendinizi uygulama konusunda hangi haftadan sonra yeterli hissettiniz? Neden?

Mustafa Ö: Birinci hafta çok zayıftım eve gittim bayağı moralim bozuldu. Anlattığım ders keyif vermedi bana. Dönütte alamadım öğrencilerden. Böyle kaza gibiydi sanki. İki biraz daha, üç biraz daha, ama sanki 4 ve 5 ten sonra olmaya başladı gibi. Çünkü eksikliklerimi gördüm. Özellikle seninle beraber yaptığımız toplantılar. Senin uyarıların, şurda böyle davran burada böyle söyle gibi düzeltmeler işe yaradı. Üstüne koya koya, koya koya herhalde dört ve beşinci haftadan sonra artık düzeldi gibi. Sonraki diğer haftalarda da hiçbir sıkıntı yaşamadığımı düşünüyorum (G.K., 25.04.2019).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı için öğretmene araştırmacı tarafından sunulan eğitim ve uygulama süresince küçük seminerler yoluyla verilen dönütlerin öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulaması konusunda gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Teneffüs aralarında dönüt vermeye ilişkin bulgular: Uygulama süreci boyunca araştırmacı sınıfta gözlemler yapmış ve teneffüs aralarında öğretmene bir önceki ders ile ilgili aldığı notları sunarak Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun olarak hangi söylemi kullanması ve nasıl davranması gerektiği konularında anlık dönütler vermiştir. Bu dönütler öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulaması konusunda yaşadığı eksiklikleri anında düzeltmesini sağlayarak öğretmenin gelişimini önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede uygulamadan bir önceki gün ve teneffüs aralarında araştırmacı tarafından verilen desteği şu ifadelerle açıklamıştır.

Araştırmacı: Yeteri kadar destek alamadığınız konular, zamanlar oldu mu? Araştırmacının size sağladığı destek hakkında ne düşünüyorsunuz?

Mustafa Ö: Öyle düşünmüyorum. Desteğim sağlamdı. Gayet güzeldi dönütler. Günlüğüme de yazdım. Eksik gördüğüm yerleri nasıl düzeltmem gerektiği konusunda bir önceki gün yaptığımız toplantılar çok verimli oldu. Yine teneffüs aralarında yaptığımız konuşmalar anında faydalı oldu. Yer yer ilk başlarda sen bana hani söylüyordun. O ilk başlarda ki

düzeltilmelerin azaldı giderek. Onunla da beraber başarılı olduğumu düşünüyorum (G.K. 25.04.2019).

Araştırmacı ise günlüğüne, teneffüs aralarında öğretmene verilen dönütlere ilişkin şu ifadeleri yazmıştır.

“Bugün ilk uygulama öğretmen tarafından gerçekleştirildi. Çok heyecanlıydı. Birçok sorun çıktı uygulama konusunda... Teneffüs arasında öğretmenle aldığım notları paylaşıp bazı konularda uyarılarda bulundum. Bu uyarılar öğretmen için iyi oldu. Mesela, ilk ders Sabiha ve Nuran isimli öğrencilerin söylediklerini dinlemedi. Oysa diyalogu yönlendirebilecek şeyler söylediler. Teneffüs arasında bunları ilettim öğretmene. İkinci ders hemen o öğrencilere dönüp tekrarlamalarını istedi...” (A.G. 22.02.2019).

Örnek kitapların sunulması ve incelenmesine ilişkin bulgular: Seminer çalışmasından sonra öğretmene ilk uygulama başlayıncaya kadar incelemesi için sekiz adet Çocuklarla Felsefe ile ilgili kitap verilmiştir. Bu kitaplar Görsel 3.2.’de sunulmuştur.



Görsel 3.2. İncelemesi amacıyla öğretmene sunulan kitaplar

Bu kitapların içeriklerinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü, uygulama sürecinin nasıl yürütüleceği, sorulması gereken ve kaçınılması gereken soru

tipleri ve bazı kavramlara ilişkin çocukların yapabileceği düzeyde felsefi tartışmalar yer almaktadır. Öğretmene ilk Çocuklarla Felsefe eğitiminden sonra sunulan kitaplarla ilgili öğretmenin düşünceleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“Celal hocam dönem boyunca gelip gözlemlerini yaptı. 2. dönem okumam ve incelemem için bana bazı felsefe kitapları verdi. Benim felsefe hakkında biraz ön bilgim vardı. Çünkü lisede ve üniversitede felsefe dersleri görmüştüm. Ama kitapları okuduktan sonra aslında ben felsefenin sadece adını biliyordum. İçeriğin hiç de öyle benim bildiğim gibi olmadığını fark ettim. Nasrettin hocanın fıkralarında hiç fark etmediğim noktalar olduğunu gördüm. Atinalı Timon’un durumunu hayata bakış açısını ve nasıl değiştiğini gördüm. Çocuklarla Felsefe yapmak için sabırsızlanıyorum” (Ö.G, 04.02.2019).

Mustafa öğretmenin günlüğüne yazdığı ifadelerde sunulan kitapların öğretmenin Çocuklarla Felsefeye yönelik farkındalığı konusunda olumlu gelişmeler yarattığı görülmektedir. Ayrıca 27 Ocak 2019 tarihinde öğretmenle yapılan Whatsapp görüşmesinde de elde ettiği farkındalığı, ilkökul birinci sınıfa giden oğlu üzerinde deneyimlediğini ifade etmiştir. Whatsapp görüşme kaydı Görsel 3.3.’te sunulmuştur.



Görsel 3.3. Öğretmenle yapılan Whatsapp görüşme kaydı

Görüldüğü üzere araştırmacı tarafından öğretmene sunulan Çocuklarla Felsefe ile ilgili kitapların da öğretmenin düşüncelerini olumlu yönde etkilediği ve kendi çocuğuna yaklaşımını dahi değiştirdiği söylenebilir.

Örnek ders uygulamasına ilişkin bulgular: Öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına olan ilgisi ve uygulama isteği önemli olmasına rağmen uygulamada neler olabileceğini görmesi için araştırmacı tarafından 21 Şubat 2019 tarihinde örnek bir ders anlatımı gerçekleştirilmiştir. Bu ders boyunca Mustafa öğretmen uygulama sürecini gözlemlenmiş ve kendisi için öğretmen günlüğüne bazı notlar almıştır.

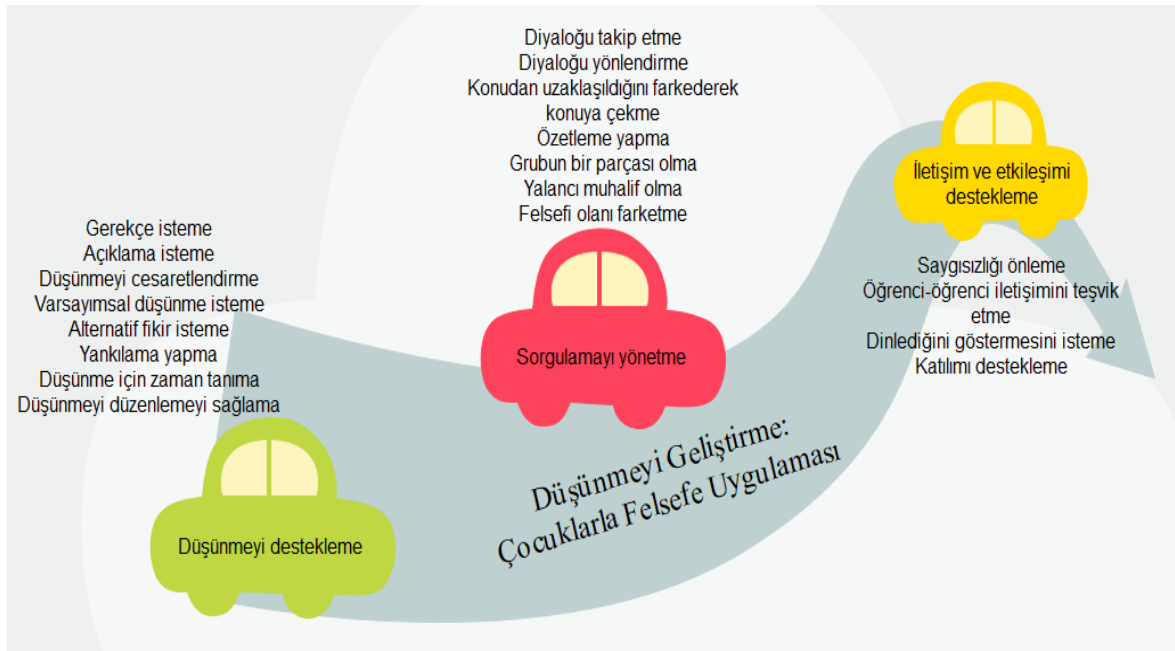
“Metin yavaş, anlaşılır bir halde sınıfa okunur. Hikaye bir noktada yarım bırakılıp öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmeye başlanır. Verilen tüm cevaplardan sonra öğrenciler cesaretlendirilir. Öğrencilerden verdikleri cevapları nedenleriyle açıklamaları istenir. Birbirlerinin görüşlerine karşı çıkanlar olursa tartışma ortamı sağlanır. Tartışma ortamında öğretmen çok müdahil olmaz. Öğrencilerin açıklamalarını anlaşılır kılmak için “Biraz daha açıklar mısın? Tam anlayamadım biraz daha açar mısın?” gibi ifadeler kullanılır (biraz daha anlat, örnek verir misin gibi). Konu dışına çıkan olursa konu başlığı hatırlatılır, konu hakkında düşünmesi sağlanır. Bu örnek dersten sonra gördüm ki çocuklar felsefe yapabiliyor. Doğru resim, doğru video, doğru soru ve samimi ortam felsefeyi mümkün kılıyor” (21.02.2019, ÖG).

Öğretmenin günlüğünde yer alan ifadelere bakıldığında öğretmenin, Çocuklarla Felsefe uygulamalarında önemli olan birçok noktayı araştırmacı tarafından uygulanan örnek derste gözlem notlarına yansıtabildiği görülmüştür. Öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmesi, öğrencilerden gerekçe istenmesi, diğerinin düşüncesine karşı çıkıldığında öğretmenin tartışma ortamını sağlaması, öğretmenin tartışmaya çok müdahale etmemesi gibi birçok ayrıntı öğretmen tarafından fark edilmiştir. Bu sayede Mustafa öğretmenin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı konusunda artan farkındalığı örnek bir ders işlenişiyle desteklenmiştir.

Öğretmene araştırmacı tarafından sunulan destek bağlamında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bu durumun en önemli nedeni olarak öğretmenin araştırmaya olan ilgisi, merakı ve isteği olarak görülebilir. Bununla birlikte öğretmen araştırmacı tarafından verilen dönütleri dikkatle dinleyerek uygulamaya yansıtmaya çalışmıştır. Öğretmenin öğrenmeye ve gelişime açık olması uygulama sürecinde oldukça kolaylık sağlamıştır.

3.3. Düşünmeyi Geliştirme: Çocuklarla Felsefe Uygulaması

Uygulama süreci boyunca öğretmenin, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda önemli bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu gelişime ilişkin elde edilen bulgular Şekil 3.4’de sunulmuştur.



Şekil 3.4. Düşünmeyi Geliştirme: Çocuklarla Felsefe Uygulaması temasına ilişkin bulgular

Düşünmeyi desteklemeye ilişkin bulgular: Bu alt tema altında gerekçe isteme, açıklama isteme, alternatif fikir isteme, düşünme için zaman tanıma, varsayımsal düşünme isteme, yankılama yapma, düşünme konusunda cesaretlendirme ve düşünmeyi düzenleme kodlarına ulaşılmıştır. Gerekçe isteme konusunda Mustafa öğretmen ikinci etkinlik planından itibaren gelişim göstermiştir. Öyle ki altıncı etkinlik uygulamasına ilişkin gözlemlerden itibaren öğretmenin gerekçe istemesine gerek kalmadan tüm öğrenciler düşüncelerini gerekçelendirmeleri gerektiğinin farkına vararak gerekçeli düşünme alışkanlığı kazanmaya başlamışlardır. Mustafa öğretmen sıklıkla öğrencilerinden gerekçeli düşüncelerini istemiş ve bunun için ikinci etkinlik planında şu şekilde açıklama yapmıştır.

Mustafa Ö: (Öykü okunduktan sonra) Eğer böyle bir çeşme olsaydı siz içmek ister miydiniz, istemez miydiniz? Neden? Şimdi diyelim ki böyle bir çeşme var. (Pencereden dışarıyı göstererek.) Yani şu yukarıda tepede böyle bir çeşme var. Üzerinde yazı da yazıyor. İçmek isterdim. Çünkü.... İçmek istemezdim. Çünkü..... Fikirleri alalım. (V.K., 26.02.2019/06:21-06:51, video 1).

Mustafa öğretmen, öğrencilerin gerekçeli düşüncelerini isteme konusunda oldukça kararlı bir tutum sergilemekte olduğu şu şekilde gözlenmiştir.

Uygur: Dünya da bir kişi yaşar. Diğerleri ölür.

Mustafa Ö: Evet, Hasan.

Hasan: Çok güzel olur.

Mustafa Ö: Neden böyle söyledin?

Hasan: Bilmem

Mustafa Ö: Hayır canım nedensiz fikir olmaz. Ciddi olalım.

Hasan: Kazalar çıkabilir. (V.K., 05.03.2019/12:40-13:08, video, 3).

Beşinci etkinlik planında yaşanan şu diyalog da bu duruma bir örnek olarak sunulabilir. Ayrıca öğretmen, Afşar’a düşünmesi için zaman tanımıştır.

Mustafa Ö: Deprem kötü müdür? Neden? Demirhan. Yalnız yüksek sesle lütfen.

Arslan: Kötüdür. Çünkü milyonlarca insanı öldürüyor.

Afşar: Kötüdür.

Mustafa Ö: Neden?

Afşar: Düşünmedim.

Mustafa Ö: Nedenini düşünmelisin. Kuralımız neydi? Nedenini söylüyorduk. Biraz düşün bakalım. (V.K., 19.03.2019/00:25-01:02, video 1)

Mustafa öğretmen öğrencilerden benzer fikirler geldiğinde durumu fark ederek öğrencilerin alternatif fikirlere yönelmesini istiyor. Bu durum şu şekilde gözlenmiştir.

Sevgi: Öğretmenim ben içmezdim, çünkü kurallar olmadan yaşayamayız ki.

Mustafa Ö: Evet. Başka. Necla.

Bilge: Öğretmenim bende içmem. Çünkü kuralsız olmaz yani.

Mustafa Ö: Tamam. Yücel.

Yücel: Bende içmem. Kurallar olmasa öğretmen bize kızabilir.

Mustafa Ö: Şimdi benzer fikirler geliyor. Benzer fikri olanları almayalım artık. Farklı fikri olanlar konuşsun şimdi. (V.K., 26.02.2019/07:10-08:56, video 1).

Aynı şekilde alternatif fikir konusunda da öğrenciler alternatif fikir sunma alışkanlığı kazanmışlar ve farklı fikir sunma çabası içinde oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte Mustafa öğretmenin zaman zaman alternatif fikir istediği gözlenmiştir. Bu gözleme şu diyalog örnek olarak sunulabilir.

Afşar: Yukarıdaki gözcü bence. İsmi neydi. Snor muydu?

Mustafa Ö: Neydi ismi?

Uygur: Gorm.

Afşar: Evet işte Gorm sorumlu bence. Çünkü söylemedi onlara söyleseydi kaçarlardı.

Mustafa Ö: Farklı bir fikri olan var mı?

Yücel: Swen miydi neydi? O, eşyalarını aldı çünkü. (V.K., 09.04.2019/03:58-04:48, video 1).

Mustafa öğretmen birçok kez öğrencilerden düşüncelerini daha anlaşılır ifade edebilmeleri için açıklama yapmalarını ya da bir örnek vererek açıklama yapmalarını istemiştir. Bu bağlamda şu örnek diyaloglar sunulabilir.

Afşar: Ders yapmak, anne ve babama yardım etmek evde.

Sevgi: Üstümüze düşen görevleri yapmak.

Mustafa Ö: Onlar ne işte? Örnek ver bakalım.

Sevgi: Öğretmenimizi dinlemek, (V.K.09.04.2019/23:38-24:09, video 3).

Mustafa Ö: Peki, soruyu değiştirelim. Bir kişi ülkesinin gelişmesini sağlayabilir mi?

Uygur: Cumhurbaşkanıysa evet.

Mustafa Ö: Nasıl?

Uygur: Geliştirebilir. Geliştirir. Yani.

Mustafa Ö: Bir örnek verebilir misin?

Uygur: Geliştirir yeni fabrikalar yapar mesela. Yeni evler yapar daha çok. (V.K.09.04.2019/

Mustafa Ö: İnsanların yaşaması için iyi diyorsun.

Nuran: Hayır. Öğretmenim herkes bir kere yaşamalı. Çünkü yaşayan insanlara gülüyorlar.

Mustafa Ö: Yaşayan insanlara nasıl gülüyorlar? Depremi yaşamış bir insana mı gülüyorlar?

Anlayamadım biraz daha açar mısın?

Nuran: Evet. Mesela diyorlar ki hiç korkunç değil. Bence her insan yaşayıp bir görmeli.

Mustafa Ö: Senin var mı hayatında örnek verebileceğin? Gülüyor dediğin. Şöyle bir şey oldu güldüler dediğin.

Nuran: Mesela bir kere komşular bizim evdeydi. Komşumuz bizden iki kat üsteydi. Biz çay içiyorduk. Bir tane komşumuzun kocası dedi ki deprem oluyor. Onlar sallanıyorlar biz sallanmıyoruz. Biz gülüyorduk. Bundan dolayı (V.K., 19.03.2019/02:44-03:35, video 1)

Mustafa öğretmenin, özellikle düşüncesinin yanlış olacağı endişesiyle çekingen kalan öğrencileri düşünmeleri için cesaretlendirdiği şu şekilde gözlenmiştir.

Uygur: Bence lider olması kötü. Diyelim biz futbol oynamak istiyoruz. Lider ortada sıçan oynamak istiyor. Liderin dediği olacak. O yüzden lider olması kötü.

Sabiha: Uygur’a karşı çıkıyorum. Uygur, hani diyorsun ya lider olmasına gerek yok. O zaman cumhurbaşkanına da gerek yok.

Mustafa Ö: Cumhurbaşkanına da gerek yok diyorsun. Evet Uygur cevap verebilirsin.

Uygur: Vermeyim. Yanlış fikrim

Mustafa Ö: Fikrine saygı duyuyoruz. Yanlış falan demiyoruz. Sen fikrinde haklı olabilirsin. Sadece desteklemen gerekiyor (V.K. 26.03.2019/18:57-20:02, video 3).

Arslan: Bence hepsi suçlu. Çünkü ... (Düşünüyor)

Mustafa Ö: Dur heyecanlanma. Gözcüden başlayalım. Gözcü neden suçlu?

Arslan: Çünkü etrafını gözetlemiyor.

Mustafa Ö: Peki, aşağıdakilerin suçu ne?

Arslan: Onlar da dalga geçip eğleniyorlar denizin ortasında.

Mustafa Ö: Tamam. Güzel. Başka suçladığın kimse var mı?

Arslan: Yok (V.K. 09.04.2019/17:57-18:47, video 1).

Sevgi: Hiçbir şey anlamadım.

Mutafa Ö: Neden?

Sevgi: Eşek var. Adamın elinde lamba var.

Mustafa Ö: E tamam, bu da bir şey anladığını gösteriyor. Buna hiçbir şey diyemezsin ki?

(Yaklaşık iki dakika tartışma sürdükten sonra...)

Sevgi: Öğretmenim bu adam eşek var ya. Neydi? İki tane şey buldum fikir. Belki çocuklar için her zorlukta, karanlık olsa da kitap götürüyordu. Birde kütüphane vardı. Kütüphane açamamıştı. Akşam olduğunda kütüphaneye giderken o lambayı kullanıyordu.

Mustafa Ö: Bak birde ben hiçbir şey anlamadım diyordun, gördün mü? Anlamışsın gayet güzel. Betül.

Betül: Çocukların yaşadığı bir yerde kitap okumanın ne kadar eğlenceli olduğunu ve bilgiyi ne kadar çok artırdığını anlatıyor.

Mustafa Ö: Çok güzel bak neler neler çıkıyor. (V.K. 09.04.2019/14:24-17:22, video 2).

Mustafa öğretmen, katılma konusunda çekingenlik yaşayan öğrencileri tartışmaya dahil etmek için onlardan açıklama yapmalarını isteyerek veya yankılama yaparak onların düşüncelerini güçlendirmeyi sağlamayı sürdürmüştür. Örneğin daha önceki derslere katılım düzeyi düşük olan Teoman, Bedia ve Arslan isimli öğrenciler ile aralarında şu diyaloglar geçmiştir.

Teoman: Öğretmenim bence bu yolda telefona bakmayın diye konulmuştur. Çünkü telefona bakarken kaza yapmasınlar diye konulmuştur.

Mustafa Ö: Bu yolda telefona bakmayın diye konulmuştur. Nasıl yani biraz daha açıkla mısın?

Teoman: Şimdi o tabela var ya. Ellerinde telefon var insanların. Ha. İşte o telefona insanlar bakmasın kaza olabilir.

Mustafa Ö: Tamam, olabilir. Bedia.

Bedia: O yoldan geçilmez olabilir (Biraz çekinerek bunu söylemiştir.)

Mustafa Ö: Geçilmez. Biraz açabilir misin? Tam olarak ne demek istiyorsun.

Bedia: ... (Düşünüyor bir süre ve öğretmen bir ipucu veriyor).

Mustafa Ö: Burada yer alan insanlar için mi bahsediyorsun?

Bedia: Geçilmez, Evet. O yoldan insanlar geçmesin diye. (V.K., 05.03.2019/02:07-02:50, video 1).

Arslan: Öğretmenim uzay gemisiyle uzaya gitmek yasak diyor.

Mustafa Ö: Neden öyle düşündün? Açıklar mısın biraz daha?

Arslan: Öğretmenim dedim ya uzay gemisiyle uzaya gitmek yasak.

Mustafa Ö: Tamam da. Uzaya gitmenin yasak olduğu nasıl anladın?

Arslan: Orada ufo var, bir de insan düşüyor gibi ya. Öyle düşündüm.(V.K., 05.03.2019/06:14-06:37, video 2).

Mustafa öğretmenin, öğrencilerden gelen cevapları varsayımlar üzerinden yeniden düşünmeleri için öğrencilere dönüt vermesi şu şekilde gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciden açıklama yapmasını da istemiştir.

Mustafa Ö: Bir arada karar vermenin en doğru yolu nedir? Bu sorunu çözelim bu derste. Sabiha.

Sabiha: Mızıkçılık yapanı gruptan atmak.

Uygur: Katılıyorum.

Hasan: Katılıyorum.

Mustafa Ö: Diyelim ki böyle bir hakkınız olmadığını düşünün. Nasıl karar verirsiniz?

Ali: Bir türlü karar veremiyorsak hemen bir test çözeriz. Oyun oynarız.

Mustafa Ö: Biraz daha açıklar mısın?

Ali: Mesela akıl dolu şeyler. Soru hazırlıyoruz onları yapanı gruba alıyoruz. (V.K., 26.03.2019/01:30-03.27, video 3).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında yankılama yapma, öğrencinin tam olarak ifade edemediği düşüncüyü öğretmenin anlayarak "...şöyle mi demek istiyorsun?" biçiminde başka kelimelerle ifade etmesidir. Yankılama yapma düşüncenin ifade edilmesini güçlendirirken düşüncüyü tekrar ederek pekişmesini sağlar. Bu bağlamda Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmenin kullanması gereken önemli bir tekniktir. Mustafa öğretmenin bu tekniği kullandığı şu şekilde gözlenmiştir.

Arslan: Öğretmenim bence ceza için değil. Mesela kırmızı ışıktaki geçersen insanı ezebilirsin.

Mustafa Ö: Ceza için değil insana zarar vermemek için mi diyorsun yani?

Arslan: Evet.

Mustafa Ö: Biraz daha açıklayabilir misin? Yani, biraz daha anlat, örnek ver.

Arslan: Öğretmenim mesela kurallara uymazsan kırmızı ışıktaki geçersen bir insanı ezip öldürebilirsin. Hem hapse gidersin hem de cehenneme.

Mustafa Ö: Evet Arslan'da farklı bir noktadan baktı. Sabiha.

Sabiha: Öğretmenim hem ceza için hem de kimseye zarar vermemek için. Kırmızı ışıktaki beklerken gidersen karşıya geçen insanları ezebilirsin. (V.K., 26.02.2019/14:35-14:59, video 2 ve 00:00-00:23, video 3).

Benzer bir örnek, gözlem kayıtlarına şu şekilde yansımıştır.

Sabiha: Öğretmenim canımız daha önemli ama. Kurallarda önemli. Diyelim ki ambulans kırmızı ışıktaki geçiyor. Diğer arabalarla çarpışabilir. Böyle olunca ambulansla ki kişilerden daha fazla insan ölebilir.

Mustafa Ö: Olabilir. Mantıklı bir açıklama. Ambulans kurala uymayınca kaza yapabilir ve ambulansla ki kişiden daha fazla insan zarar görebilir. Öyle dedin değil mi ben yanlış anlamadım.

Sabiha: Evet. (V.K., 26.02.2019/02:31-02:44, video 3).

Mustafa öğretmen ikinci etkinlik uygulamasından itibaren yankılama yapma konusunda gelişim göstermiştir. İlerleyen haftalarda da Mustafa öğretmen tam olarak düşüncelerini ifade edemeyen öğrencilerin düşüncelerini kendi cümleleriyle desteklemiştir. Bu duruma örnek olarak şu diyaloglar verilebilir.

Nuran: Ben Afşar'a karşı çıkıyorum. Afşar, mesela çocuk düştü diyeli. Kaldırdı diye iyi mi olması lazım? Belki o bir hırsızdı o an çocuk düştüğü için kaldırdı.

Afşar: İyi de yardım ediyorsa iyidir.

Nuran: Afşar ama sen onu nerden anlayacaksın.

Mustafa Ö: Sen şunu mu demek istiyorsun Nuran. Sadece yardımsever olmak bir kişiyi tek başına iyi yapar mı? (V.K., 12.03.2019/27:02-28:10, video 1)

Ali: Öğretmenim otobüse para verip gidiyoruz ya. O parayı indirir artırır.

Mustafa Ö: Güzel. Yani ulaşım ücretlerini düzenler, ayarlar mı demek istiyorsun. (V.K., 02.04.2019/11:47-12:09, video 2).

Bilge: Öğretmenim kural koymak lazım. Birisini lider seçeceğiz ondan sonra sayacağız. Ondan sonra sayacağız. Kura çekeceğiz ondan sonrada kim çıktıysa o bir tane kural koyacak. Kuralda şu, mızızlayanı ağlayanı, küseni oyundan çıkaracağız.

Mustafa Ö: Bakın. Kız kuralını koydu. Seçimini yaptı, Liderini seçti, kurala uymayana ceza verdi. Kız adayı yönetiyor. Başka fikri olan var mı? Karşı da çıkabilirsiniz. Destekleyebilirsiniz de. (V.K., 26.03.2019/17:48-18:53, video 3).

Mustafa öğretmen, öğrencilerinin düşünmesi için zaman tanımaya başlamış ve onlara düşünceleri konusunda cesaretlendirici söylemlerde bulunduğu gözlemlenmiştir

Mustafa Ö: Fikirleri alalım. Seyla.

Seyla: ... (10 saniye kadar düşündükten sonra Mustafa öğretmen)

Mustafa Ö: Tamam. Biraz daha düşün bakalım Seyla. Sana yeniden söz hakkı vereceğim. (V.K., 26.02.2019/06:55-07:12, video 1).

Mustafa Ö: Tamam şimdi resme bakın. Biraz bakın inceleyin. Üzerinde ne yazıyor gezici kütüphane servisi yazıyor. Şimdi soru şu. Bu fotoğrafta bulunan heykel neyi anlatıyor olabilir sizce?

Sevgi: Mesela bunun herhalde, herkesin kitap okuyup ta kitabı anlamasını...

Mustafa Ö: Peki. Afşar.

Afşar: ...immm unuttum.

Mustafa Ö: Tamam biraz düşün bakalım. Sana yeniden döneceğim.

(Aradan yaklaşık bir dakika geçtikten sonra...)

Afşar: Hatırladım öğretmenim.

Mustafa Ö: Hatırladın mı? Buyur söyle.

Afşar: Hatırladım. Kitap sevgisini, kitap okumamız gerektiğini. (V.K., 09.04.2019/13:19-15:32, video 2).

Öğretmenin grubun bir parçası gibi davranmaya başlamasıyla ilgili şu örnek diyaloglar verilebilir. Ayrıca bu diyaloglarda öğretmen, grubun bir parçası olarak öğrencilerin düşüncelerini düzenleme konusunda model olmaya çalışmıştır.

Nuran: Sevgi tamam bebek olabilir ama sen şimdi yeni doğmuş diyorsun. Yeni doğmuş her bebek bir melektir. Zaten onun cennete gideceği belli.

Afşar: Evet, yeni doğan bebek cennete gidecek.

Mustafa Ö: Ya şimdi biraz konuyu dağıttık ama. O zaman yeni doğan bebek cennete gitsin diye öldürelim. Ölsün mü diyelim. Burada ben ikinizin fikrine de karşı çıkıyorum. (V.K., 19.03.2019/07:21-07:57, video 2)

Sabiha: Şimdi hani Gölcük 1999, Japonya 2016 ya. İşte 2016 da şunları (Sınıftaki kırıları gösteriyor) daha sağlam yapıyorlar. Eskiden betonların arasına ne bileyim demir koymamışlardır. 1999 da o malzemeleri nereden bulsunlar. Biri daha teknoloji gelişmiş yer. Biri de daha gelişmemiş bir yer.

Mustafa Ö: Sen yılın önemli olduğunu söylüyorsun. Eskiden bu malzemeler yoktu diyorsun. Peki, Türkiye’de yaşanan depremde çok eski camiler ve yapılar var onlar yıkılmamış buna ne dersin? (V.K., 19.03.2019/09:14-11:03, video 2)

Bilge: Nuran bir şey söyleyeceğim. Adamın saçma sorusuna neden utanıyorsun ki?

Nuran: Saçma mı?

Bilge: Evet o bizim bilmediğimiz soruyu soruyor. Sen utanmayacaksın ki o utanacak. Çünkü o bilmediğimiz soruyu bileceksiniz. Biz öğrenmedik ki daha. Onları bilmeden bize sordu.

Nuran: Belki daha önceden söyledi bize çocuklara anlattı.

Bilge: Nuran bir şey söyleyeceğim. Söyleseydi ben size anlattım gibi bir şeyler söylerdi. Öyle bir şey demedi.

Mustafa Ö: Ben burada Bilge’ye katılıyorum. Utanmana gerek yok ki diyor. Mantıklı geldi bana siz ne dersiniz? (V.K., 02.04.2019/08:04-09:02, video 1).

Nuran: Bence öğretmenim onlar bir şeyler olunca hemen Türkiye’ye geliyorlar. Japonlar, kaçıyorlar.

Mustafa Ö: Diyorsun ki Japonlar kaçmışlar. Deprem anında nasıl kaçıyorlar ki hemen Türkiye’ye geliyorlar? Anlık bir şey deprem.

Nuran: Bence Japonya’da o an daha az insan yaşıyordur.

Mustafa Ö: Ama Japonya’nın nüfusu daha fazla Türkiye’den.

Nuran: Onlar kaçıyor dur öğretmenim.

Mustafa Ö: Bunun nedenini sen biraz daha düşün bakalım. (V.K., 19.03.2019/09:45-10:32, video 2).

Diyaloglardan da anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmenin düşünmeyi destekleme konusunda gelişim kaydettiği söylenebilir. Bu gelişim Mustafa öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

“Mustafa Ö: Önceden sorgulatmıyordum. Mesela bu neden böyle yapılmış? İşte öyle yapılmış. Çok düşünme. Ama şimdi sorguluyoruz. Bu neden böyle yapılmış, şu yüzden mi böyle yapılmış. Böyle yapılmasaydı nasıl olurdu. Başka nasıl olabilirdi. Nasıl şekilde olurdu gibi sorgulamaya başlıyoruz. Yani artık neden sorusunu daha çok soruyoruz. Önceden hep ne sorusunu soruyordum. Bu nedir? Değil, bu neden böyle olabilir gibi bir değişim var bende. Sanki biz üniversiteden de direkt didaktik olarak bilgiyi verme değil yani balık tutup verme değil tutmayı öğretmek kafasıyla mezun olduk aslında. Özellikle felsefe dersinden sonra bunu fark ettim. Ama zamanla direkt ben balık vermeye başlamışım.” (G.K., 25.04.2019).

Mustafa öğretmenin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenin Çocuklarla Felsefeyle tanışmadan önce bilginin doğrudan aktarıcısı konumunda olduğu ve sorgulatmaya yönelik herhangi bir çaba göstermediği söylenebilir. Bu bulgu mevcut durum tespitinde de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çocuklarla Felsefe uygulamasında

öğretmenin gelişimine ilişkin bir diğer alt tema Çocuklarla Felsefe uygulaması esnasında sınıfta oluşan sorgulamayı (soruşturma, tartışma ya da oturum) yönetme temasıdır.

Sorgulamayı yönetmeye ilişkin bulgular: Sorgulamayı yönetme, diyalogu takip etme, diyalogu yönlendirme, konudan uzaklaşıldığını fark ederek konuya çekme, özetleme yapma kodlarından oluşmaktadır. Çocuklarla Felsefe uygulamalarında diyalogu takip etmek, sorgulamanın devam edebilmesi, grubun katılımının artırılması ve farklı konu başlıklarına kapı aralayabilmek için oldukça önemlidir. Mustafa öğretmen bu konuda oldukça önemli bir gelişim kaydetmiştir. Bu gelişim, şu örnek diyaloglarda gözlenmiştir.

Nuran: Mesela aç kalmamak için ormandaki ağaçlardan meyve falan toplardım. Ondan sonra tahtalardan ev yapardım. Sonra da intihar ederdim. Kim görececek beni.

(Yaklaşık sekiz dakika sonra Nuran tekrar söz alıyor)

Nuran: Ben fikrimi değiştiriyorum.

Mustafa Ö: İntihar etmekten vazgeçtin yani. Neden?

Nuran: Evet vazgeçtim. Çünkü ben düşünürsem bir sürü yol bulabilirim.

Mustafa Ö: Fikrinin değiştirmene ne etkili oldu burada?

Nuran: Şimdi öğretmenim mesela bir ağacın odunu oluyor ya. Üstüne taşlarla imdat yazardım. Onu asardım. Öylece kurtulabilirdim. (V.K., 26.03.2019/03:47-13:24, video 1).

Örnek diyalogda görüldüğü üzere Mustafa öğretmen Nuran'ın yaklaşık 4 dakika önce paylaştığı düşüncüyü takip etmiş ve Nuran'a fikrini değiştirme nedenini sormuştur. Benzer bir diyalog şu şekilde gözlenmiştir.

Fatma: Nuran'a karşı çıkıyorum. Hani dedi ya. Gülüyorlar diye. Nuran deprem anında hiç kimse gülmez.

Nuran: Öyle demedim Fatma. Mesela video falan izlediğimizde çok komikmiş gibi gülüyoruz ya.

Fatma: Diyebilirler ama onlar yakında deprem olunca görecekler. Bazı insanlar ölüyor deprem anında. Bence.

Mustafa Ö: Yani sanki ikinizde aynı şeyi söylüyorsunuz. Sen fikrini söyle bakalım deprem ile ilgili.

Fatma: Kötü öğretmenim. Çünkü bazı insanlar ölüyor. Çocukları falan ölüyor. Annesi babası ölüyor çocukların yetim kalıyorlar. O yüzden kötü.

Mustafa Ö: Nuran da aslında iyi derken deprem kötü demek istiyordu. Çünkü bazı insanlar gülüyor deprem yaşayan insanlara. Yaşasınlar da gülmesinler demek istiyor. (V.K., 19.03.2019/10:54-12:15, video 1)

Burada da Nuran ile Fatma arasında geçen diyalogu izlemiş ve benzer düşünceler olduğunu ifade ettikten sonra Fatma'ya Nuran'ın aslında ne demek istediğini açıklamıştır. Mustafa öğretmen öğrencilerden gelen düşüncelerden yola çıkarak konuyu değiştirmek için farklı sorular sormuş, düşünceleri sınıfa yönelterek sınıfın diyaloga katılmasını sağlamış ve diyalogun yönünü değiştirebilmiştir. Bu duruma ilişkin şu gözlem örnekleri de sunulabilir.

Uygur: İyi de kural yok ki!

Nuran: Ama kural yok ki deyip duruyor öğretmenim.

Mustafa Ö: Ona göre yok. Haklı değil mi? Çeşmeden su içmiş.

Nuran: Ona göre yok ama karşıdakinin kuralı var öğretmenim.

Mustafa Ö: O zaman ne olacak bu durumda sorun çıkmaz mı? Ali sen cevap mı vermek istiyorsun Uygur'a.

Ali: Evet.

Mustafa Ö: Buyur. (V.K., 26.02.2019/02:14-02:34, video 2).

Afet: Bence sürdürülür. Mesela neydi, orada yiyecek meyve falan vardı. Yiyebilir.

Yücel: Hayatımı sürdürebilirim. Şöyle anlatayım. (Tahtaya kalkıyor ve bir yuvarlak çiziyor.)

Burası ada. Ben buradayım. Denizden de balık avlıyorum. Yiyorum. Tamam mı?

Mustafa Ö: Hep karın doyurmak ile ilgili örnekler verdiniz. O halde karnımızı doyurmak yetiyor mu yaşamak için? İnsanın tek ihtiyacı karın doyurmak mı? (V.K., 26.03.2019/16.20-17:44, video, 1).

Sabiha: Bilmeleri gerekmez, karşı çıkıyorum öğrenmeleri gerekir diyenlere. Tamam ama onlardan çoğu kadındı. Kadından muhtar olacak değiller ya.

Mustafa Ö: Ooo burada başka bir soru daha çıktı. Kadından muhtar olur mu olmaz mı? Ne diyorsun Sabiha? (V.K., 02.04.2019/16:45-17:09, video, 1).

Sevgi: Öğretmenim ben iki tane bir şey söyleyeceğim. Bir tanesi soru. Bence çocuklar büyüdüklerinde daha başarılı olmaları için kitap dağıtıyor. Bir de bir şey soracağım. Yaşlı kadınlar vardı ya hani. Dikiş makineleri mi öyle bir şey getireceklerdi. Onlara neden kitap veriyor ki?

Mustafa Ö: Sınıfa soralım. Dikiş makinelerini getirmekte ki amacı neydi?

Afşar: Kadınların kütüphaneye gelmesi için.

Mustafa Ö: Neden kütüphaneye gelmelerini istiyor?

Sevgi: Onların da kitap okuması için. (V.K., 09.04.2019/29:42-30:48, video 2).

Nuran: Öğretmenim şimdi hep sen bize soru sordun. Bir tane de ben sana sorayım.

Mustafa Ö: Sor bakalım.

Nuran: Şimdi diyelim bir tane otoparktayız tamam mı? Bir tane yer kalmış. İki araba oraya girmek istiyor. Ama sadece bir araba sığabilir. O zaman orada kavga çıkar ne yapmamız gerekiyor?

Sabiha: Karşı çıkıyorum Nuran'a.

Nuran: Ama öğretmenim ben sana sordum.

Mustafa Ö: Tamam arkadaşlarında cevap versin. Bende cevap vereceğim. Sabiha. Karşı çıkma sorunu çözmeye çalış.

Sabiha: Mahkemeye gitsinler. Kim oraya giriyorsa girsin. Öbür araçta başka yere park etsin.

Nuran: Evet ama diyelim bir mağazaya girmişler. Mağazadaki tek otopark orası

Sabiha: Tamam diğeri daha uzak bir yere park etsin. Yürümek ne kadar zor olabilir?

Nuran: Ama yasak oralar. Arabasını nereye bıraksın?

Sabiha: Arabasını yasak olmayan bir yere bıraksın. Yürüsün marketten alışverişini yapsın gitsin.

Nuran: Ama öğretmenim bildiğin bu bana karşı çıkıyor. Ne dersem bir şey diyor.

Mustafa Ö: Evet, çözüm üretmelisin Sabiha. Çözümün ne şimdi? (V.K., 26.03.2019/23:18-25:56, video 3).

Çocuklarla Felsefe yaparken çok sık karşılaşılan durumlardan bir tanesi çocukların sıklıkla konunun dışına çıkma eğiliminde olmasıdır. Bu durumu öğretmen hemen fark etmeli ve konuya öğrencileri çekmek için uyarmalıdır. Bu bağlamda Mustafa öğretmenin gelişimi şu diyaloglardan anlaşılabilir.

Sabiha: Öğretmenim ben dövmeden başka çare yok diyenlere karşı çıkıyorum. Dövmeden önce der ki içme yavrum. Ondan sonra tekrar içerse döver. Ondan sonra büyüyünce korkar tekrar içersem annem beni dövecek. Büyünce biraz daha anlar. Nasıl zararlı bir şey olduğunu anlar. Artık içmez.

Mustafa Ö: Biz yalnız biraz konunun dışına çıkıyoruz gibi. Necla.

Necla: Kötü bence. Çünkü vurarak hiçbir şey anlamaz ki. Ama anlatarak söyleyerek yapsa.

Bedia: Öğretmenim Necla'ya katılıyorum. Annenin ağzı eli varsa anlatarak da söyleyebilir.

Mustafa Ö: Tamam. Şimdi bunu burada kesiyorum. Aynı şeylerin üzerinde dönmeye başladık. Yeni bir soru soralım. Niyet kötüyse o insan kötü müdür? (V.K., 12.03.2019/08.42-10:51, video 2).

Bedia: İnsanlar dışarıya yemler koyuyorlar mesela. Köydeyken insanlar kapının önüne hep yem koyuyor. Köpeklerle veriyorlar köpekler yiyor.

Nuran: Onlar evcil hayvanlar. Evcil olanlar besleniyor ama öbürleri.

Bedia: Babaannem diğer köpeklerle de veriyor. Her geçen köpeğe yemek veriyor. Ama evcil değil.

Mustafa Ö: Tamam, konumuzdan uzaklaşmayalım. (V.K., 19.03.2019/12:42-13:26, video 1)

Sabiha: Uygur dedi ya meyveler zehirli olabilir diye. Zehirli olsa bile Hindistan cevizinin kabuğu çok sert. Onun içine kimse zehir koyamaz. Bende onları yerim.

Uygur: Sabiha iyi de zehirli olan bitkiler var. İçini açıp ta koyabilirler. Ancak zehirli olan başka bitkiler var kendiliğinden.

Sabiha: İyi de adada bir tek sen varsın kim koyacak zehri.

Uygur: İnsanlar koyuyor demiyorum. Zehirli olan bitkiler var kendiliğinden.

Sabiha: Ama o ağaçların zehr yok. O ağaçları biliyorum. Onlarda zehir olmuyor.

Mustafa Ö: Tamam bu zehir konumuzun dışında biraz konumuza odaklanalım. (V.K., 26.03.2019/07:01-08.15, video 1).

Mustafa öğretmen Çocuklarla Felsefe uygulamalarında önemli bir teknik olan yalancı muhalif rolünü zaman zaman düşünce kısırlığı yaşandığı anlarda kullanabilmiştir. Bu duruma şu örnek diyalog verilebilir.

Mustafa Ö: Niyetin iyi, davranışın kötü olduğu bir duruma örnek verebilir misiniz?

Uygur: Mesela ben şimdi anneme çiçek almak istiyorum niyetim iyi ama gidip birinin çantasını çalıyorum.

Mustafa Ö: Hımm. Biraz daha düşün. Hasan.

Hasan: Mesela ben şimdi birine yardım etmek istiyorum. Ama gidip onu dövüyorum.

(Birkaç kişiden daha benzer örnekler gelince Mustafa öğretmen kendisi etkinlik planında yer alan örnekleri veriyor)

Mustafa Ö: Şimdi bir örnekte ben vereyim. Bakalım ne diyorsunuz? Sigara içen bir çocuğu annesi dövüyor. Şimdi bu anne iyi midir kötü müdür? Bence kötüdür. Çünkü açıklayabilir ona.

Nuran: Öğretmenim sana karşı çıkıyorum. Şimdi annesi onu hiç kırmayacak, sigara iç diyecek sen içeceksin, içeceksin. Büyüyünce hasta olacaksın. Belki Allah korusun öleceksin. Annen de sırf senin iyiliğin için seni dövmek zorunda kalıyor.

Mustafa Ö: Başka yolu yok mu? Beni dövmeden başka şekilde öğretmez mi?

Nuran: Yapamaz bence. Şimdi çocuğa bağırırsın. Yapma dersin. Çocuk korkmaz bundan yine devam eder.

Mustafa Ö: O zaman bu anne iyi mi kötü mü?

Nuran: İyi.

Mustafa Ö: İyi öylemi? Çocuğunu dövmesine rağmen.

Nuran: İyi tabi ki. O anne çocuğunun iyiliği için yapıyor.

Ahmet: İyi bence. Uyarsa bile içerse dövmek zorunda kalabilir.

Afet: Dövmeden de konuşup ta anlaşabilirler.

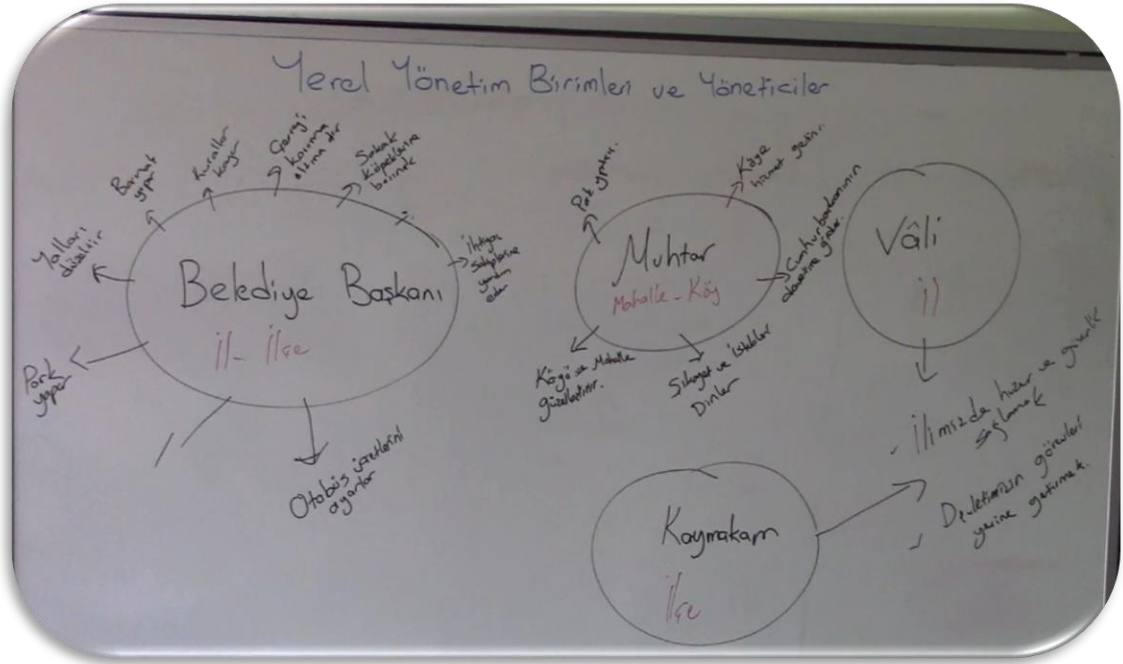
Ali: Öğretmenim sana karşı çıkıyorum. Yaramaz çocuksa dövmeden yapamaz. Ama uslu çocuksa kibarca söyleyebilir. (V.K., 12.03.2019/06:42-08:10, video, 2)

Çocuklarla Felsefe uygulamalarında etkinliğin sonlarına doğru öğrencilerin zihninde farklı konu başlıkları oluşması muhtemeldir. Bu aşamada öğretmen, dersin başından itibaren konuşulan konuları özetlemeli ve öğrencileri tek bir odakta düşünmelerini sağlamalıdır. Bu bağlamda Mustafa öğretmenin gelişimi şu şekilde gözlemlenmiştir.

Mustafa Ö: Peki Vikinglerden başladık, Mustafa amcadan devam ettik. Görev ve sorumluluktan bahsettik. Peki, asıl sorumuza geldik. Siz çocukların ülkemizin gelişmesi için görev ve sorumluluklarınız neler olabilir? Evet. Afşar. (V.K., 09.04.2019/22:58-23:31, video 3).

Mustafa Ö: Tamam. Güzel. Şimdi bilip bilmemek üzerine gidiyoruz. Bugünkü Hayat Bilgisi dersinde konumuz yerel yönetim birimleri ve yöneticiler. (Tahtaya yazıyor). Tamam mı? Dedik ki kesirler önemlidir, önemsizdir, renkler dedik. Peki, bu konuyu bilmek yani yerel yönetim birimleri ve yöneticiler konusunu bilmek önemli midir? Hadi bakalım ne düşünüyorsunuz? (V.K., 02.04.2019/04:08-05:07, video 2).

Bu özetlemeyi yaptıktan sonra öğrencilerden yerel yönetim birimleri ve yöneticilerin neler, kimler ve hangi sorumlulukları olduğunu söylemelerini istemiştir. Öğrencilerden alınan cevaplarla dersin sonunda tahtada Görsel 3.4. oluşmuştur.



Görsel 3.4. Öğrencilerden gelen cevaplarla yerel yönetim birimleri ve yöneticiler

Mustafa öğretmen, öğrencilerden gelen düşüncelerde felsefi olanı fark etme konusunda gelişim gösterdiği şu örnek diyaloglarda gözlenmiştir.

Uygur: Öğretmenim benim amcam da kurallara uymuyor. Çünkü o trafik polisi. Mesela biz beraber gittiğimizde yola o kırmızı ışıktaki falan geçiyor.

Bilge: Yoo. Neden uymuyormuş? Onlarda uymalı.

Fatma: Evet öğretmenim polislerde uymalı kurallara

Mustafa Ö: Evet doğru bazen polisler kırmızı ışıktaki geçip gidebiliyor. Hasan, cevap mı vereceksin?

Hasan: Evet. Öğretmenim polisler, itfaiye, ambulanslar onlar can taşıyor, can kurtarıyor. Kurallara uymak için dursun mu? Millet ölsün mü? Can mı daha önemli yoksa kural mı?

Mustafa Ö: Güzel soru. Tam felsefi bir soru oldu bu. Var mı Hasanun sorusuna cevap vermek isteyen?(Bu sırada tahtaya soruyu yazıyor) Can mı daha önemli kural mı? (V.K., 26.02.2019/10:01-11:10, video 2).

Ali: Öğretmenim ben Sabiha'ya karşı çıkıyorum. Sabiha, ama Frankfurt'ta iş bulmuş gitmesi gerekiyor.

Sabiha: Para işin çocuğu mu bırakacak yani? Anası babası ölmüş zaten.

Mustafa Ö: Dur burada felsefi soru çıktı. Değil mi? Para mı daha önemli yoksa çocuk mu? (Öğretmen tahtaya yazıyor) Günün sorusu, buradan devam edebiliriz. (V.K., 12.03.2019/13:58-14:47, video 1).

Mustafa Ö: Yaşanır diyen var mı?

Nuran: Öğretmenim hem yaşanır hem yaşanamaz.

Mustafa Ö: Çok felsefi bir cevap oldu. Neden?

Nuran: Öğretmenim şimdi yaşanmasa benim anneannem yaşayamazdı. Çünkü o daha 6 ya kadar sayıyor. Ama yaşıyor.

Mustafa Ö: Ama 6 ya kadar sayıyor olması hiçbir şey bilmediği anlamına mı geliyor?

Nuran: Bilmiyorum ama. Hiçbir şey bilmiyor. Ama anneannemin bahçesi var. Böyle patatesi falan gayet iyi biliyor. (V.K., 02.04.2019/25:34-26:18, video 1).

Mustafa Ö: Bir şey fark ettiniz mi? Aynı şeyi hem iyi hem de kötü olarak yazdım. Teyze kötü dedik. İş var bakmadığı için, işi var bakmadığı için. Aynı neden iyi de çıkıyor kötü de çıkıyor. Felsefenin güzelliği işte. (V.K., 12.03.2019/21:01-21:19, video 1).

Yukarıda yer alan diyalogda Mustafa öğretmenin Nuran'a düşünmesini düzenlemesi için soru sorduğu görülmektedir. Mustafa öğretmenin öğrencilere bir takım sorular yönelterek onların düşüncelerini düzenlemeleri için model olma konusunda gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Bu gelişim şu diyaloglarla örneklendirilebilir.

Nuran: Öğretmenim Uygur ve Arslan'ın fikrine karşı çıkıyorum.

Mustafa Ö: Neden?

Nuran: Öğretmenim şimdi tamam ev yıkılır, inşaatçıları suçluyoruz ama Allah tarafından oluyor her şey. Diyorsunuz ki inşaatçılar tarafından.

Mustafa Ö: Peki, Japonya'da neden yıkılmadı evler?

Nuran:(Cevap veremiyor)

Mustafa Ö: Biraz daha düşün bakalım. (V.K., 19.03.2019/02:37-03:14, video 4).

Afet: Bence hem iyi olabilir. Hem kötü olabilir.

Mustafa Ö: Örnek ver bakalım. (Afet biraz duraksayınca açıklama yapıyor öğretmen)

Mustafa Ö: Niyet kötü davranış iyi. Bana iyilik yapıyor yani davranışı iyi ama niyeti kötü. Bu insan kötü müdür? Buna örnek ver. Biraz düşün Afet. Nuran.

Nuran: Mesela ben diyorum ki şu çocuğu ezeyim arabayla yoldan geçiyor. Sonrada gidiyorum onu yerden kaldırıyorum.

Mustafa Ö: Tam bir örnek olmadı sanki.

Nuran: Ama kötü niyetli ama iyilik yapıyor.

Mustafa Ö: Biraz düşün. Necla.

Necla: Diyorum ki şu Betül'ün saçını mı çeksem acaba. Sonra gidip ona yardım ediyorum.

Mustafa Ö: Tamam ben bir örnek vereyim onun üzerinden düşünelim. Pamuk prensesi biliyoruz değil mi? Cadıyı da biliyoruz. Cadının elma vermesi iyi mi kötü mü? Kendimizden de düşünebiliriz. Okuldan çıktık adamın biri şeker veriyor. Cadı ya da adam iyi mi kötü mü? (V.K., 12.03.2019/23:12-25:49, video 1).

Buraya kadar örnek olarak sunulan diyaloglardan anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda önemli bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu gelişim Mustafa öğretmenle yapılan görüşmeye şu şekilde yansımıştır.

“Mustafa Ö: Soruları sorabiliyoruz çocuklara. Çocuklar fikrini açıklayabiliyor. İkilem oluşturabiliyorum. Çocukların ikilem oluşturduğu yerlerde onların fikirlerini zorlayabiliyorum. Yani çocuklarla beraber yapabiliyoruz felsefeyi. Onlara sorduğunuzda gelen cevapla nereye yönlendireceğimi biliyorum. O yüzden işleyişi kavradığımı söyleyebilirim. İlk başlarda mesela çocukları hiç kesmiyordum. Her türlü fikre açıktım. Ama dördüncü haftadan sonra fark ettim ki çocuğu doğru düşünme konusunda yönlendirmek gerekiyor. Çocuk mantıklı ve tutarlı düşünmediği zamanlarda onu sorularla, ama cevaplarla değil de onu değişik bir yere, ikileme düşürecek şekilde yapmak gerektiğini kavradım. Veya işte çocuklar katılmadığı zaman onların özel hayatında daha önceki deneyimlerinden sorular sorarak ta onları katmaya çalıştım. İlk başlarda direkt sadece plana odaklıydım. Ama

dördüncü haftadan itibaren planı biraz esnetmeye çalıştım. O zaman kendimi yeterli hissettim diyebilirim.” (G.K. 25.04.2019).

Görüşme kaydından da anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmen sorgulamayı yönetebildiğini ikilem oluşturma, öğrenciden gelen cevapla diyalogu yönlendirme, düşüncelerini düzenlemelerini isteme, düşünmeye dahil ederek gelişim sürecini ifade etmeye çalışmıştır. Şüphesiz bu gelişimde etkinlik planında yer alan uyarıcıların ve öğretmen için etkinliğin uygulanmasından bir gün önce gerçekleştirilen seminerlerin ve teneffüs aralarında verilen anlık dönütlerin ciddi bir katkısı olduğu söylenebilir.

İletişim ve etkileşimi desteklemeye ilişkin bulgular: İletişim ve etkileşimi destekleme konusunda Mustafa öğretmen, saygısızlığı önleme, öğrenci-öğrenci iletişimini teşvik etme, dinlediğini göstermesini isteme, katılımı destekleme konularında gelişim göstermiştir. Kuralların her dersin başında hatırlatılmasından itibaren öğrenciler arasında iletişim hızlı bir biçimde gelişmiştir. Bu konuda Mustafa öğretmenin gelişim gösterdiği söylenebilir. Bu sayede sınıfta artık gürültü ve diğerini dinlememe sorunları gözlenmemiştir. Ancak çok az da olsa öğrencilerin birbirine karşı saygısız davranışları olmuştur. Mustafa öğretmen bu davranışları fark ederek hemen uyarma yoluna gitmiştir.

Sabiha: Olmaz bence kadın muhtar olursa, kocası ona küser ona para vermez hiçbir şey yapmaz.

Fatma: Sabiha sana karşı çıkıyorum.

Sabiha: Hee, ney ney ney (Sesini yükseltiyor ve saygısızca konuşuyor)

Mustafa Ö: Sabiha, bu şekilde değil. (V.K., 02.04.2019/17:25-17:53, video, 1)

Sabiha: O zaman onun birde köpeği var. Köpeğini besleyecek. Ona bakması da lazım. Bir de kızla mı uğraşsın.

Bedia: Heidi ona yardım edebilir.

Sabiha: Oldu canım daha neler. Düzgün bile beslenemez. Teyzesinin yanında daha iyi olur.

Mustafa Ö: Tamam, bu biraz karşılıklı atışmaya dönüştü. Kesiyorum burada birbirinizi dinlemiyorsunuz. (V.K. 12.03.2019/17:40-18:06, video 1).

Uygulama süresince özellikle Aliye isimli öğrenci tartışmaya diğerlerine göre daha az katılmıştır. Mustafa öğretmenin her fırsatta bu öğrencinin katılımını sağlamak için şu şekilde çaba sarf ettiği gözlenmiştir.

Mustafa Ö: Evet. Şimdi dinleyin bakalım Aliye konuşuyor. Evet Aliye ha şöyle katıl biraz bize.

Aliye: Öğretmenim yaşanamaz. Mesela büyüdük öğretmen olduk. Hiçbir şey bilmiyorsak çocuklara nasıl bir şey anlatacağız.

Mustafa Ö: Tamam Uygur.

Uygur: Öğretmenim iki şey söyleyeceğim. Bir Aliye'ye karşı çıkıyorum. Bir de fikrimi söyleyeceğim. Aliye sana karşı çıkıyorum. Büyüyünce öğretmen olacağım dedin ya. Hiçbir şey bilmiyorsun nasıl öğretmen olacaksın?

Mustafa Ö: Tamam cevap vermek istiyor musun Aliye?

Aliye: (hayır anlamında kafa sallıyor)

Mustafa Ö: Biraz düşün bakalım. (V.K., 02.04.2019/23:41-25:12, video 1).

Mustafa Ö: Evet il ve ilçede oluyor. Muhtar nerede oluyor peki? Nuran.

Nuran: Mahallede oluyor.

Aliye: Köyde oluyor bir de öğretmenim. Bizim köyde var mesela muhtar.

Mustafa Ö: Çok doğru. Harikasın Aliye. Sizin köyde muhtar kim oldu? (V.K., 02.04.2019/19:27-20:04, video 2).

Mustafa öğretmen sık sık öğrencileri kendi aralarında iletişim kurmaları için teşvik etmiştir. Bu durum şu şekilde örneklendirilebilir.

Sabiha: Bence diyor ki orası anayol. Telefonunuza bakarak geçmeyin.

Mustafa Ö: (Uygur'a hitaben...) Karşı mı çıkıyorsun Sabiha'ya? Çıkabilirsin. Ayıp değil ya.

Uygur: Sabiha sana karşı çıkıyorum. Eğer telefona bakmayın deseydi üzerinde çizik olurdu.

Mustafa Ö: (Sınıfta anlık bir gürültü oluşuyor. Öğretmen hemen engel oluyor) Bir dakika.

Sabiha cevap vermek istersen buyur.

Sabiha: Nasıl yani çizik olurdu. (V.K., 05.03.2019/00:10-00:42, video 1).

Bu diyalogda Sabiha'dan sonra Uygur konuşmuş ve kendi aralarında öğretmen müdahalesi olmadan diyalog kurmuşlardır. Benzer bir örnek şu şekilde gözlenmiştir.

Fatma: Yücel'e karşı çıkıyorum. Yücel sadece sen varsın adada. Kim gelip orada zehir koyacak.

Yücel: Belki benden önce çokook önce biri gelmiştir.

Fatma: Tamam gelebilirler. Ama nerden biliyorsun zehir koyduğunu?

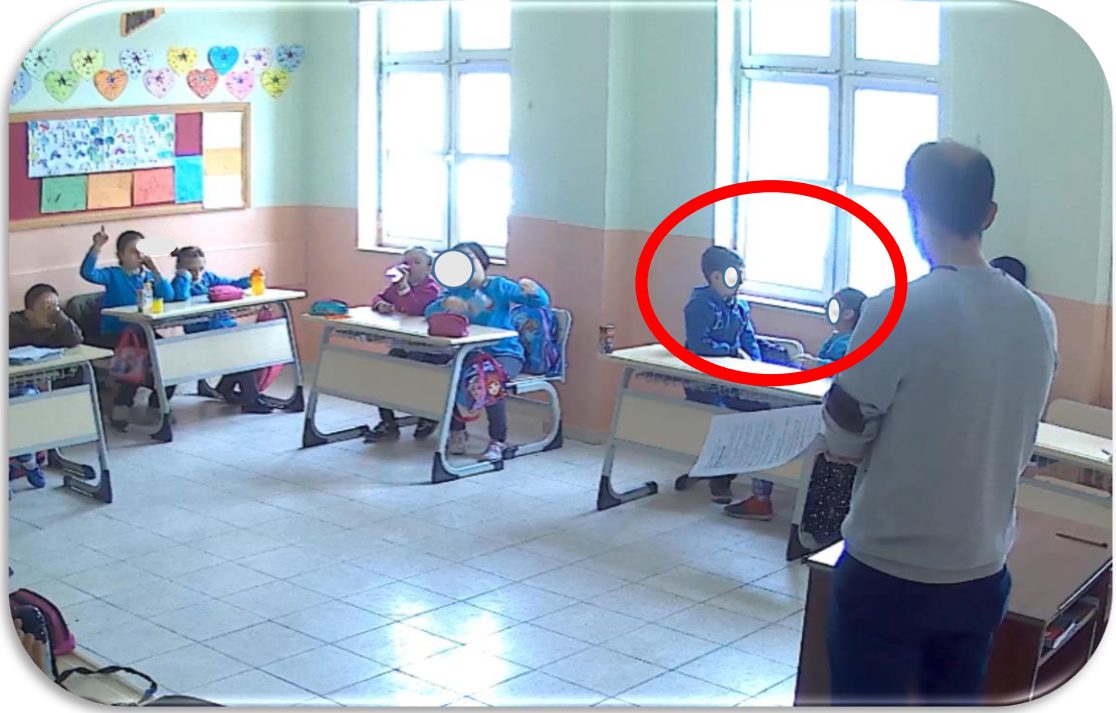
Yücel: Sen nerden biliyorsun zehir koymadığını?

Fatma: Tamam ben bilmiyorum. Ama sen nerden biliyorsun zehir koyduğunu? İlk defa sen gelmişsin adaya.

Yücel: Tamam ben de bilmiyorum. Ama zehirli olabilir diyorum.

Mustafa Ö: Tamam bir dakika. Burada bir dip not düşeceğim. Şu görüntü bence çok güzel. Sizce de öyle değil mi? Kimse kimseye bağırıyor. Karşılıklı konuşuyorlar. Herkes birbirini dinliyor. Gayet güzel iletişim kuruyorlar. Süperdiniz ikiniz. Tamam. Aynen böyle devam. (V.K., 26.03.2019/11:40-12:52, video 1)

Bu diyalogda Fatma ve Yücel birbirlerine yüzünü dönerek konuşmaya başlamışlar, öğretmen konuşmaları boyunca hiç müdahale etmemiş ve arkadaşları da Fatma ve Yücel'i dikkatle dinlemişlerdir. Bu ana ait olan video kaydı Görsel 3.5.'de sunulmuştur.



Görsel 3.5. *Fatma ve Yücel'in karşılıklı iletişimi*

Mustafa öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede de iletişim ve etkileşimi destekleme sürecinin nasıl geliştiği şu şekilde ifade edilmiştir.

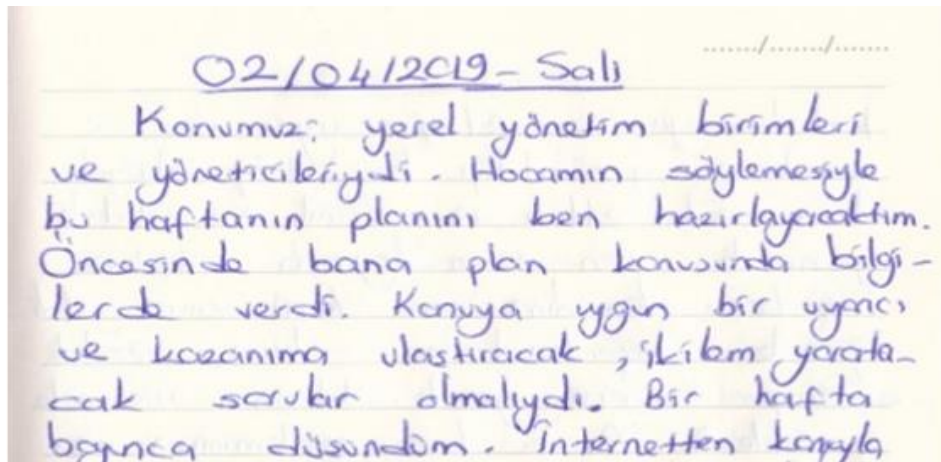
“Mustafa Ö: Ya ilk haftada vardı katılım. Belli başlı çocuklardı bunlar. Konu ne olursa olsun katılan çocuklardı bunlar. Her derse katılanlar. Ama son hafta %90, %95'in üzerindeydi ki üçüncü derse sarktı konu arka arkaya. Üçüncü ders ki başka hiçbir zaman yapamam ben bunu. Konuşturacağım, hiçbir şey yazmayacağım, sadece oturup fikir üreteceksin ve 3 ders arka arkaya bunu yapacaksın ve dersten kopmayacaksın bu bence çok büyük bir başarıydı. Yani hem felsefeyi çok sevdiler, hem sürekli katılmak istediler. Ama ilk başlarda onlarda bilmiyorlardı ne söyleyeceklerini ne yapacaklarını korkuları vardı işte söylersem dalga geçerler, yanlış söylerim falan. Ama son yaptığımız derste katılım çok güzeldi. Karşılıklı birde keyif almaya başladık. Onalrda keyif alıyor bende keyif alıyorum bu tabi yansıyor sınıfa. Başka hiçbir zaman yapamazsın bunu ya. Çünkü bu yaş çocuğunun en fazla dikkat süresi 10-15 dakikadır. Hadi 20 olsun. Biz 40 dakika zil çalıyor. Kesiyorum zil çaldığı için. Hala gelenler var teneffüste. İkinci ders yapıyorsun tamam artık yetmiş olması lazım çocuklar

için. Çünkü bunlar oyun çağı çocukları, kopmaları lazım. Üçüncü dersi yaptık artık ve katıldılar. Hatta bir haftada 6. Haftaydı galiba 3. Derse sarktı. Biz kestik.” (G.K. 25.04.2019).

Mustafa öğretmenin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere ilk haftalarda derse katılım gösterip diğer arkadaşlarıyla iletişim kuran öğrenci sayısı sınırlıyken haftalar ilerledikçe öğrencilerin derse katılımının ve diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmaya başlayan öğrenci sayısının arttığı söylenebilir. Bu durum Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenin sınıf içi iletişimi ve etkileşimi destekleme ve geliştirmesi bağlamında katkı sağladığını göstermektedir.

3.3.1. Öğretmen: Etkinlik planı hazırlama girişimi

Araştırmacı gözlemleri, geçerlik komitesi üyelerinin fikirleri ve öğretmenin görüşleri doğrultusunda dördüncü eylem planında, etkinlik planına zaman uyarıcılarının konulmasıyla birlikte herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ve öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamada yetkinliğe eriştiği, bağımsız bir kolaylaştırıcı rolünü benimsediği söylenebilir. Bu noktada, yalnızca altıncı eylem planı döngüsünün içerisine, araştırmanın amaçlarından biri olmasa da “Öğretmen, kendi başına Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun bir etkinlik planı hazırlayabilir mi?” sorusuna cevap aramak için “yedinci etkinlik planının öğretmen tarafından hazırlanması” başlığı eklenmiştir. Bu nedenle öğretmene etkinlik planı hazırlaması için teklif sunulmuştur. Mustafa öğretmenle görüşüldüğünde etkinlik planını hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Ardından 26 Mart 2019 tarihinde uygulanan altıncı etkinlik planından sonra öğretmene etkinlik planı hazırlama konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Bu durum öğretmen günlüğüne şu şekilde yansımıştır.



Görsel 3.6. 02.04.2019 tarihli öğretmen günlüğü

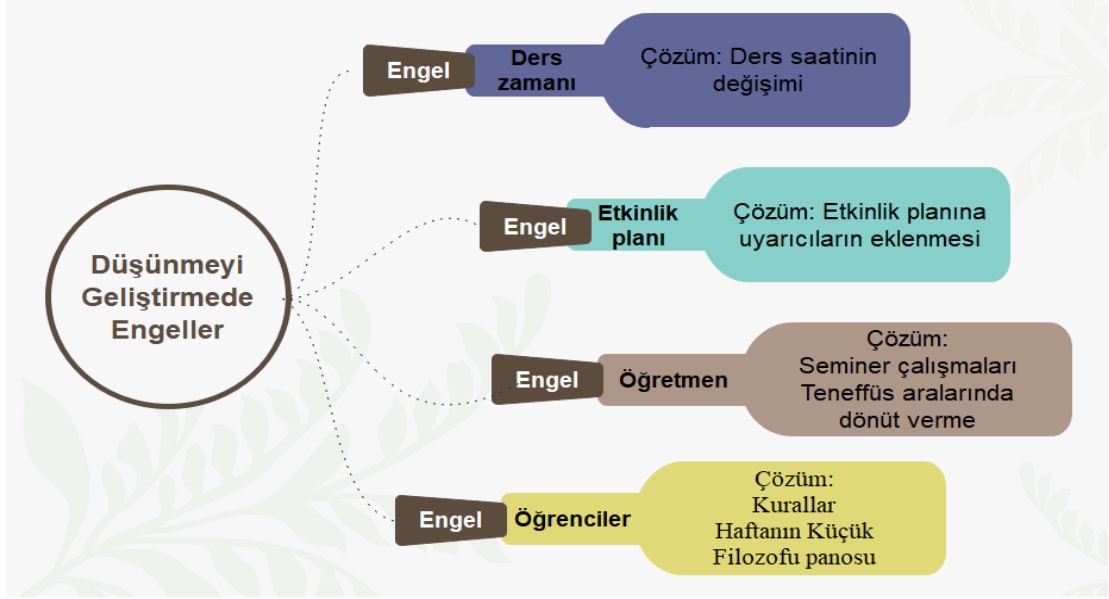
Ancak, 29 Mart 2019 tarihinde Mustafa öğretmen, araştırmacı ile iletişim kurarak etkinlik planı hazırlama konusunda zorlandığını ve hazırlayamayacağını belirtmiştir. Eylem planı döngüsünden bu adım çıkartılarak mevcut döngüye devam edilmiştir. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik etkinlik planı hazırlamanın ilk anda kolay gibi görüldüğünü ancak başlayınca profesyonel bir iş olduğunu ve bu konuda deneyim sahibi olmak gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir.

“Önce planlara falan bakarken yapılabilir. Normal ders planları gibi geliyordu. Ama iş başa düşünce şimdi soru hazırlayacaksın, öncesinde bir uyarıcı bulmak lazım. Uyarıcının konuyla ilişkisi olması lazım ama konuyu tam vermemesi lazım. Mesela bir uyarıcı buldum aslında ama orada direkt konuyu veriyordu. Didaktik bir şekilde orada vardı. Ama burada problem, bir sorun ve soru oluşturacak bir uyarıcı bulmak biraz zor oldu. Hani belki bir başlangıcı yaparsak arkasından sorular gelecekti ama başlangıcı da yapamadık. Bir de ben yapmaya çalışınca fark ettim ki bu iş biraz böyle profesyonel işi. Önceden birikimi olan birisinin hazırlaması gerekiyor. Onu fark ettim. Orada zorlandım. Yani çok basit gibi gelen şey aslında çok zormuş. (G.K., 25.04.2019).

Görüşmeden anlaşılacağı üzere öğretmen özellikle uyarıcı bulma ve soruları hazırlama konularında zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmenin düşünceleri doğrultusunda etkinlik planının öğretmen tarafından hazırlanması ile ilgili adım iptal edilmiştir. Araştırma kapsamında bir amaç ifadesi olarak belirtilmesinde öğretmenin etkinlik planı hazırlama girişiminde bulunması ve bu girişimin olumsuz olarak sonuçlanması bu araştırma için önemli bir bulgu olarak yorumlanabilir.

3.4. Düşünmeyi Geliştirmede Engeller

Araştırma sürecinde hazırlık ve mevcut durum tespiti aşamalarında herhangi bir engelle karşılaşılmamıştır. Ancak uygulama aşamasında özellikle ilk üç etkinlik planının uygulanması sürecinde gerçekleştirilen öğretimin niteliğini etkileyen bir takım engellerle karşılaşmıştır. Bu engeller ders zamanından kaynaklı engeller, etkinlik planından kaynaklanan engeller, öğretmenden kaynaklanan engeller ve öğrencilerden kaynaklanan engeller alt temalarında sunulmaya çalışılmıştır. Düşünmeyi geliştirmede engeller teması altında yaşanan engeller ve engeller için geliştirilen çözümler Şekil 3.5’de sunulmuştur.



Şekil 3.5. Düşünmeyi geliştirmede engeller temasına ilişkin bulgular

Ders zamanına ilişkin engeller ve çözümlere ilişkin bulgular: Birinci eylem planında yer alan etkinliğin uygulanması adımı haftanın son günü olan Cuma günü ve beşinci-altıncı derslerde gerçekleştirilmiştir. Bu durum öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve konuya odaklanamama sorunları yaratmıştır. Bu sorunlar öğretmen günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“Olumsuzluklar olarak sınıfta gürültü oluyor, dersin uzun sürmesi dikkatlerinin dağılmasına ve sıkılmalarına neden oluyor. Başlangıçta ilk 15 dakika çok iyiydi. Sonlara doğru kopmalar başladı. Tabi bunda bu uygulamayı Cuma günü 5 ve 6’ncı saatinde yapmış olmamızda etkilemiş olabilir. Zira genelde oyun oynuyorlardı. Ama bu ilk dersimiz böyle sorunların olması gayet normaldi” (ÖG, 22.02.2019).

Benzer biçimde öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede de öğretmen bu sorunların ders zamanından kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir.

Araştırmacı: Bu saydığımız olumsuzlukların nedeni ne olabilir hocam?

Mustafa Ö.: Uygulama konusunda olumsuz olarak gördüğüm en büyük etken beşinci ve altıncı derste uygulamak oldu. Birde tabi Cuma günü olması. Çocukların beklentileri başka bir şeydi. Son dersler kitap okuyoruz. Hikaye özetlerini değiştiriyoruz. Beklenti o yöndeydi. Bir de resim yarışması yaptık onun sonuçlanması. Çünkü herkes merak ediyor kimin kazandığını (G.K., 25.02.2019).

Geçerlik komitesi üyeleriyle gerçekleştirilen toplantıda da yaşanan sorunların yüksek olasılıkla ders saatlerinden kaynaklanabileceği ortak görüşü çıkmış ve bir sonraki

etkinlik planının birinci ve ikinci ders saatlerinde uygulanmasının daha verimli olacağı düşünülmüştür. Ancak bu konuda gerçekleştirilen görüşmede Mustafa öğretmen, en verimli ders saatinin ikinci ders olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacı: Bu ders saati konusunda ne önerirsiniz hocam?

Mustafa Ö: Şimdi en önemlisi beşinci ve altıncı dersleri 1,2,3 o derslerden birine koyacağız. Ben kendi günümde de kendi derslerimde de en verim aldığım ders ikinci ders. Birinci ders uyku mahmurluğu oluyor çocuklarda. Ama ikinci ders algıları müthiş açık oluyor. Her şeye hazırlar bütün etkinlikleri yaparlar. Önce oraya almalıyız dersi (G.K., 25.02.2019).

Mustafa öğretmenin düşünceleri doğrultusunda ders zamanından kaynaklanan sorunlara bir çözüm olarak, bir sonraki etkinlik planının ikinci ve üçüncü ders saatlerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu karar sonrası gerçekleştirilen uygulamalarda ders zamanından kaynaklanan herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Etkinlik planından kaynaklanan engeller ve çözümlere ilişkin bulgular:

Etkinlik planından kaynaklanan sorunlar zamanlama ve odaklanılan konuların çeşitliliği olarak iki başlık altındadır. Etkinlik planında öğretmen için konuyla ilgili bilgilendirmeler ve yönlendirmeler yer almasına rağmen ilk etkinlik planının; düşünmek, felsefe, filozof, felsefi soru, bilimsel soru gibi öğretmenin çok yetkin olmadığı çeşitli konulara odaklanmış olması etkinlik planından kaynaklanan bir sorun olarak görülmüştür. Ancak bu durum doğal bir sorun olarak kabul edilebilir. Ayrıca zaman yönetiminde de öğretmenin tartışmayı ne kadar sürdürmesi gerektiği ile ilgili tereddütler yaşaması bir sorun olarak görülmüştür. Bu durum öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeye şu şekilde yansımıştır.

Mustafa Ö: Kendim çok aslında çalışmıştım plana ama çok da hâkim olamadığımı gördüm. Bir de konuyu nerede kesmem gerektiğini bilemedim. Böyle olumsuzluklar yaşadım. Zaman yönetiminde de sorun yaşadım. Biraz uzattık konuyu nerede duramayacağımızı bilemediğim için biraz uzadı. (G.K., 25.02.2019).

Etkinlik planından kaynaklanan sorunları çözmek için geçerlik komitesiyle yapılan toplantı ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, uygulamanın bir gün öncesinde görüşülerek plan üzerinde çalışılması kararı alınmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmede de buna yönelik bir talep şu şekilde ifade edilmiştir.

Mustafa Ö: ...Onun haricinde bir gün öncesinde konuyla ilgili çalışmamız gerekiyor tam olarak. Nerede keselim nerede durduralım açısından. Felsefi konunun gidebileceği yerleri

konuşalım. Hangi konulara girmeden keseyim? Hangi konulara yöneleyim? Onları biraz çalışalım bence. (G.K., 25.02.2019).

Öğretmenin talebi doğrultusunda ikinci etkinlik planından bir gün önce öğretmenle plan üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışma sayesinde ikinci etkinlik planında zaman yönetimine ilişkin herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ancak üçün etkinliği uygulanmasında Mustafa öğretmen, planın dışına çıkarak inisiyatif almıştır. Bu durum öğretmenin bağımsız bir Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olması açısından önemlidir. Ancak, öğretmen uygulama esnasında öğrencilerden gelen ve öğrencilerin ikilemde kaldığı bir soruya, planda yer almamasına ve ana konu olan “kural” kavramından uzaklaştırmasına rağmen odaklanmıştır. Sınıfı iki guruba ayırarak, soru üzerinde tartışmalarını isteyen Mustafa öğretmenin aldığı bu inisiyatif zaman yönetiminde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Teneffüs arasında öğretmene konu ile ilgili gözlemler sunulurken bilgilendirme yapılmıştır. İkinci derste ise yapılması öngörülen “öğrencilerden alternatif bir trafik işaret ya da levhası tasarımları” etkinliğine yeterince zaman kalmamıştır. Öğretmen günlüğüne bu durumu şu şekilde yansıtmıştır.

“Bir önceki planımıza göre soracağım sorular daha azdı. Bundan olacak galiba her resimde gereğinden fazla durdum ve süreyi yetiştiremedim...Dersin sonunda çocuklardan trafik levhası tasarımlarını istedik. Tabi burada başta söylemiş olduğum zaman sıkıntısı olsa da güzel tasarımlar ortaya çıktı” (Ö.G. 05.03.2019).

Zaman yönetimi konusunda ilk uygulamada da yaşanan sorunu öğretmenle bir gün öncesinde görüşerek ikinci etkinlik uygulamasında yaşamamıştık. Ancak üçüncü uygulamada öğretmenin tartışmayı ne kadar sürdürmesi gerektiği ile ilgili ikilemler yaşadığını belirtmesi, etkinlik planına öğretmene kılavuzluk edecek uyarıcılar konulabileceğini düşündürmüştür. Geçerlik komitesi üyelerinin de fikirleri alındıktan sonra etkinlik planına zaman uyarıcıları yerleştirilmesine karar verilmiştir. Bu uyarıcılar hangi soru üzerinde ne kadar süre durulmalı, yürütülen tartışma ne kadar sürmeli gibi öğretmeni bilgilendirici uyarılar olmuştur. Bir örnek vermek gerekirse; “Öğretmene not: Öykü burada kesilerek aşağıda yer alan sorularla sorgulamaya başlanır. İlk önce çocuklardan bu metinle ilgili sorular sormaları istenir. Çocukların soruları tahtaya yazılır (Bu uygulama yaklaşık 10 dk. sürmelidir)” biçimindedir.

Öğretmenlerden kaynaklanan engeller ve çözümlere ilişkin bulgular: Mustafa öğretmen ilk kez Çocuklarla Felsefe yaklaşımını kullanarak bir uygulama

gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalarda Mustafa öğretmene bağlı olarak, gerekçelendirme istememe, etkinlik planına aşırı bağlılık, öğrenciyi dinlememe, rol karmaşası, öğrenciyi tatışmaya dahil edememe ve diyalogu yönetme başlıklarında sorunlar yaşanmıştır.

Mustafa öğretmen dersin başında uyaran olarak kullanılan hikâyeyi okumuş ve derse rahat bir giriş yaparak öğrencilerin ilgilerini çekmeyi başarmıştır. Ardından planda yer alan ilk soruyla tartışmayı başlatmıştır. Bu noktada öğrencilerin birçoğu parmak kaldırarak söz istemiş ve cevap vermiştir. Mustafa öğretmen öğrencilerden gelen cevaplara yönlendirici, aşılaiıcı ya da yargılayıcı yorumlarda bulunmamış, ancak dönüt vererek gerekçelendirmelerini de istememiştir. Aşağıda sunulan diyalog bu duruma örnek olarak verilebilir.

Mustafa Ö: Sırayla tamam. Nuran gel. Çek bir tane. Oku soruyu.

Nuran: Gerçek mutluluk mümkün müdür?

Mustafa Ö: Robot bu soruya cevap verebilir mi? Verebilir diyenler, veremez diyenler.

Tamam, koyduk bunu buraya

Sevgi: Başka bir ismin olsaydı başka bir kişi mi olurdu?

Mustafa Ö: Tamam verebilir diyenler robot bu soruya? Ali gel.

Ali: Yasa ya da kural yoksa suç olur mu?

Mustafa Ö: Tamam. Hiçbir kural yoksa yapacağımız şeyler suç olur mu? Robot buna cevap verebilir mi? Kesin cevap verebilir diyorsanız parmak kaldırın. Tamam, bunda da bir karasızlık var. (V.K., 22.02.2019/1:53-4:48, video 4).

Sunulan kesitten de anlaşılacağı üzere Mustafa öğretmen etkinlik planında yer alan “Robot, bu okunan soruya neden cevap verebilir/veremez?” sorusunu yönelterek öğrencilerden gerekçeli cevaplar alması gerekirken sadece tek bir cevap üzerinden sınıfta oylama yapma yoluna gitmiştir. Bu durumun öğretmenin heyecanından kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede oldukça heyecanlı olduğu ifade etmiştir.

“Sanki ilk defa ders anlatıyormuş gibi heyecanlandım. Böyle bir ne yapacağımı bilemedim.

Sanki kendi öğrencilerim farklı gibi geldi bana. Plana falan çok iyi çalışmıştım ama böyle stajyer öğrenci gibiydim. Unuttum aklımdan çıktı gitti her şey...” (G.K., 25.02.2019).

Ders esnasında öğretmenin sürekli olarak elinde olan etkinlik planına baktığı gözlemlenmiştir. Bu durum zaman zaman öğretmenin öğrencileri dinlememe ve dolayısıyla öğrencilerden gelen, tartışmayı bir üst düzeye taşıyacak cevapların üzerinde durmasını engellemiştir. Böyle bir durum şu şekilde gözlenmiştir.

Mustafa Ö: Okuyorum iyi dinleyin. Ali, robotun toplama yapip yapamadığını test edeceklerini, böylece düşünüp düşünmediğini test edebileceğini söyler. Eğer robot toplama yapabiliyorsa düşünebiliyor demektir. Aslı bu fikre katılır. Ali robota “10+12” kaç eder diye sorar. Robot, 22 cevabını verir. Sizce Ali’nin yaptığı test robotun düşünüp düşünmediğini gösterir mi? Oruç.

Oruç: Bence gösterir.

Mustafa Ö: Peki. Uygur.

Uygur: Bence göstermez o yapay zekâ çünkü.

Mustafa Ö: Tamam. Nuran. (Bu sırada öğretmen etkinlik planına göz gezdirmektedir.)

Nuran: Öğretmenim Siri gibi. Siri’de bilir toplamayı ama.

Mustafa Ö: Hı hı. Evet. (Plana bakmaya devam etmektedir) (V.K., 22.02.2019/02:42-05:50, video 2)

Yaşanan diyalog, ders boyunca birkaç kez tekrar etmiştir. Hem Uygur hem de Nuran tartışmayı bir üst düzeye taşıyabilecek ve diyalogun yönünü değiştirebilecek örnekler vermiştir. Ancak Mustafa öğretmen o sırada plana odaklandığından öğrencilerin fikirlerini dinlememiş ve dönüt verememiştir. Benzer bir örnekte öğretmen robota sormak için öğrencilerden birer tane soru hazırlamalarını istemiş ve Sabiha’nın verdiği cevap diyalogu yönlendirebilecek bir cevapken öğretmen plana baktığından öğrenciyi dinlememiştir.

Mustafa Ö: Evet, Sabiha oku bakalım sorunu?

Sabiha: Robotlar birini sever mi?

Mustafa Ö: Evet başka sorusu olan? Betül.

Betül: Ben kaç yaşındayım? (V.K., 22.02.2019/13:16-13:57, video 2)

Diyalogdan anlaşılacağı üzere Sabiha’nın sorduğu soru duygularla ilgili bir sorudur ve diğer öğrenciler tarafından hazırlanan sorulardan farklıdır. Ayrıca yine “neden bu soruyu hazırladın?” sorusu sorularak gerekçelendirme yapmaları istenmesi gerekirdi. Ancak öğretmen bu soru üzerinde de planı incelediği için duramamıştır. Bu gözlem kayıtları öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeyle desteklenmektedir.

“Tabi ilk defa farklı bir yöntem deniyorum. Çocuklarda özgür düşünceyi hiçbir kesinti olmadan düşünmelerini istiyoruz. Nerede keseceğimi müdahale edeceğimi bilemedim. Onun için durdurayım mı durdurmayım mı? Çocuk fikrini söylüyor. Müdahale edeyim mi etmeyim mi? Böyle tereddütler oldu zihnimde. Veya bir sonraki hamleyi düşünmek için plana bakarken çocuğun söylediğini kaçırdığım oldu” (G.K., 25.02.2019).

Ayrıca bu görüşme kaydından Mustafa öğretmenin rol karmaşası içerisinde olduğu çıkarımı yapılabilir. Çünkü mevcut durum tespitinde öğrenciler arasındaki konuşmalara yaptığı müdahaleleri ve yönlendirici söylemlerini iletişimi ve düşünme becerilerini engelleyici unsurlar olarak değerlendirmiştik. Dolayısıyla Mustafa öğretmen “Çocuklarda özgür düşünceyi hiçbir kesinti olmadan düşünmelerini istiyoruz” diyerek “artık yönlendirme yapmalı mıyım?, müdahale etmeli miyim?” sorularına net cevaplar veremediğinden tereddütler yaşamıştır. Bu düşünceleri görüşme kaydına şu şekilde yansıtmıştır.

“Önceki anlatım biçimlerinden farkı çocuklar rahat rahat konuştular hiç kesmedim. Genelde zaten çok kesen biri değilim aslında ama konunun dışına çıktığı anda müdahale ettiğim anda durdurduğum oluyordu. Felsefede özgür düşünce olduğu için müdahale etmemem gerektiğini düşünüyordum orada. Orada biraz bocaladım. Müdahale etsem mi etmesem mi? Aslında hayat bilgisinde konuşuyoruz çocuklarla. Çok rahat konuşuruz hayattan kendi hayatlarından örnekler veriyorlar. Ama felsefe olunca sorgulayın deyince çocuklarda bilemedi biraz bende bilemedim. O yüzden biraz sorun yaşadık.” (G.K., 25.02.2019).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen, grubun bir parçası gibi davranmalı, düşünce kısırlığı olduğu zamanlarda tartışmayı alevlendirmeli, bir öğrencinin fikrini sınıfa yöneltebilmeli, zaman zaman kendi görüşlerini aşılama yapmadan öğrencilerle paylaşmalıdır. Ancak Mustafa öğretmenin bu konularda rol karmaşası yaşadığı görülmekte, Çocuklarla Felsefe yaklaşımı için öngörülen öğretmen rolünü tam olarak anlamlandıramadığı düşünülmektedir. Ayrıca ilk uygulamalarda tartışma sürecine Hasan, Uygur, Sabiha, Nuran, Ali, Sevgi gibi uygulama öncesinde de derse katılımı yüksek olan öğrenciler daha çok katılmıştır. Öğretmenin diğer öğrencileri de tartışmaya davet etmesi ve cesaretlendirmesi konularında sorunlar olduğu gözlenmiştir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımında tüm grubun tartışmaya katılması amaçlanmaktadır. Bu konuda ki asıl sorumlu ise öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenden kaynaklanan bu gibi sorunları çözmek için Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen rolüne yönelik seminer çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca teneffüs aralarında araştırmacı tarafından öğretmene bir önceki ders ile ilgili dönütler verilerek yaşanan sorunun anında çözümü sağlanmıştır.

Öğrencilerden kaynaklanan engeller ve çözümlere ilişkin bulgular: Birinci etkinliğin uygulanması aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerde iletişim bağlamında mevcut durumda yaşanan sorunların tekrar ettiği tespit edilmiştir. Bu tespit, sınıf içi iletişimin yine öğretmen-öğrenci arasında yaşandığını göstermektedir. Öğrenci-öğrenci

iletişimi ise neredeyse hiç gözlenmemiştir. Birkaç kez Mustafa öğretmen öğrenci-öğrenci iletişimini cesaretlendirse de öğrenciler çekingen kalmışlardır. Diğer taraftan öğrencilerin diğer arkadaşları konuştuğunda onları dinlemedikleri, sınıfta gürültü olduğu ve bu nedenle Mustafa öğretmen tarafından uyarıldıkları birçok kez gözlenmiştir. Bu bağlamda şu kesitler örnek olarak sunulabilir.

“Mustafa Ö: Sevgi ile Afşar yerinizi değiştireceğim haberiniz olsun.”

“Mustafa Ö: Dinlemediniz ki böyle bakarsınız bana. Dinleyeceksiniz. Evet Oruç, felsefe neymiş?”

Mustafa Ö: Cevap verebilir diyenler, veremez diyenler. Peki, yine bir kararsız kaldık. Türkiye’nin başkenti deyince herkes verebilir dedi ama bunda kararsız kaldık. Dinliyoruz Sabiha’yı?

Sabiha: Saat kaç?

Mustafa Ö: Evet robota şu an saat kaç desek cevap verebilir mi?

Öğrenciler: Eeeeett. (Sınıfta gürültü olmaya başladı. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen uyarmak zorunda kalıyor)

Mustafa Ö: (yüksek sesle) Çocuklar. Dinliyoruz Betül’ü

Betül: Çalışmak her zaman gerekli midir?

Mustafa Ö: Evet cevap verebilir diyenler veremez diyenler. Kesin cevap çıkmadı bunda da. Çocuklar dinleyelim. Şu gürültüyü keselim bir. (Sabiha yanındakine bir şeyler söylerken...) Sabiha... (V.K., 22.02.2019/08:10-09:03, video 3).

Benzer bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Bilge: Sineklerin kaç gözü vardır?

Mustafa Ö: Evet bu soruya ne dediniz? Cevap verebilir mi robot?

Uygur: Bilemez.

Mustafa Ö: Bilemez mi diyorsun. Tamam, soralım Google asistana. (Öğretmen Google asistan uygulamasına sordu ve 6 gözlü olduğunu cevap verdi) Hasan gel.

Hasan: ...(soruyu okumak için ortaya geçti)

Mustafa: Bir dakika dur Hasan. Bir dakika dur. Bak bu sınıfa ceza vereceğim şimdi. Sabiha özellikle de sana. Birbirimizi böyle mi dinleyecektik? (V.K., 22.02.2019/10:12-11:27, video 3).

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı için kurallar bu etkinliğin sonunda öğrencilere açıklandığından ve hem öğretmenin hem de öğrencilerin ilk deneyimleri olduğundan iletişim bağlamında sorunların tekrar etmesi beklenen bir durum olarak görülebilir. Yaşanan sorunları çözmek için öğrencilere, kurallar benimsenene kadar her dersin başında hatırlatılmasına karar verilerek uyarı şeklinde etkinlik planına yazılmıştır. Öyle

ki dersin sonunda kurallar öğrencilere söylendiğinde (özellikle beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz fikirler olursa nedenlerini açıklamanız gerekmektedir kuralı) arkadaşın fikrine karşı çıkmak kuralını öğrenciler sorgulamışlardır.

Fatma: Arkadaşımızın fikrini beğenmeyince o üzülürse özür dileyelim. Belki o üzülür. Özür dileyelim ki daha çok üzülmesin.

Mustafa Ö: Özür dilemene gerek yok, beğenmediysen beğenmedin. Ama nedenini söylemen gerekiyor. Çünkü biz ona hakaret etmiyoruz ki. Özür dileyecek bir şey yapmıyoruz. Arkadaşın bir fikir söyledi. Sende ben sana karşı çıkıyorum çünkü... demen gerekiyor. Tamam mı?

Nuran: Evet, ama öğretmenim ya karşımızdaki kişi üzülürse. Onu üzmez miyiz?

Mustafa Ö: Üzülmecek ki. Üzecek bir şey yapmıyoruz. Neden? Çünkü felsefi sorular da şöyle bir şey var. Senin dediğin doğru, ya öbürünün dediği de doğru olabilir. Önemli olan nedenini açıklamak. Önemli olan farklı düşünceleri fikirleri konuşmak. Tamam mı? (V.K., 22.02.2019/09:03-10:48, video 5).

Geçerlik komitesi toplantısında öğrencilerin kurallara uyma sürecini kolaylaştırmak ve öğrenci katılımını artırmak amacıyla ödül verilebileceği ya da “Haftanın Küçük Filozofu” seçimi yapılabileceği fikri ortaya çıkmıştır. Haftanın Küçük Filozofu ile ilgili pano hazırlanarak kullanılmasının, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak derse katılımlarını ve odaklanmalarını artıracığı öngörülmüştür. Bu hususla ilgili olarak Mustafa öğretmen de, yapılan görüşmede şu şekilde bir çözüm önermiştir.

“Bir de biraz disiplini sağlamamız gerekiyor. Bunu için de çocuğun sevdiği bir şeyi elinden alarak ya da bir ödül vererek. Çünkü çocuklarda çok etkili oluyor. Sevdiği bir etkinliğe örneğin katmayacağız. Ya da bir oyun dersinde biraz dışarıda durup düşünmesini isteyeceğiz. Bir ödül de verebiliriz.” (G.K., 25.02.2019).

Öğretmenin de benzer bir öneride bulunmasının ardından her etkinlik sonunda “Haftanın Küçük Filozofu” seçilmesine ve bununla ilgili bir pano hazırlanmasına karar verilerek Görsel 3.7’de görülen pano hazırlanmıştır. Bu panoda “Düşünmek Çocuk Oyunağıdır!, Düşünerek Öğreniyorum ve Düşünmeyi Seviyorum” olarak belirlenmiş üç düzey bulunmaktadır. Öğrenci fotoğraflarının yer aldığı alanın altında renkli kutucuklar ve mıknatıs bulunmaktadır. Her hafta sınıf tarafından ortak kararla seçilen öğrencinin fotoğrafının ve isminin yer aldığı kartlar bu alana mıknatıs yardımıyla asılabilmektedir. Pano ve kuralların hatırlatılması ile ilgili olarak öğretmen günlüğüne şu şekilde yansıtma yapmıştır.

“Cuma günü belirlemiş olduğumuz olumsuzlukların tek tek analizi yaptık. Birincisi ders saatinin 5. ve 6. saatten 2.ve 3. saate almak oldu. Çocukların algılarının en açık olduğu saatler olduğu için çalışmayı o saate aldık. Belirgin bir şekilde faydasını da gördüm. İkincisi dersin başlangıcında çocukları ödül olacağı, resimlerinin panoya asılacağı konusunda uyarmamız oldu. Çünkü bu dönem çocuklarına bir şey yaptırmak istiyorsak güzel bir ödülümüzün olması şarttı. Üçüncüsü gürültü konusunda derse başlamadan önce kurallar üzerinde tek tek durduk. Şimdi gelelim derse. Bütün bu olumsuzlukları giderince fark ettik ki bir önceki derste 15 dakika süren dikkatleri 35 dakikaya kadar çıktı. Hatta zil çalmasına rağmen teneffüse çıkmayıp bana fikirlerini söylemek isteyen 3-4 tane öğrencim bile oldu. Anladım ki onlarda keyif uydu. Beraber verimli bir ders işlemiş olduk. Değerlendirme bölümünde Hayat Bilgisi kitabında konunun olduğu bölümü baştan yaptırmaya başladım. Sonradan fark ettim ki biz zaten felsefe yaparak amaçladığımız kazanıma ulaşmışız. Tekrardan konuyu işlemeye gerek yok. Bir daha ki konuda ders bittikten sonra ilk işim kitabın veya Morpa Kampüsün değerlendirme bölümüne geçmek olacak.” (ÖG, 26.02.2019).

Mustafa öğretmenin günlüğünden anlaşılabacağı üzere kuralların hatırlatılması ve “Haftanın Küçük Filozofu” panosu öğrenci motivasyonunu, derse katılımı ve öğrencilerin odaklanma sürelerini artırmakta önemli rol oynamıştır.



Görsel 3.7. Haftanın Küçük Filozofu panosu

“Haftanın Küçük Filozofu” panosunun öğrenci motivasyonunu sağlama konusunda ki araştırmacı günlüğüne de şu şekilde yansımıştır.

“Bugün ikinci uygulamayı gerçekleştirdik. Dersin hemen başında öğrencilere “Haftanın Küçük Filozofu” seçileceğini söyledi ki bu öğrencilerin çok hoşuna gitti. Nasıl olacağını, nasıl seçileceğini falan sordular öğretmene. İlk uygulamaya göre öğretmen oldukça rahat tavırlara sahipti. Öyküyü kendine özgü cümlelerle okudu sınıfa. Plana çok fazla bakmadı (A.G., 26.02.2019).

İlerleyen haftalarda “Haftanın Küçük Filozofu” panosu Nuran ve Nermi’yi oldukça motive etmiş olacak ki öğretmen de, günlüğüne bununla ilgili şu şekilde yansıtma yapmıştır.

“Hazırlamış olduğumuz haftanın filozofu panosu öğrencilerin çok ilgilerini çekti. Hatta birinci olan filozofumuz Nuran öğle arası annesini zorla kolundan çekerek okula getirdi ve panomuzu gösterdi. Hiç konuşmayan Nermi, onu seçtiğimiz için teneffüste çok içten bir şekilde bana sarıldı ve “öğretmenim hep katılacağım bundan sonra” dedi.(Ö.G, 05.03.2019).

Sonuç olarak, “Haftanın Küçük Filozofu” gibi bir panonun Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamada öğrenci motivasyonu, derse katılım ve derse odaklanma süresinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.

3.5. Öğrenciler: Sıradan Düşünürden Eleştirel Düşünüre

Uygulama sürecinde öğretmen tarafından Hayat Bilgisi dersinde uygulanan Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrencilerin birçok başlıkta gelişim göstermesini sağladığı söylenebilir. Bu gelişim özellikle eleştirel düşünme bağlamında kendisini göstermiştir. Yaratıcı düşünme bağlamında ise kısmen gelişim gözlenmiştir. Öğrenciler mevcut durumda sıradan düşünmenin özelliklerini sergilerken uygulama ile birlikte eleştirel düşünmenin özelliklerini göstermeye başlamışlardır. Bu özellikler, gerekçe sunma, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, varsayımsal düşünme, düşünmeyi düzenleme, özgün düşünceyi arama, hayal gücünü kullanma, açık uçlu soru sorma, felsefi olanı farketme, diğerinin düşüncelerini eleştirme/destekleme biçimindedir. Bunlardan özgün düşünceyi arama ve hayal gücünü kullanma yaratıcı düşünmenin özellikleri olsada yaratıcı düşünmeye ulaşabilmek için eleştirel düşünebilmek gerektiğinden aynı tema altından ele alınmıştır. Şekil 3.6.’da öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ilişkin alt temalar sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğrenciler: Sıradan düşünürden eleştirel düşünüre temasına ilişkin bulgular

Düşünme becerileri bağlamında öğrencilerde; düşüncelerin gerekçelendirilmesi, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, düşüncelerin düzenlenerek yeni bir düşünceye sahip olma, hayal gücünü kullanarak özgün düşünce sunulması, varsayımsal düşünülme başlanması, açık uçlu soru sorma, felsefi olanı farketme ve diğerinin düşüncelerini eleştirme/destekleme başlıklarında gelişmeler gözlenmiştir.

Düşünme becerileri bağlamında gerekçeli düşünme alışkanlığının kazanılması oldukça önemlidir. Öğrenciler, ders boyunca sundukları tüm düşüncelerin gerekçelerini sunmaya gayret etmişlerdir. Bu gelişimde öğretmenin gerekçe isteme konusunda ki ısrarlı tutumu etkili olmuştur. Bu duruma şu örnek diyalog verilebilir

Fatma: İçmek istemezdim. Neden? Çünkü kurallara uymazsak öğretmenimiz bize kızabilir. Ya da mesela trafik kurallarına uymazsak kazalar olabilir.

Ali: Bende içmezdim. Çünkü kurallara uymazsak mesela ben satranç oynuyorum. (Eliyle gösteriyor) At L gider. Ben kurala uymasam alsam onu böyle istediğim yere koysam. Oyunun tadı kalmaz.

Teoman: Öğretmenim bende içmezdim. Zehirli olabilir. (Öğretmen bu noktada devreye giriyor)

Mustafa Ö: Hayır öyle düşünme. Öyle bir aldatmaca yok burada.

Sevgi: Öğretmenim ben içerdim. Çünkü ben o sudan içince kurallar olmayacak ya. Ben yeniden kurallar koyardım. (V.K., 26.02.2019/09:02-10:26, video 1).

Örnek diyalogda görüleceği üzere Ali, gerekçeli düşünme örneği göstermiş ve aynı zamanda bir örnek üzerinden çıkarımda bulunmuş, “oyunun tadı kalmaz” diyerek bir yargıya ulaşmıştır. Sevgi ise alternatif bir düşünceyi gerekçesiyle birlikte belirtmiştir. Benzer şekilde öğrencilere Görsel 3.8. sunulmuş ve düşünceleri alınmıştır. Öğrenciler bu levhanın anlamının ne olabileceği konusunda tartışmışlardır. Bu süreçte Mustafa öğretmen yine sadece söz hakkı verme ve diyalogu yönlendirme rolünde olmuştur.



Görsel 3.8. *Uyaran olarak kullanılan bir levha*

Fatma: Burada telefon çekmiyor anlamındadır.

Sabiha: Ben biraz anlamsız buldum Fatma’nın söylediğini.

Sevgi: Öğretmenim Fatma’nın fikrine karşı çıkıyorum. Telefon çekme ile ilgili bir tabela olsaydı o insanların elinde telefon olmazdı. Bir de telefon çekmediğinde trafik levhaları koymazlardı.

Fatma: Sevgi ama orada kırmızı çizgi var ya belki telefonlarıyla oraya geldiklerinde...(cevap devam etmiyor.) Belki belki öyledir.

Sevgi: Trafikte mi anlatacaklar dediğini?

Fatma: Sevgi benim seçimim. Benim fikrim.

Sevgi: Tamam ben karşı çıkıyorum. Mantıklı değil bence.

Hasan: Fatma, sırf telefon çekmiyor diye tabela mı koyacaklar birincisi. Hemde o kadar dükkânın falan olduğu yerde nasıl telefon çekmesin.

Fatma: Hasan, orada böyle kırmızı çizgi var ya belki telefonlarını açmaya çalışıyorlar, belki internete bakmak istiyorlar internet yok diye bakmaya çalışıyorlar. Belki,

Hasan: Telefonlarının kendi internetleri vardır. Ne gerek var ki tabelaya.

Fatma: Olabilir bu benim seçimim ama.

Ahmet: Olabilir, karşı çıkabiliriz fikrine.

Hasan: Bence şu anda Fatma beni anlamadı.

Yücel: Öğretmenim bende Fatma'ya karşı çıkıyorum. Çizebilir miyim tahtaya? Fatma, o zaman internet çekmiyor demek isteseydi neden böyle bir trafik işaret yapmamışlar. (Tahtaya bir şey çiziyor) (V.K., 05.03.2019/01:43-05:38, video 1).



Görsel 3.9. *Yücel'in tahtaya çizdiği görsel*

Diyalogdan da anlaşılacağı üzere daha önce gerçekleştirilen etkinliklere katılım düzeyi düşük olan Yücel, bu derste Fatma'nın fikrine karşı çıkmış ve düşüncesini tahtaya çizdiği anlamlı bir görselle gerekçelendirmiştir. Yücel, düşüncesini Fatma'nın düşüncesini yanıtlamak üzerine kurmuş ve düşüncesini “Fatma, o zaman internet çekmiyor demek isteseydi neden böyle bir trafik işaret yapmamışlar?” biçiminde ifade etmiştir. Bu diyalogda ayrıca Fatma'nın ısrarla düşüncesine gerekçe sunmadan sahip çıkması ve “bu benim fikrim, olabilir” şeklinde ki söylemlerini Ahmet, “olabilir, karşı çıkabiliriz fikrine” biçiminde eleştirerek, Fatma'ya felsefe yapmanın kurallarını

hatırlatmıştır. Sabiha ve Sevgi ise Fatma'nın düşüncesini anlamsız ve mantıksız buldukları için gerekçeleriyle birlikte eleştirmişlerdir.

Yukarıda sunulan diyalogun devamında Sabiha, akıl yürüterek Fatma'nın fikrine karşı çıkmış ve "İyi de internetin çekip çekmemesi için neden trafik işareti olsun ki?" biçiminde Fatma'ya bir soru yöneltmiştir. Bu düşünceye Hasan da desteğini "Evet, trafikle ne alakası var internetin, Sabiha haklı." biçiminde ifade etmiştir.

Bir diğer diyalogda örnek olarak öğrencilere Görsel 3.10. sunulmuş ve bu tabelanın anlamının ne olabileceği öğretmen tarafından sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar şu şekildedir.



Görsel 3.10. Uyarıcı olarak kullanılan bir levha

Sevgi: Buradan dalgıç geçemez.

Mustafa Ö: Dalgıç geçemez. Ama nedenini de söylüyorduk. Nermi.

Nermi: Burada yüzülmez. Çünkü zehirli olabilir.

Mustafa Ö: Tamam. Ahmet.

Ahmet: Buradaki nehir çok tehlikeli. Çünkü dalgıç kostümü resmi var ya. Etrafında da kırmızı çizgiler var. Aklıma bu geldi o yüzden.

Teoman: Dalgıçlar bu yoldan geçemez.

Nuran: Yüzme bilmeyenler geçemez. Çünkü mesela karşısında bir tane nehir var diyelim.

Oranın içerisinde yeşillik olduğu için yılan olabilir orada.

Ali: Öğretmenim bence. Ben bir tane bilim adamı belgeseli izledim internetten. Dünyada bir sürü göller var. Onlara hiç girilmez. Parmak bile sokamazsın. O göllerden biri bence burada olduğu için o işareti koymuşlar. Dalgıç bile olsan giremezsin diye.

Arslan: Orada bulunan gölde köpek balıkları olabilir. O yüzden dalgıç bile olsan giremezsin.

Sabiha: Bir tane dergide okumuştum. Bir ülkede bir göl var. O gölde sadece orada bulunan kurbağalar var. Zehirli kurbağalar. Onun derisine dokunan herkese zehir bulaşıyor. Dalgıçların oraya girmemesi için olabilir. (V.K., 05.03.2019/07:30-10:45, video 2).

Öğrenciler gerekçeli düşünmeye başlamış, çıkarımlarda bulunmuş, varsayımlar (mesela karşısında bir tane nehir var diyelim) üzerinde düşünmüş ve özgün düşünceler sunmaya çalışmışlardır. Diyalogda görüleceği üzere Mustafa öğretmen sadece öğrencilere söz hakkı vererek diyalogu yönetmiştir. Bu durum öğretmen günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“Güzel tarafı çocuklar artık benim yönlendirmem olmadan gerekçe sunuyor, karşılıklı birbirlerinin fikirlerine katılıyorlar veya karşı çıkıyorlar.” (Ö.G. 05.03.2019).

Öğrencilerinin öğretmene açık uçlu sorular sormaya başladığı da uygulama süresince gözlenmiştir. Bu gelişime ilişkin şu örnek diyaloglar sunulabilir.

Nuran: Öğretmenim ben sana soru sormak istiyorum.

Mustafa Ö: Bana değil de tüm sınıfa soralım bu soruyu. Olur mu?

Nuran: Tamam. Bir kişi kurallara uyar diğer insanlar uymazsa ne olur?

Mustafa Ö: Evet. Nuran diyor ki, dünyada sadece bir kişi kurallara uysa ve diğer insanlar uymazsa ne olur? Buyurun, Nuran’a cevap vermek isteyen, Sabiha.

(V.K., 05.03.2019/12:17-12: 40, video, 2).

Sevgi: Öğretmenim ben sana soru soracağım. Hem de fikrimi söyleyeceğim. Öğrtmenim illa kesirleri falan öğrenmemiz gerekli mi? Ne işimize yarayacak ki?

Mustafa Ö: İşte ona sen karar ver. Sen ne diyorsun? Senin fikrin ne?

Elisa: Öğretmenim bence gerekli değil. Sıkıcı çünkü.

Mustafa Ö: Sen biraz daha düşün. Bunu matematik dersinde konuşalım. ((V.K., 02.04.2019/17:18-17:46, video 2).

Nuran: Öğretmenim ama şimdi de biz hep kurallar diyoruz da bir kişi bile uymadığında diğerleri de kaza yapabilir. O zaman uyulmayacaksa kurala, koymanın ne önemi var?

Mustafa Ö: Vaaay. Haftanın felsefi sorusu çıktı burada. (V.K., 05.03.2019/13:25-13: 46, video, 3).

Nuran: Öğretmenim şimdi hep sen bize soru sordun. Bir tane de ben sana sorayım.

Mustafa Ö: Sor bakalım.

Nuran: Şimdi diyelim bir tane otoparktayız tamam mı? Bir tane yer kalmış. İki araba oraya girmek istiyor. Ama sadece bir araba sığabilir. O zaman orada kavga çıkar ne yapmamız gerekiyor? (V.K., 26.03.2019/23:18-23:32, video 3).

Mustafa öğretmen etkinlik planına uygun biçimde kurallara uymak isteyen ve istemeyen öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Bu iki grubun düşüncelerini ifade etmeleri, desteklemeleri ve karşı düşüncede olanları ikna etmeleri beklenmiştir. Bu tartışmada şu diyaloglar ortaya çıkmıştır.

Uygur: Öğretmenim suyu içerim çünkü kuralları sevmiyorum. Bir de bedava su neden içmeyim ki? Mesela satranç oynarken istediğim gibi taşları hareket ettiririm ve yenerim.

Nuran: Satrançta taşını yanlış yere koydun kurallara uymadın. Karşıdaki kişi onun yanlış olduğunu bilmiyor mu?

Uygur: İyi de kural yok ki.

Nuran: Evet ama karşıdaki rakibinin kuralı var.

Uygur: İyi de kural yok ki.

Nuran: Ama kural yok ki deyip duruyor öğretmenim.

Mustafa Ö: Ona göre yok. Haklı değil mi? Çeşmeden su içmiş.

Nuran: Ona göre yok ama karşıdakinin kuralı var öğretmenim. (V.K., 26.02.2019/01:34-02:18, video 2).

Diyalogda görüldüğü üzere öğrenciler düşüncelerini gerekçelendirmeye çalışmışlardır. Nuran, Uygur'un düşüncesine karşı çıkmış ve ona bir soru sorarak diyalog kurmaya ve onu yeniden düşünmeye yönlendirmiştir. Bu durum Nuran'ın Uygur'u eleştirel biçimde dinlediğini ve onun düşüncesinin eksik taraflarını fark ettiğini göstermektedir.

Öğrenciler diğerinin düşüncesine karşı çıkabilme ve bunu yaparken de varsayımlar üzerinden düşünerek diğerini etkileme konusunda gelişim göstermişlerdir. Bu duruma şu örnek diyalog verilebilir.

Fatma: Kurallara uymak istemiyorum. Çünkü biz böyle oyun falan oynadığımızda sıkıcı oluyor canımın istediğini yapamıyorum.

Mustafa Ö: Peki. Karşı düşünceye soralım birde. Neden kurallara uymak istiyorsunuz? Bilge.

Bilge: Öğretmenim diyelim ki hiç kurallara uymuyoruz. Diyelim istop oynuyoruz. İstop oynarken havaya atıyoruz topu. Ondan sonra hep aynı kişi atıyor. Kurallara uymayan kişi.

Diğer çocuklarda heves kalmıyor. Oynamak istemiyorlar. Kavga çıkar böyle olursa.

Hasan: (Daha önce kurallara uymak istemeyip suyu içirim diyen grupta idi) Öğretmenim ben fikrimi değiştirdim. Bilge ya katılıyorum. Çünkü kurallara uymuyorsa, hep birinin dediği olursa o oyunun anlamı olmaz.

Mustafa Ö: Bakın Hasan ne diyor. Bilge'ye katılıyorum. Kurallara uymuyorsa hep onun dediği olursa, hep o havaya atıyor. O zaman oyundan bir tat bir eğlence bir zevk alınmaz diyor değil mi?

Hasan: Evet.

Bilge: Ya da öğretmenim ip atlıyoruz. Sırayla atlayacağımız yerde bir tanesi kuralları uymuyor hep o atlıyor.

Mustafa Ö: Tamam oturalım yerimize. (Herkes yerine oturduk sonra...) Hasan'a bir şey sormak istiyorum. Hasan neden fikrini değiştirdin?

Hasan: Öğretmenim orada arkadaşlarımızın dedikleri biraz kafama uydu. Bende geçtim. En çok Bilge'nin dediği. Yani orada karşıımızdaki kişiler karşı çıkabilir. O zamanda oyun olmaz mesela. (V.K., 26.02.2019/02:35-06:52, video 2).

Bilge'nin, "diyelim istop oynuyoruz" diyerek varsayımlar üzerinden hayal gücünü kullanıp özgün bir düşünce ürettiği söylenebilir. Bilge'nin bu düşünceleri karşı düşünceyi destekleyen Hasan üzerinde etkili olmuş, Hasan düşüncesini gözden geçirerek düşüncesini değiştirdiğini ifade etmiştir. Bilge'nin daha çok sınıfta ki genel eğilimi belirleyen öğrencilerden biri olan Hasan'ın düşüncesini değiştirecek bir örnek sunması Bilge'nin düşünme becerileri konusunda gelişim gösterdiğinin önemli bir göstergesidir. Ayrıca yapılan görüşmede öğrenciler diğer arkadaşlarından farklı ve özgün düşünceler sergilemek için gösterdikleri çabayı şu sözlerle ifade etmişlerdir.

Sabiha: İlk başlarda biraz zorlandım. Çünkü yaygın fikir aramıyordum. Herkesin bildiği. Nadir bulunan bir fikir arıyordum. Çünkü böyle kimsenin bilmediği bir fikir olsun istiyordum. Hani şu ambulans geçişi ile ilgili önce can mı kural mı fikrini bulmuştum ya. Önce kural demiştim. Onun gibi nadir bir fikir arıyordum.

Bilge: Bende zorlandım Sabiha gibi. Onun gibi nadir bir fikir arıyordum.

Sabiha: Demiştin ya nadide fikirler bulurum diye. İlk başta öyle düşünmüyordum. Böyle sal gitsin diyordum da. Sonra baktım herkes benim düşündüğüm söylediğim fikirleri söylemeye başlayınca bende kimsenin düşünemeyeceği fikirler aramaya başladım. Bu sefer benim fikrimi kimse önceden söyleyemez diye düşündüm. Aramaya başladım. Sonra dedim ki böyle nadide bir fikirler olsun. Düşündüm. Nadide fikirler bulunca hepsini söyledim.

Sabiha: Hasanun dediği var ya. O can mı önemli kural mı sorusu. Ben şimdi desem ki. Can daha önemlidir. Herkesin bildiği bir cevap olmuştu bende orada düşündüm. Herkesin bildiği bir cevap olmasın. Böyle dediğim gibi nadir bir cevap olsun. Sonra buldum. Dedim ki, bu ambulans hızlı geçerse kırmızı ışıktan kurala uymayıp, arabada varsa arabanın içindeki

kişiyile ambulanstaki kişiler beraber ölür. Bu seferde kural daha önemli olur. (G.K.,30.04.2019).

Öğrencilerin düşüncelerini gözden geçirerek yeniden düzenleme konusunda gelişim gösterdikleri söylenebilir. Bu duruma örnek olarak şu diyaloglar da sunulabilir.

Ali: Öğretmenim benim fikrim değişti. Teyzeye iyi diyordum daha önce. Ama şimdi kötü diyorum. Çünkü devam etsin Heidi'ye bakmaya. Çünkü kardeşine söz vermiş. Sözünü tutsun.(V.K., 12.03.2019/17:47-17:58, video 1).

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede de tartışma süresince düşüncelerini düzenleyebildikleri ve yeni fikirler edinmekten hoşlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Araştırmacı: Felsefe yaparken düşüncelerinizin değişmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Bedia: Mesela arkadaşlarımızla tartışırken bir düşünceye yanlış dedim. Onların demesiyle onlara katıldığımı doğru demiş oluyorum.

Araştırmacı: Peki, nasıl karar veriyorsun onlara katılmaya?

Bedia: Arkadaşlarımın dediği daha doğru geliyordu.

Araştırmacı: Başka fikri olan var mı? Hasan.

Hasan: Mesela ben değiştirdim. Çünkü felsefe yaparken benim fikrime karşı çıktılar, onların söylediği daha mantıklı olduğu için değiştirdim fikrimi.

Afşar: Fikrimi söylediğimde arkadaşlarım bana karşı çıkıyor. Onların söyledikleri aklıma daha çok uyunca onlara katıldım fikrimi değiştirdim.

Seyla: Ben de Afşar'a katılıyorum. Ben mesela kendime güveniyorum doğru söylediğime. Sonra arkadaşım farklı bir şey söylüyor bana karşı çıkıyor. Onun söylediği daha hoşuma gidiyor. Bende arkadaşıma güveniyorum. Sonra fikrimi değiştiriyorum.

Sevgi: Evet benim de değiştirdi. Mesela ben derslerde çok parmak kaldırmıyordum. Felsefede 3-4 hafta herkes oraya çıktı. Bende oraya geçmek için parmak kaldırmaya başladım. Söyledim fikirlerimi. Sonra oraya çıktım.

Betül: Benimde değiştiriyor. Fikrimi söylüyorum. Sonra arkadaşlarım bana karşı çıkıyor. Onların fikirleri bana daha mantıklı gelince fikrimi değiştirdim.(G.K.,30.04.2019).

Öğrenciler tartışılan kavramlar ile diğer kavramlar arasında ilişki kurarak çıkarımlarda bulunma konusunda gelişim göstermişlerdir. Bu gelişime ilişkin şu örnek diyaloglar sunulabilir.

Ali: Öğretmenim mesela sandalye kapmaca oynuyoruz. Yanan kişi tekrar oyuna girerse bu da kurallara uymamazlık olur.

Nuran: Öğretmenim kurallara uymasaydım. O zaman sorumsuz olurduk. Odamızı toplamazdık mesela. Arkadaşlarımız bizi sevmezdi.

Mustafa Ö: Evet Dumrul da olduğu gibi değil mi? Hiçbir kurala uymak zorunda olmayan bir insan var mıdır sizce? (V.K., 26.02.2019/07:45-07:58, video 2).

Nuran: Mesela sen gideceksin. Kurallara uymadın. Ama kurallara uymazsan da bizim milletimiz de genellikle para cezasına uğramamak için bekliyorlar.

Mustafa Ö: Güzel yerden girdin konuya. O zaman ceza ile ilgili bir soru soralım. Kurallara neden uyarız. Ceza olduğu için mi? Sizce insanlar ceza olduğu için mi kurallara uyuyor? Mesela arabalar kırmızı ışıktaki ceza yemek için mi duruyor? (V.K., 26.02.2019/12:45-13:08, video 2).

Nuran, ifadesinde “kural” kavramı ile “sorumluluk” kavramı arasında ki ilişkiye değinerek farklı bir bakış açısıyla düşüncesine gerekçe bulmaya çalışmıştır. Benzer bir biçimde Nuran, “kural” kavramını bu kez de “ceza” kavramı üzerinden örneklendirmiş ve Mustafa öğretmen bunu fark ederek diyalogu “ceza” kavramı üzerinden devam ettirmiştir. Ayrıca bu diyaloglar, öğretmenin diyalogu yönetmesine ilişkin de bir kesit sayılabilir.

Öğrencilerde uygulamalar ilerledikçe felsefi olan konuşmaları ve soruları farkedebilme konusunda gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Bu durum şu şekilde örneklendirilebilir.

Mustafa Ö: Sen şunu mu demek istiyorsun Nuran. Sadece yardımsever olmak bir kişiyi tek başına iyi yapar mı?

Hasan: Felsefi ikinci soru çıktı. (V.K., 12.03.2019/28:04-28:12, video 1)

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede de felsefe, filozof gibi kavramları kendi cümleleriyle açıklayabildikleri ve felsefeyi diğer düşüncelerden ayıran hususları anladıkları görülmüştür. Bu gelişme şu örnek diyalogla ortaya konulabilir.

Yücel: düşüncelerimizi paylaşmak için düşünmek veya sorgulamak. Filozofta felsefe yapan kişiye denir.

Sabiha: Düşünmek fikrini ortaya çıkarmak felsefedir. Filozofta bana denir. Çünkü bende düşünüyorum, sorguluyorum.

Nuran: Düşünmek sorgulamak felsefe. Utançlılığımızı yenmek. Filozofta düşünen kişiye sorgulayan kişiye denir.

Seyla: Felsefe düşünmek sorgulamak demek. Filozofta hep böyle aklına gelen şeyleri söyler onla ilgili örnekler verir. Arkadaşlarının söylediklerine karşı çıkar.

Hasan: Felsefe nedir? Düşünmek sorgulamak, karşı çıkmak fikirlere. Filozofta felsefeyi en iyi yapan kişiye denir. Yani düşünüyordur, sorguluyordur.

Bedia: Felsefe düşünmek, arkadaşlarımıza karşı çıkmak onlara katılmak onlara saygı duymamız.

Nuran: Şimdi öğretmenim bazı insanlar hiç felsefeyi bilmiyor ama felsefeyi bilmemeleri onların düşünemeyeceği anlamına gelmiyor ki. Felsefeyi bilmese de onlar yine düşünebilir.

Biz zaten hep düşünmüyor muyuz? Hayatımızın her zamanında.

Araştırmacı: Ne düşünüyorsun?

Nuran: İşte yemeği ne zaman yapacağız, okula ne zaman gideceğiz?

Araştırmacı: Peki, sınıfa soralım. Yemeği ne zaman yapacağımızı düşünmek felsefe yapmak mıdır?

Hasan: Hayır. Mesela okulda bunu tartışamayız. Kim ne isterse onu yer. Bu herkese kalmış bir şey.

Nuran: Öğretmenim biz her şeyi düşünüyoruz ama.

Araştırmacı: Her düşünmek felsefe midir peki?

Nuran: Bence değil. Ama kendi kendimize konuşarak nasıl felsefe yapabiliriz ki? Onu bilmiyorum. Kendi kendime mi karşı çıkacağım?

Araştırmacı: Kendi kendine karşı çıkamaz mısın?

Sabiha: Evet ben kendi kendime karşı çıkabilirim. Mesela şu satranç oynayan dede var ya. Bir o tarafa geçiyor. Sonra gözlüğünü çıkarıyor bu tarafa geçiyor. İşte onun gibi. Diyorum ki mesela acaba şey mi yapsam. Yemekten önce elimi yıkamasam mı? Sonra “Hayır Sabiha yıkamalısın” diyorum. Çünkü hasta olurum yıkamazsam.

Bedia: Akşam hangi yemeği yapacağımızı düşünmem felsefe değil bence. Çünkü kendim yemeği seçiyorum. Felsefeyle ilgili bir şey değil. Tartışmak boşuna. Ama felsefe de tartışmak gerekiyor.

Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerde felsefe ve filozof kavramları hakkında bir farkındalık olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tartışılan düşünceleri gerekçelendirerek eleştirebilme/destekleme konusunda gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Örneğin, Uygur isimli öğrenci renklerin öğrenilmesinin gereksiz olduğunu, öğrenilmese de yaşanabileceğini ifade etmiştir. Bunun üzerine şu diyalog yaşanmıştır.

Nuran: Ben iki tane şey söyleyeceğim. Biri bence öğretmenim herşey önemli bütün dersler önemli. Önemsiz olsa neden konulsun ki. Bir de Uygur’a karşı çıkıyorum. Uygur diyelim koltuklarımız sarı. Avize olarak ta sarı alsak oda çok sapsarı olmaz mı?

Uygur: Bence çok güzel durur.

Mustafa Ö: Seyla.

Seyla: Ben de Uygur’a karşı çıkıyorum. Uygur mesela sokakta bir oyun oynuyorsun diyelim. Bir arkadaşın topu attı. Renk söyledi sana. Mesela renkleri bilmesen hangi rengi tutacaksın bilmediğin şeyi.

Uygur: Öğretmenim fikrim değişti. Renkler bence önemli. (V.K., 02.04.2019/02:34-03:12, video 2).

Diğerinin düşüncesini desteklemek üzerine yaşanan diyalogda şu şekilde gözlenmiştir.

Sabiha: Öğretmenim canımız daha önemli ama. Kurallarda önemli. Diyelim ki ambulans kırmızı ışıktaki geçiyor. Diğer arabalarla çarpışabilir. Böyle olunca ambulanda ki kişilerden daha fazla insan ölebilir.

Mustafa Ö: Olabilir. Mantıklı bir açıklama. Ambulans kurala uymayınca kaza yapabilir ve ambulanda ki kişiden daha fazla insan zarar görebilir. Öyle dedin değil mi ben yanlış anlamadım.

Sabiha: Evet.

Ali: Öğretmenim mesela ambulanda bir kişi var. Kırmızı ışıktaki geçiyor. Bir arabaya çarpıyor iki can gidiyor. Bekleseydi bir can giderdi belki.

Mustafa Ö: Evet Sabiha’yı destekliyorsun yani.

Ali: Evet.

Mustafa Ö: İşte felsefenin güzel tarafı bu. Hasan’ın söylediğinde de doğruluk payı var. Sabiha ve Ali’nin söylediği de doğru olabilir. (V.K., 26.02.2019/11:22-12-30, video 2).

Görüldüğü gibi Ali, Sabiha’nın düşüncesini destekleme amacıyla Sabiha tarafından verilen ambulans örneğini daha açıklayıcı bir biçimde ifade etmeye çalışmıştır. Yukarıda sunulan diyaloglar Çocuklarla Felsefe yaklaşımı benimsenerek sunulan Hayat Bilgisi dersi sürecinin öğrencilerin düşünme becerilerine olumlu katkıları olduğunu göstermektedir.

3.6. Öğrenciler: İletimden İletişime

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı benimsenerek yürütülen Hayat Bilgisi dersi sürecinde öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerinde önemli gelişim kaydettikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesi özellikle sınıfta öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir iletişim varken Çocuklarla Felsefe uygulamasıyla birlikte yaşanan bu iletişim iletişime dönüşmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede de derse katılma isteklerinin arttığı, utangaçlıklarının azalarak özgüven kazandıkları, sınıf içerisinde daha rahat iletişim kurabildikleri, konuşulanı dinlemeye özen gösterdikleri, gelişime açık olmaya

başladıkları ve diğerinin fikrine saygı duymaya başladıkları yönünde algıları olduğu görülmektedir. Bu temaya ait bulgular Şekil 3.7’de sunulmuştur.



Şekil 3.7. Öğrenciler: İletimden iletişime temasına ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında mevcut durum tespiti boyunca gözlenmeyen dinleme becerisinde önemli ölçüde gelişim sağlandığı söylenebilir. Örneğin mevcut durum tespitinde derse katılımı az olan ve başka şeylerle ilgilenme eğilimi olan Ahmet isimli öğrenci için bu durum şu diyalogla örneklendirilebilir.

Ahmet: Bence teyze iyi. Çünkü hep aynı kişiye bakmaktan sıkılmış olabilir.

Sabiha: Bence teyzesi kötü Annesi öldükten sonra 7-8 yaşına kadar baktıktan sonra 7-8 yaşından sonra mı bakamıyorsun?

Bilge: Bence büyükbaba kötü. Çünkü istemiyor.

Ahmet: Ama Bilge neden istemiyor biliyor musun? Çünkü onun iyiliği için dağlarda zarar olmasın diye kurtlar tarafından.(V.K., 12.03.2019/07:12-08:21, video 1).

Diyalogdan anlaşılacağı üzere Ahmet kendi düşüncesini ifade ettikten sonra devam eden paylaşımları dinlemiş ve Bilge tarafından sunulan düşünceye karşı çıkmış ve

bunu ona ismiyle hitap ederek yapmıştır. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşme de Ahmet'in bu konularda gelişim gösterdiğini desteklemektedir.

“En azından fikrini rahatça söyleyebileceğini fark etti öğrenci. Karşısındakinden olumsuz da olsa ya da onun fikrine katılmasa da kendi fikrini rahatça söyleyebiliyor. Ahmet’de görebildik mesela Ahmet fikrini söyledi. Diğerlerin dinliyor. Ki Ahmet kolay kolay dimlemeyen ve fikrini söylemeyen bir öğrencidir. Hemen savunmaya geçen bir öğrencidir” (G.K., 04.03.2019).

Benzer bir örnek, öğretmenin sorduğu soruya birkaç öğrenci cevap verdikten sonra şu şekilde gerçekleşmiştir.

Ali: Öğretmenim hepsine karşı çıkıyorum. Bunların hepsi bana katkı sağladı. Seyla, Bedia ve Arslan’a karşı çıkıyorum. Çünkü bu dediklerinin hiç biri olmadan ölürler. Bazıları içki içer, bazıları ormanları yakar. Mesela yangın çıkar. Camları atarlar ormana güneş vurur yangın çıkar. İnsanla ölür. (V.K., 09.04.2019/21:47-21:55, video 1).

Görüldüğü üzere Ali isimli öğrenci Seyla, Bedia ve Arslan isimli öğrencilerin düşüncelerini dinlemiş ve onların düşüncelerine karşıt bir düşüncesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler en çok birbirlerini dinlemeye başladıklarını ve birbirleriyle düşüncelere karşı çıkmak üzerinden iletişim kurmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrenciler tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Uygur: Evet, artık dinliyoruz birbirimizi. Önceden dinleliyordum mesela ben. Karşı falan çıkınca daha çok ilgimi çekiyor. Önceden ilgimi çekmiyordu. Şimdi karşı çıkabilmek için onun fikrini duymam lazım.

Teoman: Önceden dinleliyordum. Şimdi artık dinliyorum. Çünkü karşı çıkıyorum birilerine. Karşı çıktığım şeyi söylüyorum.

Seyla: Önceden dinleliyordum. Çünkü hep bir şeyle uğraşıyordum. O yüzden öğretmen bize sus falan diyordu. Şimdi dinliyorum. Arkadaşlarımın fikrini merak ediyorum. Güzel geliyor anlatması. Çok eğlenceli geliyor. O kadar çok seviyorum ki felsefeyi.

Hasan: Ben önceden arada sırada dinliyordum eğlenceli olduğu zaman. Artık dinliyorum çünkü kendimi şöyle kandırıyorum. Felsefede eğlendik ya. Diğer derslerde de kendimi eğlenceli olacak diye kandırıyorum. O yüzden dinliyorum.

Sevgi: Eskiden dinleliyordum şimdi dinliyorum. Eskiden çok konuşmadığım için parmak kaldırmıyordum. Arkadaşlarımın bazıları da parmak kaldırmıyordu. Bazıları konuşuyordu kendi arasında. Parmak kaldırmıyorlardı. İlk başlarda çok bilmiyordum felsefeyi. Şimdi neden çok katılıyorum derse? Çünkü eğlenceli sorular çıkıyor. Güzelce konuşuyoruz. Fikirlerimizi söylüyoruz.

Bedia: Eğer arkadaşlarımızı dinlemezsek onları duyamazsak dediklerini, onlara karşı çıkacağız çünkü. Onların dediklerini duyamazsak onları ne destekleyebilir ne de karşı çıkabiliriz.

Ahmet: Öğretmenim önceden hiç kimseye karşı çıkmıyordum. Artık onlar bana karşı çıkınca bende onlara karşı çıkmaya başladım. Daha iyi fikirler olsun diye onlara karşı çıkıyorum. Çıkmam içinde dinlemem lazım. Bir de arkadaşımın fikrine kafamdakileri ekleyip daha iyi fikirler çıkabilir.

Ali: Neden dinliyorum? Çünkü onların fikirlerinin hayalini kurmak istiyorum. Onları hayal etmek hoşuma gidiyor. (G.K.,30.04.2019).

Öğrencilerde gözlenen bir diğer durum sırayla konuşma alışkanlığının gelişmesidir. Mevcut durum tespitinde net bir şekilde gözlemlenen gürültü sorunu öğrencilerin birlikte ve söz istemeden konuşmalarından kaynaklanıyordu. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı benimsenerek işlenen Hayat Bilgisi dersinde ise öğrencilerin artık parmak kaldırarak söz istemeye ve sırayla konuşmaya başladıkları gözlenmiştir. Bu duruma şu örnekler verilebilir.

Necla: Öğretmenim depresyon kötüdür. Çünkü insanlar ölecek.

Bilge: Depresyon iyi şey çünkü tatbikat yaparız depresyon olunca.

Arslan: Öğretmenim depresyon bir de sadece içindeki insanları öldürmüyor. Diğer insanlarda üzüntüden ölebiliyor.

Ahmet: Mesela evcil hayvanlar var ya insanların. Mesela onları evde besliyorsa onlarda ölür.

Arslan: Öyle tabi ama insanlar daha önemli. Birde ben hayvanlar demedim ki.

Nuran: Karşı çıkabilirmiyim öğretmenim.

Mustafa Ö: Buyur.

Nuran: İnsanlar önemli de hayvanlarda bir canlı. Onlarında canı var.

Arslan: Tamam da. (Sesi az geliyor. Çekingeni konuşuyor)

Nuran: Ne oldu?

Arslan: Diyorum ki. Allah herşeyi insanlar için yaratmıştır. Hayvanlar ölse bile hep cennete gider.

Nuran: Evet onlar hiçbir suç işlemezler ama yine de o da bir canlı.(V.K. 19.03.2019/08:14-09:53, video 1).

Diyalogda görüldüğü üzere öğrenciler öğretmenin müdahalesine gerek kalmadan kendileri sırayla konuşma alışkanlığı kazanmaya başlamışlardır. Bu gibi karşılıklı diyaloglar sınıfta öğrenci-öğrenci iletişiminin gelişim gösterdiğini göstermektedir. Bu gelişime ilişkin Ali isimli öğrencinin Uygur ile diyalogu da örnek olarak verilebilir.

Mustafa Ö: Evet Uygur, karşıdakinin kuralı var. O zaman ne olacak bu durumda sorun çıkmaz mı? (Ali parmak kaldırıyor ısrarlı bir biçimde) Ali sen cevap mı vermek istiyorsun Uygur'a.

Ali: Evet.

Mustafa Ö: Buyur.

Ali: Uygur, bak şimdi, kuralına göre oynamazsan oyunun hevesi kalmaz.

Uygur:... (Uygur cevap veremiyor. Öğretmen Uygur'un düşünmesini bir süre bekliyor ve Fatma'ya söz veriyor). (V.K., 26.02.2019/02:18-02:34, video 2).

Bazı öğrenciler daha önce düşünceleriyle dalga geçileceği endişesiyle derslere katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Ancak uygulama ile birlikte dalga geçileceği endişesi sona ermiş ve derse katılmayı istediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Seyla: Bazı derslerde böyle hiç alakam olmuyordu. Hiçte sevmiyordum. Sonra sanki bir değişiklik oldu. Böyle sanki siz geldiniz her şey daha güzel oldu. Daha da öğrenmek istedim. Artık kimse benim fikrimle dalga geçecek diye korkmuyorum. Dalga geçseler bile ne yapayım. Onların saygısızlığı diyorum.

Arslan: Çünkü eskiden fikrimi söylediğimde şöyle düşünüyordum. Bunlar kesin benle dalga geçecekler. Dalga geçecekler diye korkuyordum. Artık korkmuyorum (G.K.,30.04.2019).

Öğrenciler, fikirlerini sunduklarında dalga geçileceği endişesini aşarak utangaç tavırlarını yenmiş ve fikirlerini daha rahat ifade ettiklerini şu sözlerle açıklamıştır.

Seyla: İlk önce çok utanıyordum fikrimi arkadaşlarımla paylaşmak çok güzel değil sanıyordum. Çünkü hani böyle fikrime gülerler diye korkuyordum. Sonra böyle herkes fikrini söylediği zaman, öğretmende bana söyledi söyle korkma bir şey olmaz herkesin kendi fikri dedi. Sonrasında ben de biraz gayret etmeye başladım şimdi utanmıyorum.

Fatma: Bende utanıyordum çok. Sonra yeni başlamıştık ilk defa felsefe işlemiştik. O zaman çok utanıyordum fikrim kötü olur diye. Sonra baktım herkes parmak kaldırıyor. Bende kaldırdım. Sonra alıştım.

Yücel: Bende utanıyordum mesela hiçbir şey söylemiyordum. Eve gittiğimde de kimseye bir şey söylemiyordum. Ablamla birlikte bazen konuşuyordum. Siz gelmeden önce çok utangaçtım. Siz geldiniz böyle onu söyle onu söyle. Öyle öyle öyle alıştım.

Hasan: Bence felsefe yapmak gerekli. Çünkü mesela ben utanıyordum. Felsefe yaparak utangaçlığım geçebiliyor. Yani fikrimi daha rahat ifade edebiliyorum(G.K.,30.04.2019).

Öğrencilere görüşmede düşüncelerine, arkadaşları tarafından karşı çıkıldığında ne hissettikleri sorulmuş ve öğrencilerden gelen cevaplar bu durumun oldukça normal ve kendisine katkı sağlayabileceği yönünde olmuştur. Bu ifadeler, öğrencilerin gelişime açık

olduklarına dair ipuçları olarak yorumlanmıştır. Bu duruma ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir.

Araştırmacı: Birisi sizin fikrinize karşı çıktığınızda ne hissettiniz? Mesela üzüldünüz mü?

Hasan: Hayır. Çünkü bu bir ders yani belki benim fikrim yanlış olabilir. Birisi karşı çıkar benim yanlışımı düzeltebilir.

Sevgi: Arkadaşlarımız belki benim tam tersimi düşünüyor olabilir. Bana karşı çıkabilir bu kötü bir şey değil ki. Neden üzüleyim.

Yücel: Mesela arkadaşımız bir soruyu anlamıyor bizim düşüncelerimizden öğrenebiliyor. Farklı farklı kişilerden anlayabilir.

Sabiha: Mesela şimdi üzülmiyoruz. Çünkü öyle kötü laflar söylenmiyor. Hem de sadece kendi fikrini söylüyor. Niye üzülelim ki. Çünkü ben fikrimi söylüyorum. Ona bağırıyorum, hakaret te etmiyorum. Birde bir tek benden güzel fikir çıkmıyor arkadaşımından da güzel fikirler çıkıyor. Mesela onu dinlersem onun fikrinden benzerinden ben de bir şey uydurabilirim. Ondan faydalanabilirim.

Betül: Bir şey söylediğimizde yanlış ya da eksik söyleyebiliyoruz. Arkadaşlarımız daha iyisini bilebiliyor. Bizde öylece öğrenebiliyoruz (G.K.,30.04.2019).

Görüşmede öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerine saygı duymak gerektiğini öğrendiklerini şu şekilde belirtmişlerdir.

Araştırmacı: Felsefe yaparken neler öğrendiniz? Konular dışında ama. Mesela arkadaşınızı dinlemenin önemli olduğunu öğrendik dediniz ya?

Hasan: Ben arkadaşımın fikrine saygı duymayı öğrendim.

Ahmet: Ben arkadaşımın fikrine saygı duyuyorum. Çünkü kafamda daha çok fikir oluyor. Eskiden kimseyi dinlemiyordum. Şimdi ise dinliyorum arkadaşlarımı.

Sevgi: Arkadaşlarımıza saygı duymalı o konuşurken bir şeylerle uğraşmamalıyız.

Betül: Bende mesela bir fikir söyledim. Arkadaşım ona karşı çıkarsa onu saygıyla dinlemeyi öğrendim. Çünkü onun fikir daha güzel olabilir.

Afşar: Önce arkadaşlarımı dinlemeyi öğrendim. Fikirlere saygı duymayı öğrendim.

Seyla: Arkadaşımın sözünü kesmemeyi öğrendim. Arkadaşlarımız konuşurken parmak kaldırmamak. Nezaket kurallarını uymanın önemli olmasını öğrendim.

Nuran: Arkadaşlarımın fikirlerine saygı duymayı öğrendim (G.K.,30.04.2019).

Bir diğer örnekte ise uygulama öncesi derslere oldukça az katılan ve derse odaklanması zaman alan Ahmet, Hasan ile iletişim kurmuş ve onun düşüncesine karşı çıktığını ifade etmiştir. Bu durum şu şekilde gözlenmiştir.

Hasan: Ben içerdim öğretmenim. Çünkü diyelim trafikte geçtim ya kırmızı ışıktan. Buna arkadaşlarım itiraz edecekler ama. O çeşmede de yazıyor ya kurallara uymak zorunda değilsin. Ondan dolayı ceza almıyorsun. O zaman kurallara uymak zorunda olmuyorsun.

Ahmet: Hasan, hayır ceza alıyor.

Mustafa Ö: Ahmet cevap mı vermek istiyorsun?

Ahmet: Evet öğretmenim. Çünkü orada sadece kurallara uymak zorunda değilsin diyor. Ceza almazsın demiyor ki. (V.K., 26.02.2019/00:07-00:56, video 2).

Öğrencilerin artık öğretmenlerinden çok arkadaşlarıyla diyalog kurmaya başladıkları ve bu diyalogu yüz yüze kurma konusunda gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Bu konuda şu diyalog çok iyi bir örnek olarak sunulabilir.

Mustafa Ö: Mesela hainlik mi yapıyor yoksa sorumluluklarını eksik yapıyor?

Hasan: Hainlik dedi ya Uygur o yüzden diyorum.

Uygur: Ben hainlik demedim onu başkası dedi.

Mustafa Ö: Tamam. Afşar.

Afşar: Öğretmenim ben Hasan'a karşı çıkıyorum. Dedi ya hani polisler cumhurbaşkanını hapse atar. (Bu sırada öğretmene bakarak konuşuyor)

Uygur: Afşar, Hasan'a bak, Hasan'a bakarak konuş. (Afşar yönünü Hasan'a dönüyor)

Afşar: İyi de Hasan diğerlerini de atmaz mı? Diğerleri de işlerini yapmıyor.

Hasan: İyi de bir kişi dedi öğretmen bu soruda.

Afşar: Tek kişimi öğretmenim?

Mustafa Ö: Evet bir kişi olarak düşünelim şimdi. (V.K. 09.04.2019/21:14-22:32, video 2).

Örnek diyalogda görüldüğü üzere yüz yüze diyalog kurma konusunda Uygur, Afşar'ı Hasan'a bakarak konuşması konusunda uyarmıştır. Bu diyalog öğrencilerin Çocuklarla Felsefe yapma konusunda kuralların ve yüz yüze diyalog kurmanın önemli olduğunun benimsendiğini göstermektedir. Yapılan görüşmede öğrenciler arkadaşlarının düşüncelerine saygı duymak gerektiğini öğrendiklerini şu şekilde belirtmişlerdir.

Araştırmacı: Felsefe yaparken neler öğrendiniz? Konular dışında ama. Mesela arkadaşınızı dinlemenin önemli olduğunu öğrendik dediniz ya?

Hasan: Ben arkadaşımın fikrine saygı duymayı öğrendim.

Ahmet: Ben arkadaşımın fikrine saygı duyuyorum. Çünkü kafamda daha çok fikir oluyor. Eskiden kimseyi dinlemiyordum. Şimdi ise dinliyorum arkadaşlarımı.

Sevgi: Arkadaşlarımıza saygı duymalı o konuşurken bir şeylerle uğraşmamalıyız.

Betül: Bende mesela bir fikir söyledim. Arkadaşım ona karşı çıkarsa onu saygıyla dinlemeyi öğrendim. Çünkü onun fikir daha güzel olabilir.

Afşar: Önce arkadaşlarımı dinlemeyi öğrendim. Fikirlere saygı duymayı öğrendim.

Seyla: Arkadaşımın sözünü kesmemeyi öğrendim. Arkadaşlarımız konuşurken parmak kaldırmamak. Nezaket kurallarını uymanın önemli olmasını öğrendim.

Nuran: Arkadaşlarımın fikirlerine saygı duymayı öğrendim (G.K. 30.04.2019).

Sonuç olarak, Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla yürütülen Hayat Bilgisi dersinde öğrenci-öğrenci iletişimi artmış, öğrenciler utangaçlıklarını yenebilmiş, derse katılım isteklerinde artış gözlenmiştir. Bu süreçte öğrenciler sırayla konuşmaya başlayarak birbirini dinlemenin önemini farketmişler ve bu becerilerini kullanabilmişlerdir. EMvcut durumda sınıfta var olan öğretmenden öğrenciye olan iletişimin yönü Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte çok yönlü (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci) olmuştur. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermenin önemini kavramış ve gelişime açıklık göstererek diğerinin düşüncesinden etkilendiğini ve kendisine katkı sağladığını söyleyebilmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada bir ilkokul üçüncü sınıfında, düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümü için Çocuklarla Felsefe yaklaşımının Hayat Bilgisi dersinde sınıf öğretmeni tarafından uygulanması ve bu uygulamanın etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için eylem araştırması yöntemi benimsenmiş ve sekiz eylem döngüsü gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde sekiz eylem döngüsünden elde edilen bulgular doğrultusunda, ulaşılan sonuçlara, alanyazındaki diğer araştırmalarla tartışılmasına ve son olarak öğretmen, araştırmacı ve eğitim politikalarına yön verenlere yol göstermesi amacıyla bir takım önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1.1. Mevcut durum: Düşündürmeyen sınıf ortamına ilişkin sonuçlar

Mevcut durum tespitinde, düşünme ve iletişim becerileri bağlamında sınıfta birçok sorunun varlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak; sınıfta öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme süreci yürütülmektedir. Öğretmen bu süreçte daha çok ders kitabı ve e-öğrenme platformuna bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin yürüttüğü içeriğin aktarılması süreci bu materyallerden doğrudan etkilenmektedir. Öyle ki Türkçe ders kitabında kullanılan etkinliklerin düşünmeyi destekleyecek biçimde hazırlanması, Türkçe dersinde sınırlı da olsa düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlar gözlememizi sağlamıştır. Öğretmen genel olarak öğrencileri doğruya yönlendirme ve kendi zihnindeki doğru cevabı buldurma eğilimindedir. Bu eğilim öğrencilerin düşüncelerini engelleyici unsurlar içermektedir. Ayrıca öğrencilerine düşünceleri için yeterince zaman tanımamaktadır.

Düşünme becerilerini harekete geçirebilecek en önemli unsurlardan biri öğrenciye yöneltilen soru tipleri ve düzeyleriyken öğretmenin sorduğu sorular daha çok bilme ve hatırlama düzeyleriyle sınırlı kalmıştır. Özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu sorular, “Ne?/Hangi?” kalıbıyla biten sorular, onaylama soruları sıklıkla sorulan soru tipleri olmuştur. Ayrıca, sınıfta gerçekleşen iletişim öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmekteyken, öğrenci-öğrenci iletişimi yaşanmamıştır. Bu noktada öğretmen düşünme becerileri için olumsuz bir durum olabileceğinin farkında olmasına rağmen

öğrencilerinin çatışacağı kaygısını yaşamakta ve bunun önüne geçmek için öğrenci-öğrenci iletişimini engellediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan sınıfta dinlememe ve gürültü gibi iletişim sürecini olumsuz etkileyen sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öğretmene sunulan Çocuklarla Felsefe eğitimine ilişkin sonuçlar

Araştırmada Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanması konusunda araştırmacı tarafından öğretmene destek verilmiştir. Bu destek; seminer çalışmaları, teneffüs aralarında dönüt verilmesi, örnek kitapların sunulması ve örnek ders anlatımı başlıklarından oluşmaktadır. Öğretmene verilen Çocuklarla Felsefe eğitiminin örnek kitaplarla ve örnek ders uygulaması ile desteklenmesi, öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda yaşadığı gelişimde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklerin uygulanması sırasında teneffüs aralarında öğretmene verilen anlık dönütlerin de bu gelişimde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Öğretmene sunulan eğitim, genel olarak Çocuklarla Felsefe yaklaşımının ne olduğu ile ilgili olup daha çok Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmenin rolü üzerinde durulmuştur. Teneffüs aralarında verilen anlık dönütler de öğretmenin rolü hakkında olmuştur. Öğretmene incelemesi amacıyla sunulan Çocuklarla Felsefe kitaplarının da öğretmenin yaklaşıma olan ilgisini ve farkındalığını artırdığı söylenebilir. Öğretmene sunulan örnek ders anlatımı yoluyla, öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımı uygulamasını gözlemlemesi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu adımlar sonucunda öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımını benimsediği ve uygulama için hazır olduğu söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenin gelişimine ilişkin sonuçlar

Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri, Çocuklarla Felsefe yaklaşımının Hayat Bilgisi dersinde uygulanabilirliğidir. Ayrıca düşünme eğitimi ya da Çocuklarla Felsefe hakkında hiçbir ön bilgisi olmayan bir sınıf öğretmenin uygun destek sunularak ve gelişimi izlenerek Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulama konusunda ciddi bir gelişim gösterebileceği ortaya çıkarılmıştır. Elbette bu gelişimde öğretmenin ilgili, istekli ve meraklı olması büyük rol oynamıştır. Uygulama süresince öğretmenin Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olarak birçok başlıkta gelişim gösterdiği söylenebilir. Öncelikle öğretmenin, öğrencilerin düşünmelerini destekleme bağlamında; gerekçe isteme, açıklama isteme, düşünmeyi cesaretlendirme, varsayımsal düşünme isteme, alternatif fikir isteme, yankılama yapma ve düşünme için zaman tanıma başlıklarında gelişim

gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı uygulanırken öğretmenin sorgulamayı bir moderatör gibi yönetmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenin, diyalogu takip etme, diyalogu yönlendirme, konudan uzaklaşıldığında konuya çekme ve özetleme yapma başlıklarında gelişim kaydettiği sonucuna varılabilir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı diyalog temelli bir yaklaşım olduğundan öğretmenin, sınıf içerisinde saygısızlığı önleme, öğrenci-öğrenci iletişimini teşvik etme, öğrencinin dinlediğini göstermesini isteme ve öğrenci katılımını destekleme başlıklarında gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenin Çocuklarla Felsefe yaklaşımında öğretmen rolünü benimsediğine ilişkin kanıtlar öğretmenin, grubun bir parçası gibi davranmaya başladığını, gerek duyulduğunda yalancı muhalif rolü ile tartışmaya dahil olduğunu, öğrencilerin düşüncelerini düzenleyebilmeleri için sorular yönelttiğini ve felsefi olanı fark etmeye başladığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin, Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olarak öğretmen rolünü benimsediği söylenebilir. Araştırmanın amaçlarından biri olarak belirtilmesi de öğretmenin etkinlik planı hazırlayabilmesi için gerçekleştirilen eylem adımına ilişkin bulgular, Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun bir etkinlik planı hazırlamak için bu konuya yönelik bir eğitime, felsefi bilgiye ve deneyime ihtiyaç olduğu sonucunu göstermektedir.

Araştırma sonunda ise öğretmen; düşünme, düşünme eğitimi, felsefe, Çocuklarla Felsefe gibi konularda bilgi sahibi olmuş ve farkındalığı artmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını Hayat Bilgisi dersinde uygulama konusunda deneyim kazanmış ve dördüncü eylem planı döngüsünden itibaren bağımsız bir Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olma yolunda önemli gelişmeler kaydetmiştir. Öğretmenin, öğretim sürecinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımını benimsediği ve diğer derslerinde de uygulamaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin mesleki olarak kendisini, ders kitaplarını ve E-öğrenme platformunu sorgulamaya başladığı ve öğretmende eleştirel bakış açısının gelişmeye başladığı tespit edilmiştir. Öğretmenin epistemolojik inançlarında değişim olduğu yönünde gelişmeler ortaya çıkmıştır. Öğretmenin, öğretim sürecinde öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımını uygulamanın kendisine ve öğrencilerine sağladığı katkıları göz önünde bulunduran öğretmende, mesleki gelişimini sürdürerek diğer derslerde de uygulamak için etkinlik kitabı ve hizmet içi eğitim isteği ortaya çıkmıştır.

4.1.4. Uygulamada karşılaşılan engeller ve çözümlere ilişkin sonuçlar

Uygulama süresince ders zamanından, etkinlik planından, öğretmenden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşanmıştır. Ders zamanından kaynaklanan sorunların bu araştırmanın doğası gereği yaşandığı söylenebilir. İlk eylem planında yaşanan bu sorun etkinliğin, sınıfın doğal ortamını ve haftalık ders programını bozmamak için günün beşinci ve altıncı ders saatlerinde bulunan Serbest Etkinlikler dersinde yapılmasından kaynaklanmıştır. Hayat Bilgisi ders saatinde uygulamalar gerçekleştirildiğinde, odaklanma ve motivasyon konusunda öğrencileri etkileyen engellerin ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ilkokul düzeyinde Çocuklarla Felsefe uygulamalarının beşinci ve altıncı ders saatlerine göre ikinci ve üçüncü ders saatlerinde yürütülmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik planından kaynaklı olarak iki sorun tespit edilmiştir. Bu iki sorunda öğretim sürecini etkileyen sorunlar olmuştur. Sorunlardan birincisi öğretmenin etkinlik planında bulunan konu çeşitliliğine olan hâkimiyetiydi. Bu sorun daha çok ilk etkinlik planında yaşanmıştır. Bu durumun da yine araştırmanın doğasından kaynaklandığını söylenebilir. Nitekim öğretmen, ilk defa düşünme, felsefe, filozof gibi kendisinin çok yetkin olmadığı konular hakkında öğretim yapmak durumunda kalmıştır. Bu sorun, etkinlik planına her ne kadar birtakım uyarıcılar konulmuş olsa da uyarıcıların “*Öğretmene Not:*” biçiminde konulmasıyla aşılmıştır.

İkinci sorun ise birinci ve üçüncü etkinliğin uygulanmasında zaman yönetimi ile ilgili yaşanan sorunlardır. Bu sorun öğretmenin etkinlik planında bulunan adımlara ne kadar zaman ayıracağı ile ilgili ikilemler yaşadığını belirtmesi ile daha net bir biçimde ortaya çıkmıştır. İlk etkinliğin uygulanmasında yaşanan bu sorunun, uygulamadan bir gün önce plan üzerinde çalışılarak ikinci uygulamada yaşanmasının önüne geçilmiştir. Ancak üçüncü uygulamada da benzer bir sorun yaşanınca daha kalıcı bir çözüm olması ve öğretmenin bağımsız bir Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olabilmesi için etkinlik planına zaman uyarıcıları yerleştirilmesine karar verilmiştir. Bu çözüm, dördüncü etkinlik planı uygulamasından itibaren zaman yönetimi sorunuyla karşılaşılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, araştırmanın önemli sonuçlarından bir tanesi de hazırlanacak olan etkinlik planlarında öğretmene yönelik zaman uyarıcılarının ve felsefi bilgilendirmelerin olması gerekliliğinin ortaya çıkmasıdır.

Uygulama süresince öğretmenin araştırmaya oldukça ilgili ve istekli olarak katıldığı gözlenmiştir. Bu durum araştırma sürecini oldukça olumlu etkileyerek dördüncü döngüyle birlikte öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde Çocuklarla Felsefe yaklaşımını

oldukça başarılı bir biçimde uygulamaya başlamasının nedenlerinden biri olarak görülebilir. İlk üç eylem planında etkinliğin uygulanması adımlarında öğretmenin derse, Çocuklarla Felsefe yaklaşımını yansıtmaması konularında sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar, gerekçelendirme istememe, etkinlik planına aşırı bağlılık, diyalogu takip etmeme, diyalogu yönetememe, öğrencileri derse dahil edememe, düşünmeye rol model olmama gibi başlıklarda sunulmuştur. Bu sorunların araştırmacı tarafından sürekli verilen dönütler ve bilgilendirmelerle bir sonraki uygulamada görülmediği söylenebilir. Bu noktada özellikle bir gün öncesinde ve teneffüs aralarında örnekler üzerinden verilen dönütlerin oldukça yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler ilk kez farklı bir yaklaşımla ders işlemeye başlamışlardır. Dolayısıyla ilk etkinlik planının uygulanmasında mevcut durum tespitinde yaşanan sorunlar tekrar etmiştir. Özellikle sınıf içi iletişim ve etkileşim bağlamında konuşulanı dinlememe, gürültü, derse katılmayı istememe gibi sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunların çözülmesinde “Haftanın Küçük Filozofu” panosunun oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Çocuklarla Felsefe yaklaşımına alışma sürecinde uyulması gereken kuralların dersin başında hatırlatılması ve ders içerisinde de bu kurallardan biri çiğnendiği anda öğretmen tarafından uyarılması bu sorunların en aza inmesinde önemli müdahalelerden olmuştur.

4.1.5. Öğrencilerin gelişimine ilişkin sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bazı göstergelerde gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla öğrencilerde; gerekçeli düşünebilme, çıkarımda bulunma, alternatif düşünceler sunma, diğerinin düşüncesine gerekçeli olarak karşı çıkma/destekleme, varsayımsal düşünebilme, açık uçlu soru sorma başlıklarında gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaratıcı düşünme becerilerinin göstergelerinden olan düşüncelerini düzenleme ve özgün düşünceler arama başlıklarında da gelişmeler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı sayesinde öğrencilerde felsefe, filozof ve düşünme gibi kavramlara yönelik bir farkındalık oluştuğu ve felsefi olanı fark etme konusunda gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile ders işlenmesinin, öğrencilerin utangaçlıklarını azaltarak özgüven kazanmalarını ve derse katılma isteklerinin artmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarla Felsefe yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte

öğrencilerin, daha rahat iletişim kurabildikleri, konuşulanı dinlemeye özen gösterdikleri, sırayla konuşabildikleri, öğretmenden çok diğer arkadaşıyla iletişim kurabildikleri ve diğerinin fikrine saygı duydukları bir sınıf ortamının gelişmeye başladığı tespit edilmiştir. Çocuklarla Felsefe yaklaşımı uygulamasıyla mevcut durumda yaşanan gürültü, diğerini dinlememe gibi sınıf içi iletişimin niteliğini etkileyen durumlarla ilgili iyileşmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların ilgili alanyazında yer alan sonuçlarla benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulabilmesi için yapılan çalışmalarla tartışılması oldukça önemlidir. Araştırmada mevcut durum tespiti aşamasında sınıf öğretmenin düşünme ve iletişim becerilerini kazandırması konusunda birçok sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorunlardan, öğretmenin içeriği aktarırken kullandığı söylemler, sorduğu soru tipleri ve düzeyleri, düşünmeyi engelleyen söylem ve davranışlar ve öğretmen farkındalığının düşük olmasına ilişkin sonuçların alanyazında yer alan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Gelen, 2002; Güzel Yüce, 2012; Şengül ve Üstündağ, 2009). Örneğin; Baysal vd. (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun düşünme becerilerinin öğretilerle olduğu ve programdaki derslerde öğretilmesi gerektiği konusunda düşük farkındalık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Gelen (2002) ve Güzel Yüce (2012), gerçekleştirdikleri çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini kazandırma konusunda sordukları soru tipleri ve düzeyleri, içeriğin aktarılmasında kullanılan söylemler konularında yeterli olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise öğretmenin farkındalık düzeyinin yetersiz olmasıyla birlikte diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen tarafından kullanılan ders kitabı ve öğrenme platformu içeriğinin ve yapısının düşünmeyi destekleyip desteklememesinin öğretmenin içeriği aktarmasını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenin, Çocuklarla Felsefe uygulayıcısı olarak önemli bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında araştırmacı tarafından sunulan desteğin önemli bir katkısının olduğu söylenebilir. Araştırmacı tarafından sunulan desteğin, Çocuklarla Felsefe uygulamaları için gerçekleştirilen öğretmen eğitiminde Lipman (1988) tarafından kuramsal olarak önerilen üç aşamalı modele benzediği söylenebilir. Bu modele göre Çocuklarla Felsefe uygulayıcı

adaylarının, etkinlikler üzerinde detaylı bir biçimde çalışmaları, bir eğitmenin örnek bir dersini gözlemlemeleri ve son olarak adayların uygulamalarının bir eğitmen tarafından gözlemlenerek adaylara geri bildirim sağlanması gerekmektedir. Bu araştırmada da öğretmene eğitim verilmiş, etkinlikler üzerinde detaylı olarak çalışılmış, örnek bir dersin öğretmen tarafından gözlenmesi sağlanmış ve uygulama sırasında sürekli geri bildirimlerle öğretmen desteklenmiştir.

Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Çocuklarla Felsefe yaklaşımı bağlamında öğretmenin gelişimini amaçlayan yeterince çalışmaya rastlanılmamıştır. Akkocaoğlu Çayır (2015b) Çocuklarla Felsefe sayesinde öğretmenlerin, bir sorunun birden fazla doğru yanıtı olabileceği, farklı bakış açılarının var olduğu ve bunun sınıf ortamına taşınabileceğini, bu amaçla da felsefenin bir yöntem olarak kullanılabileceği konusunda gelişimler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Akkocaoğlu Çayır (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Çocuklar için Felsefe seçmeli dersini alan öğretmen adaylarının bilgiye, felsefeye ve çocukluğa bakış açılarında olumlu değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından olan öğretmenin epistemolojik inançlarında yaşanan değişim Pacillo (2010) tarafından yapılan araştırmayı ve Haynes ve Murriss (2011) tarafından getirilen kuramsal öneriyi de desteklemektedir. Haynes ve Murriss (2011) Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğretmenin sınıf içindeki rolünü eleştirerek epistemolojik değişimi teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Eldeki araştırmada ise öğretmenin epistemolojik inançlarında değişim gözlenmiş ve Çocuklarla Felsefenin sınıf ortamında Hayat Bilgisi ya da diğer derslerde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin bilgiye, felsefeye ve çocukların felsefe yapıp yapamayacağı konusuna ilişkin olumlu yönde değişim yaşadığı sonucu alanyazında yer alan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Akkocaoğlu Çayır (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının Çocuklarla Felsefe etkinlikleri hazırlamasını, bu etkinlikleri uygulamasını ve bu süreçte kendilerini değerlendirmelerini beklenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının soru sorma ve tartışmayı yönetme başlıklarında zorlandığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise etkinlik planlarında yer alan sorular araştırmacı tarafından hazırlandığı için soru sorma konusunda herhangi bir olumsuzluk yaşanmamış ve ayrıca ilerleyen eylem planlarında öğretmen tartışmayı yönetme konusunda bağımsızlığını kazanarak planın dışında inisiyatif alabilmiş ve kendi sorularını öğrencilere yöneltebilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen felsefi soruları da farketmiş ve bu soruları sınıfa yöneltebilmiştir. Bu sonucun oluşmasında

araştırma boyunca tartışma ve sorgulama süreçlerinin sürekli analiz edilerek öğretmene geri bildirim verilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Akkocaoğlu Çayır (2018) kendi araştırmasının sonucunda, öğretmen eğitiminde Çocuklar için Felsefe yaklaşımının başarılı olabilmesi için tartışma ve sorgulama süreçleri analiz edilerek öğretmen adaylarının sürekli geri bildirim alacağı uygulamaya dönük ortamlar yaratılmalı önerisinde bulunmuştur. Bu sonuçlar eldeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerde gözlenen düşünme becerilerine yönelik olumlu değişimler, Çocuklarla Felsefenin düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren diğer araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Bülbül Hüner, 2018; Dirican, 2018; Jenkins ve Lyle, 2010; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Karasu, 2019; Kefeli ve Kara, 2008; Pacillio, 2010; Topping ve Trickey, 2014). Örneğin Karadağ ve Demirtaş tarafından yapılan araştırmada Çocuklarla Felsefe öğretim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme düzeylerinde gelişim oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada da Çocuklarla Felsefe yaklaşımına dayalı Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin eleştirel düşünmenin göstergeleri sayılan gerekçeli düşünceler sunmak, varsayımlarla düşünmek, çıkarım yapmak gibi başlıklarda gelişim oluşturduğu söylenebilir. Demirtaş, Karadağ ve Gülenç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Çocuklarla Felsefe uygulamalarının öğrencilerin sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini ve verdikleri cevapların niteliğini (soruları cevaplama, nedenini açıklama, örnek verme ve kullanılan kelime sayısı) geliştirdiğini göstermiştir. Bu sonuç eldeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada Çocuklarla Felsefe yaklaşımına uygun ders işlemenin öğrenci-öğrenci iletişimi, dinleme, özgüven, değişime ve eleştiriye açıklık gibi sosyal becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. (Akkocaoğlu Çayır, 2015b; Colom, Moriyoni Magro ve Morilla, 2014; Dasi, Quintanilla ve Daniel; 2012; Okur, 2008; Topping ve Trickey, 2014). Topping ve Trickey (2014) tarafından yapılan geniş katılımlı araştırmada Çocuklarla Felsefe yaklaşımı kullanılan deney grubu sınıflarında öğrencilerin öğretmene açık uçlu soru sorma, diyalog kurma, düşünceleri sorgulama ve düşünceleri gerekçelendirme becerilerinde gelişme görülmüştür. Deney grubunda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi daha kaliteli hale gelmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin özgüvenleri

artmış, öğretmene olan bağımlılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar eldeki araştırma sonuçlarıyla tam olarak örtüşmektedir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacı tarafından, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik olarak şu öneriler getirilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar uyarınca, Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumları yetkilileri tarafından dikkate alınması umuduyla uygulamaya yönelik olarak şu öneriler getirilebilir.

- Çocuklarla Felsefe yaklaşımının öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının hizmet içi eğitimler ve hizmet öncesi dersler yoluyla Çocuklarla Felsefe yaklaşımı ile tanıştırılması ve uygulamaya yönelik olarak deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımı gibi düşünme eğitimi programları ve yaklaşımları üzerinde çalışan araştırmacı, öğretmen, akademisyenler desteklenmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak sunulan ders kitaplarının içerikleri ve etkinlikleri hazırlanırken Çocuklarla Felsefe yaklaşımı dikkate alınmalıdır
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımını odağına alan ders ve etkinlik kitaplarının yazılması ve kullanılması teşvik edilmelidir.
- Özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarında Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinliklere yer verilerek öğretmenin kullanımına sunulmalıdır.
- Çocuklarla Felsefe, bir yaklaşım olarak okul öncesinden lisans eğitimine kadar olan her düzeyde okullara mutlaka girmelidir.
- Çocuklarla Felsefenin geniş kitlelere yayılabilmesi için lisansüstü düzeyde eğitimler verilmeli, üniversiteler bünyesinde merkezler açılmalıdır.

4.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Çocuklarla Felsefe yaklaşımına yönelik Türkiye’de istenilen düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu konu hakkında çalışan araştırmacılar desteklenmeli, yeni araştırmacıların konuya eğilmeleri teşvik edilmelidir.
- Türkiye’de Çocuklarla Felsefenin etkilerini ortaya koymak amacıyla uzun yıllar boyunca sürebilecek boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Yapılacak araştırmalarda Çocuklarla Felsefe yaklaşımının okuma, okuduğunu anlama, konuşma, yazma gibi dil becerilerine etkisi incelenebilir.
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımının matematiksel beceriler ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri de gerçekleştirilecek araştırmalarda incelenebilir.
- Çocuklarla Felsefe yaklaşımının erken çocukluk döneminden itibaren çocukların ahlaki gelişimi üzerine etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abaspour, N., Nowrozi, R.A. and Latifi, Z. (2015). Investigating the effect of educating philosophy in the children on the spiritual development of female students with 12 14 years old in the city of Isfahan. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 162 166
- Adıgüzel, O. C., Tatlı Dalioğlu, S. ve Ergünay, O. (2017). 21. yüzyıl ilkokullarının işlevlerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 42(189), 85-106
- Akdağ, S. (2011). Felsefe öğretimi edebiyat yoluyla yapılabilir mi? Samed Bahrengi örneği. *Özne*, 14, 225-230
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015a). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 17-28
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi üzerine nitel bir araştırma* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Philosophy for children in teacher education: Effects, difficulties and recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 11(2), 173-180.
- Akkocaoğlu, N. and Celepoğlu, A. (2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.600
- Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. G. Ekici ve M. Güven (Editörler), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 392-426). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Baç, M. (2007). Felsefe nedir? D. Taşdelen (Ed). *Felsefe içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Badri, R. and Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of the philosophy for children program on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 20(20), 1-7.

- Başar, H. (2008). Sınıfın ilişki düzeni. E. Ağaoğlu (Edt.), *Sınıf yönetimi* içinde. (s. 45-62), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim?* Ankara: Pegem Akademi
- Baysal, Z. N. (2007). Hayat bilgisi toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Edt), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s.2-20), Ankara: Pegem A.
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28. DOI: 10.14689/issn.21482624.1.5
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. Ed. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. (7th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Berman, S. (2001). Thinking in context: Teaching for open-mindedness and critical understanding. A.L., Costa (Edt), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde (pp.417-424), Alexandria, VI: ASCD.
- Bingham, C. (2015). Philosophy for children as a teaching movement in an era of too much learning. *Childhood & Philosophy*, (11), 22, 223-240.
- Bleazby, J. (2006). Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic Teaching*, 26(1), 30-52.
- Bochenski, J.M. (1996). *Felsefece düşünmenin yolları*. (çev. K. Dinçer). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Booy, H. (2013). *Philosophy in primary schools: Developing teachers' manuals for different age groups*. (Master of Science Thesis). University of Amsterdam.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*. (31), 145-173

- Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2017). Çocuklar için felsefe eğitiminde görsel materyallerin kullanımı: TRT Çocuk örneği. *IV. International Eurasian Educational Research Congress Özet Bildiri kitabı*, s.888-889.
- Burgh, G. and Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: Politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5). 436-452.
- Bülbül Hüner, S. (2018). *Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51: 211–217.
- Cam, P. (2014). Philosophy for children, values education and the inquiring society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11). 1203-1211.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Colom, R., Morion, F. G., Magro, C. and Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: a longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 0-56
- Costa, A. L. (1991). Teacher behaviours that enable student thinking. A.L., Costa (Edt), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde (pp. 194-206), Alexandria, Virginia: ASCD
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2016). *Geliştiren anne-baba*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çatalbaş, G. (2018). *Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 2(4), 51-59.
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme eğitiminin güncel durumu ve sorunları. B. Çotuksöken, ve H. Tepe (Editörler), *Çocuklar için felsefe eğitimi* içinde (s. 35-48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden. <http://www.hurriyet.com.tr/> düşünme eğitimi-yeniden-40243698. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2017.
- Daniel, M. and Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children, *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Demirtaş, V. Y., Karadağ, F. and Gülenç, K. (2018). Levels of the questions formulated by preschool children during the philosophical inquiry process and the qualities of their answers: philosophy with children, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 277-294.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath ve Co. Publishers.
- Di Masi, D. and Santi, M. (2016). Learning democratic thinking: A curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Direk, N. (2011). *Çocuklarla felsefe*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2013). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2014). Türkiye’de "Çocuklar için Felsefenin” kurumsallaşması. B. Çotuksöken (Ed.), *Çağın olayları arasında* içinde (s. 64-72). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 2(4), 167-177.
- Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doddington, C. (2014). Philosophy, art or pedagogy? How should children experience education? *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1258–1269. doi:10.1080/00131857.2012.755753

- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, Ö. Demirel (Edt.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 167-192) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi, C. Öztürk (Edt), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.145-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Edt). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. (s. 328-384), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Dombaycı, M. A. (2014). Philosophy for children and social inquiry: an example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education Dergisi*, 3(2), 85-101.
- Donaldson, M. (1979). *Children's minds*. New York: W. W. Norton
- Droit, R.P. (2014). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. (Çev. A. Karakış,) İstanbul: Say.
- Edwards, C. P. and Springate, K. W. (1995). Encouraging creativity in early childhood classrooms. (ERIC Digest). Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Early Childhood Education* (ED3899474).
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum*. (Çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective, Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1), 4–18.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, P. (2018). *Çocuklarla Felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, H. (2003). *İletişim becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2), 209-229.

- Farahani, M.F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2141 – 2145.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes Ltd.
- Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141(1), 1-15, doi:10.1080/0300443981410101
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: Fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73.
- Fisher, R. (2006). Thinking about me: me-cognition, *Teaching Thinking*, 20(1), 50–55
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177 (6-7): 615–631.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*, London: Bloomsbury Publishing.
- Freankel, J. R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education. (6th ed.)*, New York: McGraw-Hill International Edition.
- Garret, D. and Piper, H. (2011). Citizenship education and philosophical enquiry: putting thinking back into practice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 71-84.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve yaşam*, (Çev. G. Sart), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. and Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood ve Philosophy*, 9(17), 63–89.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45, 199–218.

- Golding, C. (2007). Pragmatism, constructivism ve socratic objectivity: The pragmatist epistemic aim of Philosophy for Children. In *36th Annual PESA Conference Creativity, Enterprise and Policy*, Dec. 6-9. Wellington.
- Gönül, L. (2013). *Çocuklar için Shakespeare ile felsefe: Atinalı Timon*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Gruioniu, O. (2013). The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 378 – 382
- Guitton, J. (2011). *Düşünme sanatı*. (Çev. C. Perin). Ankara: Elips Kitap
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(3), 477-502.
- Günay, M. (2011). Felsefe eğitiminde edebiyatın yeri. *Özne*, 14, 215-224.
- Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43-54.
- Gür, Ç. (2011). *Çocuklar için felsefe*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, s.1312-1318. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 32-80), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güzel Yüce, S. (2012). *Bir ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
- Haynes, J. and Murris, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journoul of Philosophy of Education*, 45(2), 285-303.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education Publishers.

- Institutue for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). *Why philosophy for children?*, [Çevrim içi: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/whatis/why-philosophy/>]. 17 Mayıs 2018 yılında erişilmiştir.
- Isbell, R.T. and Raines S.C. (2012). *Creativity and the arts with young children*. Wadsworth: Cengage Learning.
- İlhan Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 2(4), 71-89.
- İyi, S. (2011). Çocuklar için felsefe eğitiminde edebî eserlerin yeri. *Özne*, 14, 211-214.
- Jahani, R., Nodehi, H. and Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (philosophy for children as a content approach) on moral gudgment of sixth grade students (case study: Jolgeh rokh area). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.
- Jenkins, P. and Lyle, S. (2010). Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 24(6), 459-472.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Edt. Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
- Kabadayı, T. (2012). Çocuklar için felsefece düşünmenin yolları. *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 22-28.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Karabağ, G. (2009). Hayat bilgisi dersinin tarihçesi. B. Tay (Edt.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s. 1-19). Ankara: Maya Akademi.
- Karadağ, F. ve Demirtaş V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40.
- Karadağ, F., Demirtaş, Y. V. ve Yıldız, T. (2017). 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi.

International Online Journal of Educational Sciences, 9(4), 1025-1037.
doi:10.15345/iojes.2017.04.010

- Karakaya, Z. (2005). Çocuk felsefesi ve çocuk edebiyatı. *Hece*, Çocuk edebiyatı özel sayısı, 338-361.
- Karakaya, Z. (2006a). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri, *Turkish Studies*, 1(2), 21-39
- Karakaya, Z. (2006b). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37.
- Karasu, F. Z. (2019). *İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak üzerine nitel bir çalışma: Dördüncü sınıf örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşünmenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- Kenan, S. ve Demir Çelebi, Ç. (2014). *Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi*. YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings Book, (s. 305-315). Ankara: Pegem Akademi.
- Kennedy, N. and Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265-283.
- Knight, S. and Collins, C. (2014). Opening teachers' minds to philosophy: The crucial role of teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1290-1299.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 143-149.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood: A developmental approach*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Lipman, M. (1976). "Philosophy for Children." *Metaphilosophy* 7(1), 17-39.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-What it can be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Pres.
- Lipman, M. and Sharp, M. A. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany*. ABD: University Press of America.
- Lipman, M., Sharp, M. A. and Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy for children*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, M. J. (2013). The philosopher as teacher philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186.
- Lone, M. J. (2017). *Filozof çocuk*. (Çev. G. Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek-İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (Çev. Edt. K. Gülenç ve N.P. Boyacı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Marashi, S. M. (2009). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
- Matthews, G. (2002). On the idea of there being something of everything in everything. *Analysis*, 62 (1), 1-4.
- MEB (2007). *Düşünme eğitimi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2009). *İlköğretim Hayat Bilgisi dersi 1-3. sınıflar öğretim programı*, Ankara: MEB
- MEB (2016). *Ortaokul Düşünme Eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2017). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018). *Fen Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (İkinci Baskıdan Çeviri). (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Mills, G. E (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (4nd ed.), Boston: Pearson.
- Miller, C. (2013). *Philosophy goes to high school: An inquiry into the philosopher's pedagogy*. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Hawai.
- Mirabal, B. L. (2008). *Singing sacred songs in public schools: Perspectives of primary school students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University.
- Mizell, K. (2015). Philosophy for children, community of inquiry, and human rights education. *Childhood & Philosophy*, (11)22, 319-328.
- Montaigne (2011). *Denemeler*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 19-49.
- Muris, K. (2016). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- Ndofirepi, A. and Cross, M. (2015). Child's voice, child's right: Is philosophy for children in Africa the answer? *Interchange*, 46, 225-238. DOI 10.1007/s10780-015-9250
- Nosich, M. N. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayınları.
- Nutku, U. (2013). *Daha güncel felsefe*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- OECD (2016). Skills Matter: Further Result from the Survey of Adult Skills.
- O'Riordan, N.C. (2015). Implementing P4C in the primary classroom: Some fuzzy predictions. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 30-47.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılgnlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Oral, Ş. B. (2013). Can Deweyan pragmatist aesthetics provide a robust framework for the philosophy for children programme? *Studies in Philosophy and Education*, 32, 361-377 doi: 10.1007/s11217-012-9332-5,
- Önal, B. (2011).Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazın yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir? *Özne*, 15, 196-200.
- Özsevgeç, T. ve Altun, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Pacillo, M. A. (2010). *Community of inquiry and the intersection of epistemology and pedagogy: A grounded theory analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation. Montclair State University.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). Framework For 21st Century Learning. 06 Ekim 2017 tarihinde <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (Çev. Edt. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Polette, N. (2005). *Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy*. London: Teacher Ideas Press.
- Reed, R.F. and Johnson, T.W. (1999). *Friendship and moral education twin pillars of philosophy for children*. USA: Peter Lang Publishing.
- Ritchart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, Why it matters, How to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Russell, B. (1994). *Felsefe sorunları*. (Çev. V. Hacıkadiroğlu). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan denemeler*. (Çev. N. Arık). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme-öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Safaei, M. M., Marashi, S., Pakseresht, M., Bagheri, K. and Sepasi, H. (2006). A study of the effect of the community of inquiry in the philosophy for children (P4C) program on fostering reasoning skills in third grade students (boys) of Nemooneh Dowlati guidance School of Ahvaz. [*Quarterly Journal Of Education And Psychology*](#), 13(2), 31-54.
- Sak, U. (2011). Yaratıcı düşünme teknikleri. A. Öztürk (Edt.), *Okul öncesinde yaratıcılık içinde*. (s. 17-38), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- San, İ. (2011). Yaratıcılıkta temel kavramlar. A. Öztürk (Edt.), *Okul öncesinde yaratıcılık içinde*. (s. 1-15), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sare, E., Luik, P. and Tulviste T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames*, 20(3), 273-295.
- Sayın, Ö. (2014). *Göstergebilim ve sosyoloji*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sharp, A. M. and Reed, R. F. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
- Smith, J. (2010). *Talk, thinking and philosophy in the primary classroom*. Glasgow: Learning Matters.
- Soccio, D. J. (2010). *Felsefeye giriş: Hikmetin yapıtaşları*. (Çev. K.K. Karataş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Splitter, L. (2011). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484-505.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Şirin, S. (2016). *Yol ayrımındaki Türkiye: Ya özgürlük ya sefalet*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan Kitap
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: Bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 277-294.
- Taşdelen, V. (2013). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eğitim felsefesi özel sayı-1*, 286-300
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*. 14(4), 562-568.
- Tepe, H. (2015). UNESCO verileri ışığında Dünya'da çocuklar için felsefe. B. Çotuksöken ve H. Tepe (Editörler). *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde*, (s. 77-94), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Topçu, N. (2015). *Felsefe*. : İstanbul: Kapı yayınları
- Topping, K.J. and Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288.
- Topping, K.J. and Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research* 63, 69–78.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom; What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Trickey, S. and Topping, K.J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.

- UNESCO (2007). Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects.<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> adresinden erişildi.
- Ülper Oktar, S. (2019). Çocuklarla Felsefe üzerine bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(17), 45-66.
- Valitalo, R., Juuso, H. and Sutinen, A. (2015). Philosophy for children as an educational practice. *Springer*, 35(1), 79-92.
- Vansieleghem, N. (2014). What is philosophy for children? From an educational experiment to experimental education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1300-1310.
- Vansieleghem, N. and Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids*. Lanham: The Rowman ve Littlefield Publishing Group.
- White, D. A. (2014). *Çocuklar için felsefe*. (Çev. U. Uğur). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Worley, P. (2009). Philosophy in philosophy in schools. *Think*, 8(23), 63-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zıllıoğlu, M. (2007). İletişim kavramı ve tanımı. A.Yüksel (Edt.), *İletişim Bilgisi* içinde (s. 1-19), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

EKLER

EK-1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZNİ

Evrak Kayıt Tarihi: 28.05.2018 Protokol No: 61347

Tarih:19.06.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Yoluyla Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinin Geliştirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN
TEZ YAZARI:	Celal BOYRAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZNİ

And. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 16/07/2018-E.37538



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-100-E.13197415
Konu : Celal BOYRAZ'ın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

12.07.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

İlgi : 04.07.2018 tarih ve E.56239 sayılı yazısı.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Celal BOYRAZ, Doç. Dr. Bunçin TÜRKCAN'ın danışmanlığında "Hayat Bilgisi Dersinde Çocuklar İçin Felsefe Yoluyla Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı Güz ve Bahar döneminde İl Müdürlüğümüze bağlı okullarda ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleriyle "Nitel Veri Toplama Araçları (Görültü kaydı, gözlem, görüşme, öğrenci ve öğretmen günlükleri, kişisel bilgi formu)" uygulama isteğini ile ilgili Müdürlüğümüzün 12.07.2018 tarih ve E.13188660 sayılı onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet TUNCAY
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Onay (1 adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır
12/07/2018

Alim ATEŞ
Şef

Cumhuriyet Cad. 49000 BAYBURT
Elektronik Ad: <http://bayburt.meb.gov.tr>
e-posta: icmefgizis69@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Alim ATEŞ Şef
Tel: (0 458) 211 2183-2536
Faks: (0 458) 211 6077

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://muhur.meb.gov.tr> ile alınmıştır. 8e18-8b31-3199-80ed-f4f2. Kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. ÖĞRETMEN İZİN/GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Meslektaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim. Ben Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı araştırma görevlisiyim. Doktora tez aşamasında bulunmaktayım.

Bu araştırmayı yapmamdaki amacım, sizinle birlikte sınıfınızda var olan düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimini betimleyerek var olan problemler (veya eksiklikler) doğrultusunda iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yürütmektir. Bu araştırmanın, öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim) geliştirmesine katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Eylül-2018/ Haziran-2019 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Uygulama süresince sizinle uygun olduğunuz saatlerde bireysel görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler esnasında, araştırma verilerimin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla video kaydı yapmak istiyorum. Video kayıtlarındaki görüşleriniz araştırmamda sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve bu kayıtlar alandan iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ayrıca sınıfın düşünme kültürünü betimleyebilmek amacıyla sınıf içinde gözlemler yapılacaktır. Bu gözlemler ve yapılacak iyileştirme çalışmaları video kamera ile kaydedilecektir. Gereken durumlarda ise alan notları tutulacaktır. Sizin bu konudaki görüş ve önerilerinizin gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman araştırmadan ayrılma özgürlüğüne sahipsiniz. Araştırma sürecinde elde edilen kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan araştırmayı yöneten öğretim üyeleri Doç. Dr. Burçin Türkan, Doç. Dr. Ali Ersoy ve Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel ve ileride tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılabilecek öğretim üyeleri hariç olmak üzere hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir. Ancak, kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır. Araştırmaya katıldığınız takdirde sonuçları bildiren yazılı bir rapor size sunulacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarının kongre, seminer, ders gibi akademik çalışmalarda kullanılma olasılığı yüksektir. Bu çalışmayı birlikte yürütebilmek için sizin de izninize gereksinim duymaktayım. Bu çalışmaya katılmayı uygun görmenez durumunda lütfen bu formu imzalayınız. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olacağımı bildirir saygılarımı sunarım.

Sınıf Öğretmeni

Arş. Gör. Celal Boyraz (Tel: 05544752123)

İmza:.....

Bayburt Eğitim Fakültesi

EK-4. ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili öğrenci,

.../.../.....

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Hayat Bilgisi dersinde düşünme ve iletişim becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim) Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla geliştirmeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca Hayat Bilgisi dersi sürecinde kamera kayıtları, kişisel bilgi formu ve sizlerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Bu çalışmada sizlerden elde edilen verilerden başka hiçbir çalışmada yararlanılmayacak, isimleriniz çalışmada kullanılmayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman çalışmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci

Arş. Gör. Celal Boyraz

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Tel: 05544752123

EK-5. VELİ İZİN FORMU

../../.....

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Hayat Bilgisi dersinde düşünme ve iletişim becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim) Çocuklarla Felsefe yaklaşımıyla geliştirmeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca Hayat Bilgisi dersi sürecinde kamera kayıtları, kişisel bilgi formu ve öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü katılımı önemlidir. Onların görüşlerinin bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma kapsamında elde edilecek olan bu veriler yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ve isimlerine yer verilmeyecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırmaya ilişkin sorularınız için beni arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi

Arş. Gör. Celal Boyraz

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Tel: 05544752123

EK-6-KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik toplam 8 soru bulunmaktadır. Bu sorulara verdiğiniz yanıtlar, bilimsel bir araştırma için kullanılacak, bu amaç dışında hiçbir kişi ve kuruma bilgi verilmeyecektir. Lütfen aşağıdaki soruları, içinde yetiştiğiniz aileyi göz önüne alarak yanıtlayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Celal BOYRAZ

Bayburt Ü. Eğitim Fakültesi

1. Yaşınız :

2. Cinsiyetiniz :

3. Ailede kaçınıcı çocuksunuz :

4. Babanızın öğrenim durumu :

() a. Hiçbir okul mezunu değil () b. İlkokul mezunu () c. Ortaokul mezunu () d. Lise mezunu

() e. Üniversite mezunu

5. Annenizin öğrenim durumu :

() a. Hiçbir okul mezunu değil () b. İlkokul mezunu () c. Ortaokul mezunu () d. Lise mezunu

() e. Üniversite mezunu

6. Babanızın mesleği:

() İşçi

() Memur

() Diğer (Lütfen Belirtiniz:.....)

7. Annenizin mesleği:

() İşçi

() Memur

() Diğer (Lütfen Belirtiniz:.....)

8. Ailenizdeki birey sayısı (siz, anneniz- babanız ve kardeşleriniz evlenenler dâhil):

() a. 3 kişi

() b. 4-5- kişi

() c. 6-7 kişi

() d. 8- daha fazla kişi

EK-7-ÖĞRETMENLE GERÇEKLEŞTİRİLEN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu sürecin geneline ilişkin düşünceleriniz neler?
2. Bu süreç sonunda çocuklar için felsefenin özü ve işleyişi hakkında yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Çocuklar için felsefe konusunda daha fazla ne öğrenmek istersiniz?
4. Bu sürecin kişisel gelişiminize etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Hangi etkiler?
5. Bu sürecin mesleki gelişiminize etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?
Hangi etkiler?
6. Bu deneyiminiz başka hangi bağlamlarda size katkı sağladı? Anlatır mısınız?
7. Bu süreçten sonra eğitimi, okulu, bilgiyi, öğretmenliği algılamanızda bir değişim hissettiniz mi? Açıklar mısınız?
8. Bu sürecin uygulama aşamasında yeteri kadar destek alamadığınız noktalar oldu mu?
9. Süreçte en çok zorlandığınız noktalar neler oldu?
10. Bu sürece öğrencilerinizin katılımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Bu süreçte öğrencilerinizle oluşturduğunuz tartışma ortamına yönelik gözlemleriniz neler?
12. Bu süreç öğrencilerinizde nasıl değişikliklere sebep oldu? Örnekler vererek açıkla mısınız?
13. Bu süreç sonunda öğrencilerinizde hangi becerilerin geliştiğini düşünüyorsunuz? Neden?
14. Bu süreci daha etkili kılmak için neler yapılabilirdi?
15. Bu uygulamayı meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Evet ise neden?

EK-8-UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli uzman,

İlkokul 3. sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi dersinde Çocuklarla Felsefe yoluyla düşünme ve iletişim becerilerinin (Eleştirel-Yaratıcı düşünme, İletişim becerileri) geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması amacıyla gerçekleştirilecek bir araştırmada mevcut durumun tespitine yönelik 36 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sonrası sınıf öğretmeninin görüşlerini almak ve sınıfıyla ilgili olarak bu becerilerin dikkate alınıp alınmadığını tespit etmek amacıyla öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılması planlanmaktadır.

Sizden istediğimiz her görüşme sorusunun çalışmanın kuramsal dayanakları ve amacına uygunluk durumunu belirtmenizdir. Sizden soruları inceleyerek uygun, uygun değil ve uygun ancak düzeltilmeli sütunlarına işaretleme koymanız ve önerileriniz ilgili sütuna eklemeniz beklenmektedir.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Celal Boyraz

cboyraz@bayburt.edu.tr

Soru tema ve alt temaları	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	Öneri
Öğretmenin düşünme eğitimi konusundaki farkındalığı Düşünme eğitimi/ Çocuklar için Felsefe deyince aklınıza ne geliyor? İlkokulda düşünme eğitimi sizce önemli midir? Neden?				
Çocukların felsefe yapabileceğini düşünüyor musunuz? Neden? Sınıfta felsefe eğitiminin çocuğun hangi yönünü geliştirebileceğini düşünüyorsunuz? Nasıl bir gelişim beklersiniz? Çocuklara sınıfta sorduğunuz soruların nasıl bir işlevi olduğunu düşünüyorsunuz?				
Düşünme becerilerinin eğitim yoluyla ilkokul yıllarında kazandırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?				
Bu becerilerin kazandırılması konusunda öğretmenlerin rolünün ne olduğunu düşünüyorsunuz?				

(EK-8'in devamı)

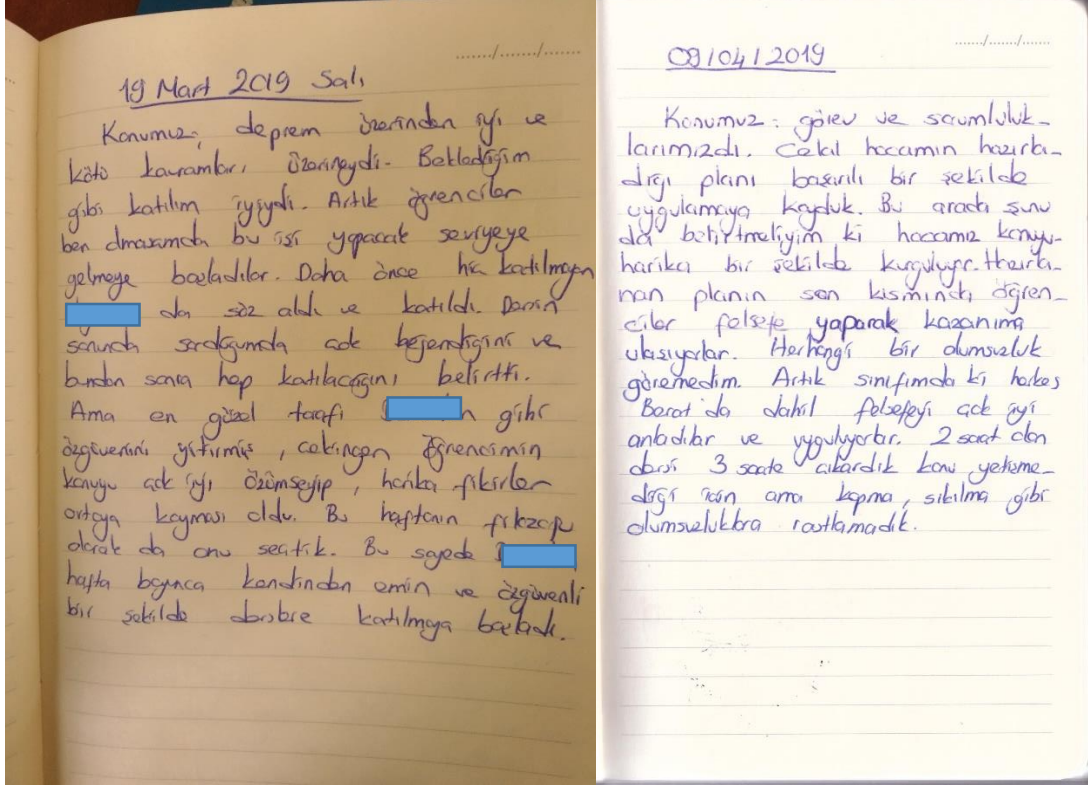
Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme Düşünme becerilerini öğrencilerinize kazandırma konusunda nasıl etkinlikler yapıyorsunuz? Biraz bahsedebilir misiniz? a. Eleştirel düşünme için neler yapıyorsunuz? b. Yaratıcı düşünme için neler yapıyorsunuz? c. Öğrencilerinizin bu beceriler konusundaki yetkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz? i. Yeterli/yetersiz olduklarını düşünüyorsanız bu durumun belirtileri nelerdir? Örnek verebilir misiniz?				
İletişim becerileri Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için neler yapmaktasınız? a. Öğrencilerinizin bu beceriler konusundaki yetkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz? b. Yeterli/yetersiz olduklarını düşünüyorsanız bu durumun belirtileri nelerdir? Örnek verebilir misiniz?				

EK-9 ÖĞRENCİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

ÖRNEK SORULARI

1. Birisi geldi ve sana dedi ki felsefe nedir? Filozof kimdir? Nasıl cevap verirsin?
2. Felsefe yapmak önemli/gerekli mi sence? Neden?
3. Hayat Bilgisi dersinde felsefe yapmak ile ilgili en çok neyi sevdin? En az neyi sevdin?
4. Felsefe yapmak senin düşüncelerini değiştirdi mi? Neden?
5. Felsefe yaparken zorlandın mı? Neden?
6. Felsefe yaparken ne öğrendin?
7. Felsefe yaparken öğrendiğin bir şeyi başka dersler de ya da günlük yaşamda kullandın mı?
8. Arkadaşının fikrini desteklemek sana ne hissettirdi? Senin fikrini arkadaşın desteklediğinde ne hissettin?
9. Arkadaşının fikrine karşı çıkmak sana ne hissettirdi? Senin fikrine arkadaşın karşı çıkınca ne hissettin?
10. Bir fikrin değişmesi hakkında ne düşünüyorsun?
11. Önceden düşündüğün fikri neden değiştirme gereği duydun?
12. Sınıfta diğer arkadaşlarınla fikirlerini tartışmak nasıl hissettirdi?
13. Felsefe de tartıştığınız en ilginç sorular nelerdi?
14. Felsefe yaparken daha önceki derslerinize göre birbirinizi daha iyi dinlediğinizi düşünüyor musun? Açıklar mısın? Bunun nedeni ne olabilir?
15. Felsefe yaparken daha önceki derslerinize göre birbirinize daha saygılı davrandığınızı düşünüyor musun? Açıklar mısın? Bunun nedeni ne olabilir?
16. Daha önceki derslerinize göre sınıfta daha fazla kişi fikrini söylüyor mu? Evet ise bu neden oldu sence?
17. Felsefe yapmaya devam etmek ister misin? Neden?

EK-10 ÖĞRETMEN VE ARAŞTIRMACI GÜNLÜK ÖRNEKLERİ



Araştırmacı Günlüğü

“Bugün, çok etkili bir uygulama gerçekleşti. Öğretmen artık bağımsız olarak etkinliği yürütebiliyor. Teneffüs arasında herhangi bir uyarı vermeme gerek kalmadı. Sınıfın iletişim biçiminin değiştiğini açık bir şekilde görebiliyorum. Öğretmen de daha az müdahale etmeye başladı. Öğrenciler kendi aralarında tartışmayı sürdürebiliyor. Özellikle gibi derslere az katılım sağlayan öğrencilerin değişimini görmek çok keyifli gerçekten. Umarım önümüzdeki hafta da bu şekilde devam eder.” (19.03.2019).”

EK-11. ETKİNLİK PLANI ÖRNEĞİ

ETKİNLİK PLANI 5

Ders: Hayat Bilgisi

Sınıf Düzeyi: 3

Süre: 40+40

Ünite: Güvenli Hayat

Kavramlar: İyi-Kötü

Kazanım: Günlük yaşamda güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

1. Ders

ODAKLANMA

Dersin başında öğretmen sınıfa “Artık kuralları hatırlatmaya gerek var mı?” sorusunu yöneltir. Ardından “bu dersin sonunda Haftanın Filozofu/düşünürü seçilecektir” duyurusu yapılmalıdır.

UYARANIN SUNULMASI

Derse yaşanan depremlerden birinin videosu ile başlanır. Video izlendikten sonra şu soru ile derse geçiş yapılır.

DÜŞÜNME ZAMANI

Soru: Sizce deprem kötü müdür? Neden?

Öğretmene Not: Bu sorunun üzerinde kısa bir sorgulama yaptırılır. Öğrencilerin “deprem kötü değildir” deme olasılığı oldukça düşüktür. Bu noktada öğrenciler “deprem kötüdür çünkü insanlar ölür” argümanını kullandıklarında Japonya da 2016 yılında yaşanan 7.4 şiddetinde deprem ve Gölcük merkezli 1999 yılında yaşanan 7.4 şiddetinde depremde hayatını kaybeden insan sayılarını tahmin etmeleri istenir. Tahminler alındıktan sonra gerçek sayılar açıklanır.(Gölcük depremi:17.480 kişi, Japonya: Can kaybı yok). Japonya da insanlar ölmemiş depremde o halde Japonya’daki depremler kötü değil midir? sorusu yöneltilmelidir. **(Video ile birlikte 15-20 dakika sürmesi beklenir)**

SORGULAMA

Soru: Japonya'daki insanlar için de deprem kötü müdür?

Soru: İki farklı ülkede aynı şiddette deprem olmasına rağmen can kaybı sayılarında bu kadar büyük farklılık olmasının nedenleri ne olabilir? (Yaklaşık 10 dk)

Öğretmene not: Öğrencilerin cevapları tahtaya yazılmalıdır. Verilen cevaplar üzerinden sorgulamalar devam ettirilir. Alternatif fikirler aranmalı, öğretmen grubun bir parçasıymış gibi davranmalıdır.

TARTIŞMA

ANA Soru: İyi ve kötü sözcüklerinin farklı anlamları olabilir mi? (Yaklaşık 10 dk)

Öğretmene Not: Bir ülkede deprem büyük zararlara yol açarken diğerinde zarar vermiyor. Bu durumda kötü olan deprem değil insanların seçimleridir. Yanlış bölgelere, yanlış malzemelerle yapılan evler zarar vermektedir. Burada deprem/sel gibi doğa olayları için kötü sözcüğünü değil zararlı sözcüğünü kullanmak daha doğru olur. Öğrencilerin deprem gibi doğa olayları ya da bilinci olmayan varlıklar için kötü sözcüğünü kullanmamaları gerektiğini fark etmeleri beklenecektir. Yararlı, güzel, doğru gibi kavramlar yerine iyi; zararlı, çirkin, yanlış gibi kavramların yerine de kötü kavramını kullanmak doğru değildir. İyi ve kötü kavramları ahlak ile ilgili kavramlardır ve yalnızca insan davranışları için kullanılabilir.

2. Ders

Alt sorular: Deprem/sel/savaş gibi doğa olayları ya da bilinci-niyeti olmayan olgular için iyi/kötü sözcüklerini kullanmak doğru mudur? Eğer doğru değilse yerlerine ne kullanmalıyız? (Yaklaşık 20 dk)

Öğretmene Not: Bu noktada öğrencilerden yararlı/zararlı, doğru/yanlış ve güzel/çirkin gibi kavramları bulmaları için örnekler verilebilir.

GENEL DEĞERLENDİRME

Soru: Deprem ya da sel gibi durumlardan en az zararla çıkabilmek için neler yapmalıyız? Hangi tedbirleri almalıyız? (Yaklaşık 20 dk)

Öğretmene Not: Öğrencilerden bu ana kadar söylenenleri özetlemeleri beklenirken deprem ve sel gibi afetler ile ilgili öğrencilerden ayrı ayrı cevaplar istenmeli ve yapılacaklar listesi tahtaya yazılmalıdır.

Kazanımı Değerlendirme: Bu noktada ders kitabında yer alan ya da E-öğrenme platformunda bulunan etkinliklerden faydalanılabilir.